Aalborg Universitet

Unge på kanten

Et kvalitativt casestudie af en gruppe unge i udsatte positioner, som handler, søger indflydelse og udfordrer det sociale arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje

Nielsen, Vibeke Bak

DOI (link to publication from Publisher):
10.5278/vbn.phd.socsci.00067

Publication date:
2017

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

Link to publication from Aalborg University

Citation for published version (APA):
Nielsen, V. B. (2017). *Unge på kanten: Et kvalitativt casestudie af en gruppe unge i udsatte positioner, som handler, søger indflydelse og udfordrer det sociale arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje*. Aalborg Universitetsforlag. https://doi.org/10.5278/vbn.phd.socsci.00067

General rights
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from vbn.aau.dk on: July 05, 2025

UNGE PÅ KANTEN

ET KVALITATIVT CASESTUDIE AF EN GRUPPE UNGE I UDSATTE POSITIONER, SOM HANDLER, SØGER INDFLYDELSE OG UDFORDRER DET SOCIALE ARBEJDE PÅ DEN UDDANNELSES- OG BESKÆFTIGELSESPOLITISKE FRONTLINJE

AF
VIBEKE BAK NIELSEN

PH.D. AFHANDLING 2017

AALBORG UNIVERSITET

UNGE PÅ KANTEN

ET KVALITATIVT CASESTUDIE AF EN GRUPPE UNGE I UDSATTE POSITIONER, SOM HANDLER, SØGER INDFLYDELSE OG UDFORDRER DET SOCIALE ARBEJDE PÅ DEN UDDANNELSES- OG BESKÆFTIGELSESPOLITISKE FRONTLINJE

AF
VIBEKE BAK NIELSEN

AALBORG UNIVERSITET

DISSERTATION SUBMITTED 2017

Ph.d. indleveret: 10. marts, 2017

Ph.d. vejleder: Lektor Søren Peter Olesen,
Aalborg Universitet, Danmark

Ph.d. bedømmelsesudvalg: Lektor, Inger Glavind Bo (formand)
Aalborg Universitet, Danmark

Professor, Ilse Julkunen
Helsinki Universitet, Finland

Professor, Edgar Marthinsen,
NTNU Trondheim, Norge

Ph.d. serie: Det Samfundsvidenskabelige Fakultet,
Aalborg Universitet

ISSN (online): 2246-1256
ISBN (online): 978-87-7112-940-3

Udgivet af:
Aalborg Universitetsforlag
Skjernvej 4A, 2. sal
9220 Aalborg Ø
Tlf. 9940 7140
aauf@forlag.aau.dk
forlag.aau.dk

Illustration: Ulrik Bak Nielsen

© Copyright: Vibeke Bak Nielsen

Trykt i Danmark af Rosendahls, 2017

Normalsider: 259 sider (á 2.400 anslag inkl. mellemrum).

Forord

Denne afhandling indledes måske allerede i foråret 1995, hvor jeg som 26 årig sidder hjemme i min stue med et nyslået uddannelsesbevis, hvor der står socialrådgiver på, og undrer mig over, hvad socialt arbejde egentlig er for et fag. Det var på den ene side meget mere og på den anden side meget mindre end det, jeg havde forventet, da jeg tre et halvt år tidligere gik i gang med uddannelsen. Den aften beslutter jeg mig for, at jeg vil finde ud af, hvad socialt arbejde egentlig kan. Det er det og troen på, at social forandring er muligt, der driver mig i mit professionelle arbejde, videreuddannelse og mine fagpolitiske aktiviteter de næste 20 år. Det er det, der driver mig ind i og gennem arbejdet med denne afhandling.

Det har været en fantastisk og på mange måder privilegeret rejse sammen med en masse dygtige, indignerede, inspirerende og irriterende, geniale og gale mennesker. Mennesker jeg har mødt som kolleger, rollemodeller, mentorer, ledere, vejledere eller "bare" i farten mærkede, fik lov at se i øjnene, og der fik øje på mig selv. Det inspirerende og irriterende. Der er mange, rigtig mange mennesker på den rejse, jeg burde takke ved afslutningen af arbejdet med denne afhandling. Mennesker foruden hvem afhandlingen aldrig ville være blevet indledt.

Jeg har i alle mine år som praktiserende socialarbejder stået med det ene ben i socialpsykiatrien og det andet på arbejdsmarkedsområdet som socialrådgiver, konsulent, underviser og leder. Og jeg er gået ind i arbejdet med afhandlingen både ud fra et ønske om at fordybe mig i noget af det, der gennem alle årene har været drivkraften i mit arbejde: Forandringspotentialer i socialt arbejde. Hvordan kan socialt arbejde skabe sociale forandringer? Men jeg er også og måske særligt gået ind i arbejdet med denne afhandling ud fra et ønske om at lære det akademiske håndværk som en del af denne stræben efter at folde forandringspotentialerne i socialt arbejde ud. Jeg har i indfrielsen af netop denne målsætning haft den for mig bedst tænkelige vejleder i Søren Peter Olesen. Det har ikke altid været let for hverken ham eller mig. Vores hjerner kunne ikke være mere forskellige. Men han har udover en stor viden også en tålmodighed, som jeg kun kender fra den mand, jeg er gift med.

Jeg ansættes i efteråret 2011 i et studieadjunktur på socialrådgiveruddannelsen, Aalborg Universitet, og arbejdet med afhandlingen indledes for alvor i efteråret 2012, hvor jeg går i gang med min dataindsamling, som gennemføres i løbet af 2013. Søren Peter Olesen har været med fra starten altid imødekommende og velforberedt.

Ud over en stor tak til Søren Peter skal jeg først og fremmest sige tak til både de unge mennesker, som på forskellig vis har deltaget i denne afhandlings undersøgelse, og alle de unge mennesker, som gennem alle årene har udfordret mig som praktiserende socialrådgiver, fordi de på alle måder kommer i forskellige størrelser.

Det er alle disse unge menneskers stemmer, som bær denne afhandling. Jeg skal også takke Ricardo Allan Dello Buono, Cory Blad og Helen Nemes, Manhattan Colleges, New York. Hvor jeg i foråret 2015 gav to forelæsninger om socialt arbejde i Norden og i forskellige sammenhænge fik mulighed for at præsenterer og få feedback på mine foreløbige analyser uden for den velfærds kontekst, der udgør rammen for det sociale arbejde med unge i udsatte positioner i Norden. En særlig tak til mine kolleger Line Søborg Bjerre og Maria Bülow for den kæmpe støtte I har været gennem hele forløbet.

Sidste men ikke mindst tak til min familie. Mine børn, Thomas og Anita som dagligt har mindet mig om, at livet er en del større end denne afhandling. Henrik, min mand som efter 25 år bliver ved med at tro på mig og støtter mig i det, jeg kaster mig ud i.

Vibeke Bak Nielsen

10. marts, 2017

Indholdsfortegnelse

Forord **2**
Indholdsfortegnelse **4**
Dansk resumé **7**
English Summary **10**
Kapitel 1
Indledning og problemformulering **14**
1.0 Introduktion 14
1.1 Inspirationen, undersøgelsesspørgsmål og vidensbidrag 14
Undersøgelsesspørgsmål 17
1.2 Afhandlingens kapitler 20
Kapitel 2
Ungdomsarbejdsløshed, udsathed og socialt arbejde **23**
2.0 Introduktion 23
2.1 Ungdomsarbejdsløshed og udviklingen i de velfærdspolitiske indsatser 24
Substantielle forandringer i det sociale arbejdes praksis 26
Et stille men markant sporskifte 28
2.2 Unge, udsathed og socialt arbejde 31
Socialt arbejdes konsensus om unge og udsathed udfordres 34
Udsathed og marginalisering – komplekse, nuancerede og dynamiske processer 40
Medborgerskabsperspektiver i socialt arbejde 43
Kapitel 3
Studiets genstandsfelt, forskningsperspektiv og erkendelsesteoretiske positioner **48**
3.0 Introduktion 49
3.1 Studiets genstandsfelt 50
Hvem har jeg talt med? 52
3.2 Et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i socialt arbejde 54
3.3 Et handlingsteoretisk perspektiv i ungdomsforskningen 59
3.4 Studiets erkendelsesteoretiske positioner og udfordringer 64

Kapitel 4
Forskningsprocessen og studiets design **68**
4.0 Introduktion 68
4.1 Adgang til feltet 68
Etiske overvejelser om adgangen til og anvendelsen af datamaterialet 72
4.2 En kvalitativ og eksplorativ dataindsamling 74
Uformelle samtaler og deltagende observationer 75
Det kvalitative forskningsinterview 82
Det kvalitative interviews narrative strukturer 84
4.3 Analysestrategi 90
Kapitel 5
Studiets kodninger og centrale begreber **95**
5.0 Introduktion 95
5.1. Kodningerne, kodningsprocesserne og de tidlige analyse tanker 95
Refleksive positioner 108
Forsigtige og foreløbige liv 109
Handlesammenhænge, deltagelse og læring 114
Kapitel 6
Elementer i de unges problemforståelser **121**
6.0 Introduktion 121
6.1 Opvæksten og det tidlige skoleliv 122
Opvæksten og det tidlige skolelivs særlige betydning 123
Claus, 25 år 124
Juliane, 24 år 126
Begrundelserne skal findes i andre omstændigheder 128
Rasmus, 19 år 129
Mille, 22 år 131
6.2 Udfordringerne trænger sig på 134
Der sker brud i folkeskolen 135
Carl, 19 år 135
Claus, 25 år 137
Der sker brud omkring ungdomsuddannelsen 139
Mads, 22 år 139
Mille, 22 år 141
Der sker brud omkring videregående uddannelse 144
Ina, 28 år 144
Morten, 28 år 148

Der sker brud i et ordinært beskæftigelsesforløb 151
Maria, 29 år 151
Ehmet, 22 år 152
6.3. De unges møde med velfærdssystemernes problem- og løsningsforståelser 154
6.4 Opsamling 158
Kapitel 7
Refleksive positioner og handlerum i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge 162
7.0 Introduktion 162
7.1 Handlesammenhænge i de unges håndtering af udfordringerne 163
Handlesammenhænge i sociale praksisser uden for velfærdssystemerne 164
Handlesammenhænge i de unges servicesøgning 175
7.2 Positioner og bevægelserne mellem positionerne i de unges betragtninger 182
Juliane og Ina 190
Claus og Mille 195
Rasmus og Ehmet 199
7.3 Produktive og prekære positioner 203
Produktive og potentielt foranderlige positioner 204
Prekære og risikable positioner 206
7.4 Opsamling 210
Kapitel 8
Forandringspotentialer i socialt arbejde med unge i udsatte positioner 215
8.0 Introduktion 215
8.1 Fra et individualiseret problemperspektiv til et produktivt ressourcesyn... 217
8.2 …mod et fællesskabsorienteret perspektiv 228
8.3 De unge som deltagende medborgerer 235
8.4 Kampe og potentialer 236
8.5 Opsamling 239
Kapitel 9
Konklusion og perspektivering
Unge på kanten kæmper en kamp, det sociale arbejde ikke (altid) får øje på 242
9.0 Introduktion 242
9.1 Unge som handler, søger indflydelse og udfordrer 242
9.2 Forandringspotentialer i socialt arbejde med unge på kanten 250
Litteraturliste 254
Bilag 268

Dansk resumé

Unge på kanten er et kvalitativt casestudie af en gruppe unge i prekære, udsatte og potentielt marginaliserende positioner i forhold til samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber. Unge som udover arbejdsløshed kæmper med forskellige sociale og personlige udfordringer. Det er en social meget differentieret og heterogen gruppe af unge i alderen 19 – 29 år, hvor ikke alle kommer fra familier og bærer på en opvækst, der traditionelt forbindes med udsathed eller prekære positioner i samfundet. Men som i deres ungdomsliv og tidlige voksenliv har fået vanskeligt ved at koble sig på eller fastholde uddannelse og beskæftigelse. Unge som har pendlet ind og ud af kontanthjælp, aktivering, praktikforløb, skoler eller uddannelsesforberedende aktiviteter. Unge som har haft kortere eller længerevarende ansættelser på usikre betingelser.

Hensigten med studiet er at undersøge, hvordan denne gruppe af unge responderer på de politiske, sociale og institutionelle forståelser, forventninger og krav de møder i hverdagens forskellige sociale praksisser, situationer og interaktioner omkring uddannelse og beskæftigelse. Undersøgelsen arbejder med tre undersøgelsesspørgsmål, som sætter sig for at undersøge følgende: Hvilke centrale elementer der kan identificeres i de unges problemforståelser, og hvilke betydninger de unge skaber omkring de forskellige elementer? Hvordan de unge positionere sig i håndteringen af udfordringerne, og hvordan positionerne kan forstås og forklares? Hvordan de unges respons kan udfordre og informere forandringspotentialet i socialt arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje?

Undersøgelsen former sig omkring en kvalitativ og eksplorativ dataindsamling, hvor den bærende undersøgelsesmetode er det kvalitative forskningsinterview. En integreret del af undersøgelsen er uformelle samtaler og deltagende observationer, som træder frem i forskellige former i dataindsamlingen. Analyserne er datastyret og centralt i begrebsudviklingen står de unges narrativer fra hverdagens forskellige sociale praksisser, situationer og interaktioner. Studiets anvendelse af narrativer placerer sig i en pragmatisk position mellem det biografiske narrativ (Riessman, 2008; Gubrium og Holstein, 2009; Thomsen m.fl., 2016) og korte narrativer (Eskelinen og Olesen, 2010; Olesen, 2016), hvor den analytiske opmærksomhed rettes både mod de unges betragtninger af deres erfaringer over tid og det måske upåagtede (Olesen, 2016) i de unges betragtninger af det de gør og tænker i hverdagens forskellige situationer og interaktioner, som det former sig i de unges ”accounts” (Scott og Lyman, 1968) forstået som begrundelser og bedømmelser, der skaber sammenhæng og mening i det unges liv. Analysernes fortolkningsramme er således inspireret af

etnometodologiens (Have, 2004) stræben efter at kaste lys over det liv, der leves i forskellige situationer og interaktioner i hverdagen.

Indledningsvist kontekstualiseres og konceptualiseres det sociale arbejde med denne gruppe unge inden for rammerne af udviklingen i de velfærdspolitiske forståelser af, hvordan ungdomsarbejdsløshed løses gennem uddannelses- og beskæftigelsespolitiske reformer, som får en central betydning for udviklingen i de politiske, sociale og institutionelle forståelser af ungdomsarbejdsløshed. Det sociale arbejde og de sociale indsatser, de unge tilbydes i mødet med det sociale arbejde. I analyserne har det samtidig vist sig nyttigt at lade begrebsudviklingen informere af forskellige teoretiske perspektiver i udfoldelsen af de empiriske observationer med det formål at forfølge og fastholde det, der i de unges betragtninger, begrundelser og bedømmelser af deres reaktioner afviger fra de dominerende politiske, sociale og institutionelle forståelser af de unges udfordringer og håndteringen af udfordringerne.

Positionsbegrebet hentes hos Davies og Harrés (1990, 2014) og anvendes i analyserne af de unges begrundelser for og bedømmelser af deres orientering mod forskellige handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser i deres hverdagsliv, hvor de unge refleksivt positionere sig selv. Og sammen med Jubergs (2011) begreb ”tentative lives” i socialt arbejde med unge i potentielt marginaliserende positioner står Mørck (2007) og Holzmans (2006, 2009, 2013) kritisk socialpsykologiske praksisteorier om handlesammenhænge, deltagelse, læring og overskridelse af marginalisering centralt i udfoldelsen og analyserne af elementerne i de unges forståelser, refleksive positioner og de refleksive handlerum, der former sig i de unges bevægelser mellem forskellige refleksive positioner.

Analyserne viser en gruppe af unge, som på den ene side har taget ansvaret, forventningerne og kravene på sig om at være aktive, deltagende og motiveret i den forstand, at de handler og søger både realistiske og meningsfulde adgange til anerkendelse og afklaring af deres formåen i forhold til uddannelse og beskæftigelse i handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne. De distancerer sig på den anden side fra individualiseringen af deres udfordringer både ved, at de i begrundelserne for de udfordringer, der har trængt sig på, ikke alene betragter opvæksten i deres oprindelige familie, resultaterne af deres tidlige skoleliv, socialisering, udvikling og læring. Men også en række af strukturelle, sociale og personlige begivenheder og omstændigheder i deres ungdoms- og tidlige voksenliv. Begivenheder og omstændigheder som har skabt forskellige former for brud i deres liv og hverdag, hvor forskellige udfordringer har trængt sig på i forhold til at gøre uddannelse og beskæftigelse inden for rammerne af de dominerende forståelser af, hvordan man gør uddannelse og beskæftigelse. Udfordringer de unge i deres betragtninger tidligere har formået at håndtere eller i forskellige sociale praksisser uden for velfærdssystemernes forestillinger og forstå-

elser, krav og kontrol formår at håndtere på forskellig vis. Og de distancerer sig fra individualiseringen af deres udfordringer ved, at de betragter, hvordan de har svært ved at identificere sig med forestillingerne om, hvem de er. Forestillinger de møder i deres servicesøgning og velfærdssystemernes forståelser af deres udfordringer og løsningen på udfordringerne.

Der åbnes i de unges betragtninger af udfordringerne op til et produktivt ressource-syn, hvor de unges begrundelser for og bedømmelser af udfordringerne ikke kan adskilles fra de unges betragtninger af deres reaktioner. Det de gør og tænker i håndteringen af udfordringerne. Og i blikket for de unges ressourcer udfordrer de unge velfærdssystemernes forståelser af de unges udfordringer som værende forbundet med mangelfuld socialisering, læring og risikoadfærd i håndteringen af udfordringerne.

I deres orientering mod handlesammenhænge, som overlapper hinanden og er indlejret i forskellige sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne, søger de unge anerkendelse og afklaring af deres formåen. Både det de formår, det de ønsker at formå, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de ønsker at formå. I dette bevæger de sig mellem forskellige refleksive positioner; forhandlende, autonome, tilpassede og tilbagetrukket positioner. I de sociale processer og kommunikative mekanismer, disse bevægelser er forbundet med, skaber de unge forskellige refleksive handlerum, hvor de ikke bare tilpasser sig de dominerende strukturelle, kontekstuelle og institutionelle forestillinger og forståelser men søger indflydelse i (re) konstruktionerne af de problem- og løsningsforståelser, som former sig i handlingsrummet for det sociale arbejde. Og i dette udfordrer de unge relationsarbejdet i socialt arbejde med denne gruppe af unge. Relationsarbejde som i høj grad vægter socialarbejderens samarbejde med den unge og andre fagprofessionelle inden for rammerne af de dominerende problem- og løsningsforståelser og i mindre grad andre sociale praksisser og de unges mobilisering af ressourcer og handleevne uden for et professionelt, uddannelses- og beskæftigelsesrettet rum omkring den unge.

Der rejser sig i de unges betragtninger et ressource- og fællesskabsorienteret perspektiv som kan udfordre og informere det sociale arbejdes forandringspotentiale i interaktionerne med en gruppe unge på kanten af samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber. Et ressource- og fællesskabsorienteret perspektiv som samtidig udfordrer dominerende forståelser af udvikling og læring, hvor der er fokus på produkt, resultater og effekter frem for sociale og kulturelle processer og kommunikative mekanismer på tværs af forskellige sociale praksisser, kontekster og institutionelle forståelser. Studiet bidrager ikke med konkrete anbefalinger men udgør et kritisk vidensbidrag i de politiske, sociale og institutionelle diskussioner af, hvordan vi kan skabe sociale forandringer for en gruppe af unge i udsatte og potentielt margina-

liserende positioner i forhold til samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber. Og hvordan de unges stemme og deltagelse, det de gør og tænker i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, vægtes i interaktionerne med de unge og udviklingen af de sociale indsatser og det sociale arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje.

English Summary

"Young People on the Margins" is a qualitative case study that examines a group of young people in precarious, vulnerable and potentially marginalised situations in relation to society's education and employment communities. In addition to unemployment, these young people face a variety of social and personal challenges. In social terms, the group is heterogeneous and includes 19-29 year olds, not all of whom come from families and/or an upbringing conventionally associated with vulnerability or precarious social situations. However, during their adolescence and early adult life, they have found it difficult to connect with or stay in education or employment. These young people have wandered in and out of social security benefits, inclusion schemes, practical work experience, schools and programmes that aim to prepare them for more education. Many of them have held down jobs for a time but never found secure employment.

The aim of this study is to investigate how this group of young people responds to the political, social and institutional perceptions, expectations and requirements they meet in different social practices, situations and interactions associated with education and employment. The study pursues three lines of enquiry: What are the key elements in the young people's perception of the issues and how do they view different aspects of these issues? How do the young people position themselves with regard to tackling the challenges they face? How should their positions be understood and explained? How do their responses confront and improve the potential for changes in social work on the front line of educational and employment policy?

The study is based on a qualitative and exploratory collection of data. The principal investigative method used is qualitative research interview. Informal conversations and participants' observations are also integral parts of the study. These appear in various forms in the data collection. The study is based on data, and the young people's narrative descriptions of their own, individual social practices, situations and interactions are central to concept development. By making use of narrative descriptions, the study takes a pragmatic stance as it lies in the intersection between biographical narrative (Riessman, 2008; Gubrium and Holstein, 2009; Thomsen et al, 2016) and short narratives (Eskelinen and Olesen, 2010; Olesen, 2016), in which the analytical attention is drawn to not only the young person's observations about his or

her own experiences over time, but also possibly unperceived aspects (Olesen, 2016) of the young people's observations of their thoughts and actions in everyday situations and interactions that evolve from the young people's "accounts" (Scott and Lyman, 1968). In Scott and Lyman's universe, accounts are excuses and justifications used by the individual to create cohesion and meaning in their life. The study's interpretive framework is therefore inspired by ethnomethodology's (Have, 2004) quest to elucidate how life is lived through different situations and interactions in daily life.

By way of introduction, social work with this group of young people is contextualised and conceptualised within the boundaries of the development of welfare political perceptions as to how youth unemployment can be resolved by means of educational and labour market reforms that are key to the evolution of political, social and institutional perceptions of youth unemployment generally, i.e. social work and the support offered to the young people in connection with social work. During analytical work, confronting concept development with various theoretical perspectives in the unfolding of empirical observation was also useful as it enabled the researcher to pursue and pinpoint those parts of the young people's observations, excuses and justifications for their reactions that deviate from the dominant political, social and institutional perceptions of the challenges faced by these young people and how they tackle them.

The concept of positioning is drawn from Davies and Harrés (1990, 2014). It is used in this study to analyse the young people's excuses and justifications for their approach to a range of action contexts that are inherent to different social practices in their daily lives and into which the young people position themselves. Moreover, together with Juberg's (2011) concept of ”tentative lives" in social work with young people at risk of becoming marginalised, Mørck (2007) and Holzman's (2006, 2009, 2013) critical social psychological theories regarding action contexts, participation, learning and transcending marginalisation are central to the exposure and analysis of the elements in the young people's perceptions, reflexive positions and spheres of action that emerge from their shifting between different reflexive positions.

The study describes a group of young people who, on the one hand, accept responsibility and the expectations and requirements regarding active participation and motivation to the extent that they take action and seek not only realistic but also meaningful access to recognition and clarification of their capacity to learn and work in action contexts that are incorporated into social practices within and beyond the boundaries of the social welfare systems. On the other hand, this group disassociates itself from individualisation of the challenges because their excuses for the challenges piled up against them include not only their upbringing, the results of early school life, socialisation, development and learning, but also a series of structural,

social and personal events and circumstances in their adolescent and early adult years. These events and circumstances have caused different kinds of ruptures in their life and in their everyday life that in turn created education- and employment-related challenges that have gone against the grain of dominant perceptions of approaching education and employment. In their narratives, the young people explain either that they were capable of tackling these in the past or that they currently succeed in tackling them by using social practices other than those normally perceived, required and controlled in social welfare systems. The young people tend not to see their challenges as individualised but rather as associated with not being able to identify with others' beliefs about them. They encounter others' beliefs when they seek social support and in the welfare systems' perceptions of their challenges and the solution to them.

The group's view of their challenges opens up to a productive approach to resources, in which the young people's excuses and justifications for their challenges are inseparable from their observations of their own reactions, i.e. how they act and think in connection with tackling the challenges they face. In effect, with regard to their resources, the young people confront the welfare systems' perception of their challenges as challenges associated with poor socialisation, a lack of education and risk-taking behaviour in tackling them.

With regard to their approach to overlapping action contexts that are incorporated into different social practices both within and outside the social welfare systems, the young people seek recognition and clarification of their capacities: what they are capable of, what they wish to become capable of and how they can succeed in becoming capable of the things they wish to become capable of. They fluctuate between different reflexive positions: negotiation, autonomy, adaptation and withdrawal. Within the social processes and communicative mechanisms, with which these shifts of position are associated, the young people create reflexive room to manoeuvre, in which they do not merely adapt to the dominant structural, contextual and institutional perceptions, but also seek to influence (re)constructions of perceptions of the issues and solutions as these unfold in the sphere, in which social work is performed. In this respect, the young confront the processes in social work of building relationships with this particular group of young people. The building of such relationships relies to a great extent on the social worker's cooperation with the young person and other professionals within the confines of the dominant perceptions of issues and their resolution – and only to a lesser extent on other social practices and on mobilising the young person's resources and his/her capacity to act beyond a professional, educational and employment-related space around the young person in question.

A resource- and community-oriented perspective arises from the young people's observations; a perspective that may confront and improve the potential for change in social work in interaction with a group of young people on the margins of society's educational and employment communities. This is a resource- and community-oriented perspective that also confronts dominant perceptions of development and learning, which focus on the product, results and effects as opposed to social and cultural processes and communicative mechanisms that cut across the boundaries of different social practices, contexts and institutional perceptions. The study offers no specific recommendations. It is rather critical research that contributes to the political, social and institutional debates regarding how we can create social change for a group of young people in vulnerable and potentially marginalised positions in relation to society's educational and employment communities. The study also contributes to the debate about how the young people talk and engage, and about their actions and thoughts in connection with tackling the challenges piled up against them and how important these aspects are in interactions with the young people and for the development of social programmes and social work on the front line of education and employment policy.

Kapitel 1
Indledning og problemformulering

1.0 Introduktion

I dette indledende kapitel redegøres der i første del af kapitlet for min inspiration og motivation til dette studie. Derefter præsenteres studiets problemformulering og undersøgelsesspørgsmål, centrale empiriske og teoretiske elementer i analyserne og begrebsudviklingen. Der redegøres for studiets vidensbidrag og studiets medborgerskabsperspektiv præsenteres. Kapitlet afsluttes med en gennemgang af afhandlingens kapitler.

1.1 Inspirationen, undersøgelsesspørgsmål og vidensbidrag

Inspirationen til denne afhandling kommer fra mine 20 år som praktiserende socialarbejder og de forandringer, jeg gennem de 20 år har oplevet i socialt arbejde med en gruppe unge i udsatte positioner. En gruppe af unge med sociale og personlige udfordringer ud over deres ledighed som gennem de sidste 10 – 15 år både er vokset i antal og lever med en større risiko for usikre ansættelser i prekære positioner, arbejdsløshed, social marginalisering og udstødelse end andre unge (Nielsen og Dyreborg, 2015). En gruppe af unge hvis stemmer vi sjældent hører i de sociale uddannelses- og beskæftigelsespolitiske debatter. Det er ikke dem, som råber højest om betydningen af de betingelser, de tilbydes i håndteringen af de sociale og personlige udfordringer, som har trængt sig på i deres liv. Og de velfærdspolitiske forandringer har gennem årene samtidig gjort det tiltagende vanskeligt for de unge at få indflydelse på (re)konstruktionerne af de problem- og løsningsforståelser, der former det sociale arbejde og de sociale indsatser omkring ungdomsarbejdsløshed og udsathed. Indsatser som er præget af sociale kategorier, diagnosticerede og individualiserede forståelser af de unges udfordringer, standardiserede løsninger, sanktioner og kontrol.

Min motivation til denne afhandling er således i al sin enkelhed at lade de unges stemmer og betragtninger af den sociale situation, de befinder sig i, deres reaktioner, begrundelser for og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse, det de gør og tænker i håndteringen af udfordringer-

ne, udfordre og informere socialt arbejde med denne gruppe af unge på kanten af samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber.

I en tid hvor ungdomsarbejdsløsheden i årene efter finanskrisen i 2008 har været stigende ikke bare i Danmark men i hele Europa og har gjort det særligt vanskeligt for en gruppe af unge, der ud over arbejdsløshed også kæmper med forskellige andre sociale og personlige udfordringer. En gruppe af unge som befinder sig i socialt udsatte positioner på kanten af samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber i risiko for social marginalisering. En gruppe af unge, der samtidig bryder med tidligere forståelser af udsathed og ikke nødvendigvis bærer på en opvækst, der traditionelt forbindes med udsathed (Katznelson m.fl., 2015; Benjaminsen m.fl.2015).

Samtidig har ændringerne i de europæiske nationalstaters velfærdsforståelser (Torfing, 2004; Lorenz, 2005, 2006; Van Ewiijk, 2011) siden midten af 1980´erne løbende sat nye rammer for, hvordan ungdomsarbejdsløshed som fænomen forstås og de politiske prioriteringer i håndteringen af ungdomsarbejdsløsheden, de sociale problemer og den risiko for social marginalisering, der kan være forbundet med ungdomsarbejdsløshed. Tidligere byggede den danske velfærdsstats håndtering af ungdomsarbejdsløshed på en stærk tiltro til velfærdsplanlægningen og det sociale hjælpeapparats forbyggende indsatser, hvor forskellige erhvervsintroducerende projekter, støttet beskæftigelse, ekstraordinære beskæftigelsesprojekter og revalidering realistisk og meningsfuldt skulle øge de ledige unges muligheder for et ordinært job.

Tiltroen til forebyggelsesperspektivet i forhold til de sociale problemer og den risiko for social marginalisering, som er forbundet med ungdomsarbejdsløsheden, kommer under pres fra midten af 1980´erne, hvor arbejdsløsheden, risikoen for langtidsledighed og udstødning fra arbejdsmarkedet stiger. Og som følge der af stigende udgifter til bekæmpelse af arbejdsløshed og social marginalisering. Torfing (2004) beskriver forandringerne op gennem 1990´erne og ind i 00´erne som et stille sporskifte i velfærdsstatens politiske forståelser og prioriteringer. Forandringer som der i europæisk sammenhæng har været politisk konsensus omkring på tværs af politiske partier (Lorenz, 1993, 1999, 2001; Torfing, 2004, Konkolewsky, 2011; Van Ewijk, 2011).

Forandringer som i forhold til bekæmpelse af ungdomsarbejdsløshed betød, at det ikke længere handlede om at skabe ekstraordinære muligheder i form af støttet beskæftigelse og beskæftigelsesprojekter, der meningsfuldt kunne øge de unges muligheder for at få ordinær beskæftigelse. Det handlede nu om at øge fleksibiliteten på arbejdsmarkedets udbudsside. De unge skal i aktivering. De skal ”yde for at nyde”. Kontanthjælpen skal ikke være en badeferie men et incitament til at finde et job. Afviser de unge tilbuddet, medfører det sanktioner i form af fradrag i kontanthjælpen

også for den mest udsatte gruppe af de arbejdsløse unge. Socialpolitikken måtte vige for beskæftigelsespolitikken og uddannelsespolitikken.

Og i uddannelsespolitikken rettes den politiske opmærksomhed allerede fra slutningen af 1990´erne mod en "restgruppe" af unge i det danske samfund(Pless, 2009; Bøggild, 2015). En gruppe af unge som ikke får sig en kompetencegivende ungdomsuddannelse. I forhold til den mest udsatte gruppe af unge ændrer uddannelsespolitikken sig fra at have fokus på ønsket om at skabe rum for personlige kompetencer og personlig udvikling til et uddannelsesvalg, hvor de unge dirigeres i retning af arbejdsmarkedets behov og fag, hvor fremtidsudsigterne er gode (Pless, 2009).

Men på trods af en målrettet uddannelsespolitik stiger andelen af unge uden en kompetencegivende uddannelse med 35.000 i perioden efter finanskrisen i 2008 og frem til 2013 (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, dec. 2014), og i januar 2014 træder kontanthjælpsreformen i kraft. En kontanthjælpsreform som sætter massivt ind med krav om uddannelse også til den mest udsatte gruppe af de arbejdsløse unge. En gruppe af unge som udover ledighed og mangelfuld kompetencegivende uddannelse også har andre sociale og personlige udfordringer i deres hverdag. Det politiske mål er, at 95 procent af en årgang skal have en ordinær ungdomsuddannelse, og 60 procent skal have en videregående uddannelse (Regeringsgrundlaget, 2011).

Det sociale arbejde med kontanthjælpsmodtagere forandrer sig samtidig fra en inkluderende helheds- og klientorienteret faglighed til en mere administrativ faglighed (Baadsgaard m.fl., 2012, 2014) rettet mod selvforsørgelse. Hvor det sociale arbejde samtidig er præget af kampe om, hvad sociale problemer og deres løsninger egentlig er (Caswell, 2005, 2006). Kampe mellem administrative og sanktionerende, inkluderende og patologiserende logikker (Ibid.). Og dele af det sociale arbejde trækker sig tilbage i mere socialpædagogiske, behandlingsorienterede og terapeutiske eller coachende tilgange, (Lorenz, 2001; Van Ewijk, 2011) hvor opmærksomheden rettes mod de unges individuelle ressourcer i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på i adgangen til samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber.

Forskellige politiske, sociale og institutionelle forståelser, diskurser, rationaler og logikker præger således det, de arbejdsløse unge møder i deres hverdag og forsøg på at håndtere den sociale situation de befinder sig i omkring uddannelse og beskæftigelse. Og jeg er i denne afhandling optaget af, hvordan en gruppe af unge i udsatte og potentielt marginaliserende positioner i forhold til samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber responderer på de forskellige politiske, sociale og institutionelle forståelser, forventninger og krav i forhold til uddannelse og beskæftigelse ikke alene i mødet og interaktionen med det sociale arbejde men i deres hverdag og de forskellige sociale praksisser, de orienterer sig mod i deres hverdag i det hele taget.

Hvad taler de om hjemme ved køkkenbordet, eller hvor de nu møder andre mennesker i deres hverdag? Hvem taler de med, og hvad gør de? Hvad tænker de om det, de gør i forhold til uddannelse og beskæftigelse? Og hvordan kan de unges respons, det de gør og tænker i hverdagens forskellige situationer og interaktioner, udfordrer og informerer forandringspotentialet i socialt arbejde med unge i udsatte positioner?

Afhandlingen former sig som et kvalitativt casestudie af en gruppe unge i udsatte positioner. Det de unge gør og tænker i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Undersøgelsesspørgsmål

I studiet arbejdes der med følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

1. Hvilke elementer kan der identificeres i de unges problemforståelser, og hvilke betydninger skaber de unge omkring de forskellige elementer i håndteringen af de udfordringer, som har trængt sig på i deres liv i forhold til uddannelse og beskæftigelse?

2. Hvordan positionerer de unge sig i deres orientering mod forskellige handlesammenhænge i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, hvordan kan positionerne forklares og forstås, og hvilken betydning har de forskellige positioner i de unges respons?

3. Hvordan kan de unges respons udfordre og informere forandringspotentialet i socialt arbejde med unge i udsatte positioner på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje?

Studiets analyser og begrebsudvikling er datastyret, og de unges narrativer fra hverdagens forskellige sociale praksisser, situationer og interaktioner står centralt i analyserne. Studiets anvendelse af narrativer placerer sig i en pragmatisk position mellem det biografiske narrativ (Riessman, 2008; Gubrium og Holstein, 2009; Thomsen m.fl., 2016) og korte narrativer (Eskelinen og Olesen, 2010; Olesen, 2016) i hverdagsinteraktioner. Hvor opmærksomheden både rettes mod de unges refleksioner, betragtninger og bedømmelser af det, de gør og tænker over tid i forhold til uddannelse og beskæftigelse, og de unges begrundelser for og bedømmelser af deres reaktioner i hverdagsinteraktioner. Hvor den analytiske opmærksomhed i korte narrativer rettes mod det måske upåagtede (Olesen, 2016) i de unges betragtninger af hverdagsinteraktioner i forskellige situationer.

Centralt i studierne af de unges narrativer står de unges ”accounts” (Scott og Lyman, 1968) i form af betragtninger, begrundelser for og bedømmelser af deres reaktioner på de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Og studiet henter således inspiration i etnometodologien (Have, 2004). En tolknings-

ramme som ikke i sig selv stræber mod at bidrage med noget nyt om det sociale liv, men at kaste lys over det liv, der allerede leves. De sammenhænge der allerede eksisterer mellem mennesker i en mangfoldighed af situationer og interaktioner i hverdagslivet. Men hvor de unges betragtninger og betydningen af de unges betragtninger i dette studie rækker ind i forandringspotentialet i det sociale arbejdes interaktioner med en gruppe af unge i udsatte positioner og udover de unges hverdagsliv, og de sammenhænge de unge skaber i deres forståelser og refleksive positioner. Studiet stræber efter både at skabe ny viden om det, de unge gør og tænker i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse, og bidrage til kritiske diskussioner om forandringspotentialet i handlingsrummet for det sociale arbejde.

Og analyserne af de empiriske observationer informeres samtidig af forskellige teoretiske begreber, som det har vist sig nyttigt at rette blikket mod i udfoldelsen af det afvigende i forhold til dominerende forståelser af de unges udfordringer og muligheder. Forfølge og fastholde (Ringø, 2016) det måske upåagtede (Olesen, 2016) i de forskellige elementer, positioner, processer og mekanismer de unges betragtninger. Hvor Jubergs (2011) begreb ”tentative lives” eller forsigtige og foreløbige liv i socialt arbejde med unge i potentielt udsatte positioner står centralt i udfoldelsen og analyserne af variationerne i de unges fortællinger, forståelser og positioner. Et positionsbegreb som i dette studie hentes hos Davies og Harrés (1990, 2014) og anvendes i analyserne af de unges begrundelser for og bedømmelser af deres orientering mod handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne. Hvor de unge i betragtningerne af deres orientering mod de forskellige handlesammenhænge refleksivt positionerer sig selv.

Sammen med Juberg (2011) står Mørck (2007) og Holzmans (2006, 2009, 2013) kritisk socialpsykologiske praksisteorier om handlesammenhænge, deltagelse, læring og overskridelse af marginalisering centralt i udfoldelsen og analyserne af elementerne i de unges forståelser, refleksive positioner og de refleksive handlerum, der former sig i de unges bevægelser mellem forskellige refleksive positioner. Mørck og Holzmans praksisteorier har rødder i en historisk dialektisk materialisme, hvor subjekternes deltagelse i praksis vægtes, og hvor overskridelse af marginalisering, udvikling og læring begribes som sociale og kulturelle processer. En udviklings- og læringsforståelse der adskiller sig fra en samfundsmæssig mere dominerende lineær og instrumentel forståelse af læring, som effekter, resultater og produkter, der kan evalueres, kvalificeres eller diskvalificeres. En udviklings- og læringsforståelse, hvor det personlige, det sociale og det kulturelle i de unges liv og hverdag, deres reaktioner og de strukturelle betingelser for deres reaktioner ikke kan adskilles.

Studiet bidrager således med viden om, hvilke forståelser en gruppe af unge i samfundsmæssigt udsatte positioner skaber omkring de udfordringer, der har trængt sig

på i deres liv i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Hvad de gør og tænker i forskellige sociale praksisser, situationer og interaktioner i deres hverdagsliv i deres søgen efter anerkendelse og afklaring af deres formåen og overskridelse af en potentiel marginaliserende position i forhold til samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber. Viden om de unges reaktioner i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på og mødet med de politiske, sociale og institutionelle forståelser, forventninger og krav i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Samtidig kontekstualiseres og konceptualiseres udviklingen i de velfærdspolitiske forståelser af ungdomsarbejdsløshed og udsathed og det sociale arbejdes udvikling inden for rammerne af disse forståelser i en empirisk og teoretisk analyse af, hvordan de unges respons, det de gør og tænker i deres reaktioner på de forståelser, forventninger og krav, de møder, kan udfordre og informere forandringspotentialet i socialt arbejde med unge på kanten af samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber.

Studiet bidrager ikke med konkrete anbefalinger, metoder, tilgange eller redskaber i de sociale indsatser. Begrundelsen for dette er, at det aldrig har været hensigten med dette studie at presse de unges respons ind i bestemte institutionelle forståelser i det sociale arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje. Men tværtimod lade udfoldelsen af de unges betragtninger af det, de gør og tænker i hverdagslivets mange forskellige sociale praksisser, situationer og interaktioner i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, åbne op til nye perspektiver og forandringspotentialer i det sociale arbejde med denne gruppe af unge. Det betyder ikke, at de unges videns bidrag ikke kan tilbyde konkrete anbefalinger i forhold til de dominerende institutionelle forståelser. Det betyder blot, at det ligger udenfor intentionerne med denne afhandling.

Der identificeres samtidig ikke et egentlig emancipatorisk element eller subjekt motiv i forhold til social forandring i de unges betragtninger, der rækker udover forandringer i de unges eget hverdagsliv i forhold til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse. Men studiet udgør et kritisk vidensbidrag i de politiske, sociale og institutionelle diskussioner af, hvordan vi kan skabe sociale forandringer for en gruppe af unge i udsatte og potentielt marginaliserende positioner i forhold til samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber. Og hvordan de unges stemme og deltagelse, det de gør og tænker i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, vægtes i udviklingen af de sociale indsatser og det sociale arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje.

Forskningsmæssigt placerer studiets medborgerskabsperspektiv sig mellem et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv (Olesen m.fl., 2005) i socialt arbejde og den del af ungdomsforskningen, som beskæftiger sig med udsatte unges hverdagsliv og betydningen af de samfundsmæssige betingelser i deres hverdagsliv, udvikling og læring,

transitioner og identitet, strategier og positioner i håndteringen af de udfordringer, der trænger sig på (Katznelson, 2004; Pless, 2009; Nielsen og Dyreborg, 2015; Katznelson m.fl., 2015; Gørlich, 2016).

Studiet placerer sig samtidig i en tradition i socialt arbejde, der har rødder tilbage til Chicago Skolen, Jane Addams "community work" (Hviid Jacobsen og Pringle, 2008; Petterson, 2009; Porsborg m.fl., 2013) og Fooks (2002, 2004) "radical social work". Begge tilgange knytter an til en kritisk samfundsteori, betragter det personlige, det strukturelle og det politiske som uadskillelige og er engageret i frigørende former for analyser og handling i socialt arbejde. Hvor studiet bidrager med nye perspektiver i dialogerne om behovet for kritiske analyser i forskning og praksis i socialt arbejde med unge på kanten af samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber. Ikke ud fra et subjekt motiv i de unges betragtninger men ud fra analyserne af de unges betragtninger, som de former sig i forståelser, refleksive positioner og handlerum i de unges søgen efter anerkendelse og afklaring af det, de formår og det, de ønsker at formå på tværs af handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser i deres hverdagsliv både uden for og inden for velfærdssystemerne. De unges deltagelse og søgen efter en vis grad af kontrol og indflydelse på de forestillinger og forståelser af udfordringer og muligheder, der skabes i de forskellige handlesammenhænge. De potentialer og kampe der analytisk identificeres i de unges respons generelt i de unges hverdagsinteraktioner og specifikt i handlingsrummet for det sociale arbejde.

1.2 Afhandlingens kapitler

I kapitel 2 kontekstualiseres og konceptualiseres det, de unge møder i de politiske, sociale og institutionelle forståelser omkring ungdomsarbejdsløshed som socialt fænomen. Forståelser der har en central betydning i handlingsrummet for det sociale arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje og de forståelseskonstruktioner, der former sig i de unges møde med det sociale arbejde. Der redegøres for, hvordan de velfærdspolitiske forståelser og indsatser omkring ungdomsarbejdsløshed har udviklet sig, og hvad vi ved om unge, udsathed og socialt arbejde. Der redegøres for studiets definition af udsathed og marginalisering, og hvordan afhandlingens medborgerskabsperspektiv placerer sig mellem forskning i socialt arbejde på den beskæftigelsespolitiske frontlinje og dele af ungdomsforskningen på den anden side. Et perspektiv der foldes yderligere ud i kapitel 3.

I kapitel 3 redegøres der for studiets genstandsfelt, og hvad der karakteriserer de unge, som har deltaget i undersøgelsen. Studiets medborgerskabsperspektiv i et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i socialt arbejde foldes yderligere ud, og perspektivet relateres til Mørchs (2010) handlingsteoretiske perspektiv i ungdomsforskningen. Der argumenteres for studiets eget forskningsperspektiv, som forbinder

de to perspektiver i et forskningsperspektiv, hvor de unges reaktioner på de samfundsmæssige betingelser og individuelle forudsætninger under disse betingelser bliver central i forståelsen af de unges reaktioner. Afslutningsvis redegøres der for studiets erkendelsesteoretiske positioner og udfordringer omkring en både pragmatisk og kritisk tilgang til viden.

I kapitel 4 redegøres der for forskningsprocessen og studiets undersøgelses- og analysedesign. Adgangen til feltet, de overvejelser og udfordringer, der har været forbundet med denne proces. Der redegøres for anvendelsen af uformelle samtaler og deltagende observationer, som det former sig i min tilstedeværelse i feltet. Det kvalitative forskningsinterviews narrative struktur og en pragmatisk position mellem på den ene side elementer af det lange biografiske interview og på den anden side korte narrativer i hverdagsinteraktioner. Afslutningsvis redegøres der for studiets analysestrategi og overordnede etnometodologiske tolkningsramme, og der lægges op til det, der kommer til at ske i kapitel 5.

I kapitel 5 redegøres der for kodningerne, kodningsprocesserne og de teoretiske begreber, der hentes inspiration i omkring kodningerne og de første tidlige analyser. I anden del af kapitlet foldes disse begreber yderligere ud, og der redegøres for, hvordan centrale begreber har inspireret og informeret analyserne af de unges betragtninger af deres reaktioner som elementer og positioner i de unges respons på de politisk, sociale og institutionelle forståelser, forventninger og krav de møder i hverdagens forskellige situation og interaktioner i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

I kapitel 6 rettes blikket mod afhandlingens første undersøgelsesspørgsmål; Hvilke elementer kan der identificeres i de unges problemforståelser, og hvilke betydninger skaber de unge omkring de forskellige elementer i håndteringen af de udfordringer, som har trængt sig på i deres liv i forhold til uddannelse og beskæftigelse? I dette kapitel analyseres centrale elementer i de unges problemforståelser frem. Kapitlet følger interviewets narrative struktur i den forstand, at de unges fortællinger struktureres omkring en begyndelse, en midte og en slutning. Der identificeres forskellige kategorier af begrundelser og bedømmelser i de unges betragtninger af de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv omkring uddannelse og beskæftigelse. Hvor der i disse kategorier analyseres forskellige elementer frem og betydningen af disse elementer i de unges begrundelser og bedømmelser. Forskellige elementer og betydninger som på forskellig vis forbindes og varierer i de forståelser, de unge skaber omkring udfordringerne. Kapitlet afsluttes med en opsamling på de elementer og betydninger, som analyseres frem i de unges betragtninger.

Kapitel 7 retter blikket mod afhandlingens andet undersøgelsesspørgsmål; Hvordan positionerer de unge sig i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på,

hvordan kan positionerne forklares og forstås, og hvilken betydning af de forskellige positioner i de unges respons? I første del af kapitlet analyseres de unges betragtninger af de handlesammenhænge, de orienterer sig mod i sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne. I anden del af kapitlet redegøres der først for de fire refleksive positioner, som analytisk identificeres i datamaterialet. Empirisk træder positionerne frem i deres blandingsformer, og det er særligt blandingsformerne og bevægelserne, processerne og mekanismerne i de unges respons, den analytiske opmærksomhed rettes mod. Positionerne kan forklares og forstås som både produktive og prekære positioner, og der zoomes i kapitlets sidste del i første omgang ind på det foranderlige, det dynamiske og produktive i de unges respons og afslutningsvis det prekære, usikre og ambivalente i de unges reaktioner. Der samles afslutningsvis op på det, der i analyserne træder frem som centralt i de unges forsøg på at håndtere de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

I kapitel 8 retter analyserne sig mod afhandlingens tredje undersøgelsesspørgsmål; Hvordan kan de unges respons udfordre og informere forandringspotentialet i sociale arbejde med unge i udsatte positioner på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje? Der zoomes i dette kapitel ind på det ressource- og fællesskabsorienterede perspektiver, som rejser sig i analyserne af de unges betragtninger, og hvordan disse perspektiver udfordrer socialt arbejde inden for rammerne af de forståelser af ungdomsarbejdsløshed og udsathed som kontekstualiseres og konceptualiseres i afhandlingens kapitel 2. Der redegøres i sidste del af kapitlet for de kampe, der er indlejret i de unges reaktioner og servicesøgning. Sociale kampe mellem det produktive og det prekære i de rationaler, som i analyserne af de unges respons foldes ud og er styrende for de forestillinger og forståelser, deres skabes omkring de udfordringer, der har trængt sig på i de unges liv, de muligheder og løsningsforståelser, der er til rådighed. Der samles afslutningsvis op på kapitlets analyser.

I kapitel 9 samles trådene i de tre analysekapitlers konklusioner og de perspektiver i socialt arbejde, der rejser sig i analyserne af de unges betragtninger af deres reaktioner. I kapitlets anden del perspektiveres forandringspotentialet i de ressource- og fællesskabsorienterede perspektiver, der rejser sig i analyserne. Der peges på, hvordan der i forsknings- og udviklingsprojekter forankret i det sociale arbejdes praksis kan arbejdes videre med analyserne og omsætningen af disse perspektiver i det sociale arbejdes praksis.

Kapitel 2
Ungdomsarbejdsløshed, udsathed og socialt arbejde

2.0 Introduktion

I dette kapitel redegøres der for, hvad vi ved om ungdomsarbejdsløshed, udsathed og socialt arbejde. Der redegøres for, hvordan ungdomsarbejdsløshed og udsathed blandt unge kan begribes inden for rammerne af ændringerne i det moderne samfunds velfærdspolitiske forståelser, indsatser og sociale arbejde siden ungdomsarbejdsløsheden i slutningen af 1970´erne og gennem 1980´erne, som fænomen for alvor rammer den politiske dagsorden, og frem til den ungdomsarbejdsløshed, der viser sig i kølvandet på finanskrisen i 2008.

I første del af kapitlet redegøres for, hvordan de velfærdspolitiske forståelser og indsatser omkring ungdomsarbejdsløshed har udviklet sig. Et stille men markant sporskifte (Torfing, 2004), som får substantiel betydning for de arbejdsløse unge og det sociale arbejde med unge på kanten af samfundet i potentielt marginaliserende positioner.

I anden del af kapitlet tages der livtag med, hvad vi ved om unge, udsathed og socialt arbejde. Socialt arbejde med unge i udsatte positioner på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje kontekstualiseres og konceptualiseres. Der redegøres for, hvordan unge og udsathed traditionelt forstås i praksis og forskning i socialt arbejde, og hvordan disse forståelser og en forskningsmæssig konsensus omkring betydningen af de unges socioøkonomiske baggrund udfordres af den del af ungdomsforskningen (Katznelson, 2004; Jensen og Jensen, 2005; Pless, 2009; Katznelson m.fl. 2015), der tager form op gennem 00´erne, og som i 2015 understøttes af en registerbaseret SFI undersøgelse (Benjaminsen m.fl., 2015) om familiebaggrund og social marginalisering i Danmark. En undersøgelse som konkluderer, at gruppen af udsatte unge er en meget heterogen gruppe, og at begrebet ”social arv” indeholder en automatik, der ikke holder i virkeligheden.

I denne del af kapitlet redegøres der også for studiets definition af udsathed og marginalisering, og hvordan afhandlingens undersøgelse placerer sig mellem forskning i socialt arbejde på den beskæftigelsespolitiske frontlinje på den ene side og dele af ungdomsforskningen på den anden side i et medborgerskabsperspektiv, der foldes yderligere ud i kapitel 3.

2.1 Ungdomsarbejdsløshed og udviklingen i de velfærdspolitiske indsatser

Den økonomiske krise i slutningen af 1970´erne og i starten af 1980´erne var i Europa starten på en grundlæggende forandring af den industrielle produktion og arbejdsmarkedet. Forandringer som generelt skabte arbejdsløshed i hele Europa. Efterspørgslen på ukvalificeret arbejdskraft faldt og gjorde det særligt vanskeligt for unge at komme ind på arbejdsmarkedet. Og ungdoms- arbejdsløshed har siden været et højt prioriteret samfundsproblem, fordi det udover et forsørgelsesproblem øger de unges risiko for andre sociale problemer, marginalisering og udstødelse fra arbejdsmarkedet.

De unge risikere pga. mangelfulde kvalifikationer og arbejdsmarkedserfaring at komme til at stå bagerst i ledighedskøen og får således heller ikke mulighed for at få adgang til de formelle kvalifikationer, færdigheder og kompetencer, som på sigt skal kvalificere dem til selvforsørgelse ved en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Og der har siden 1970´erne været skiftende politiske diskurser i de social- og arbejdsmarkedspolitiske initiativer, som skulle forebygge og afhjælpe både ledigheden blandt de unge og de sociale problemer, der kan være forbundet med arbejdsløshed.

Det centrale i velfærds planlægningen op gennem 1970´ernes håndtering af en stigende ungdomsarbejdsløshed var en stærk tiltro til udbygningen af det sociale hjælpeapparat og iværksættelsen af tidlige forebyggende indsatser. Forskellige erhvervsintroducerende projekter, støttet beskæftigelse og ekstraordinære beskæftigelsesprojekter skulle meningsfuldt og uden at være konkurrenceforvridende øge de ledige unges muligheder for et ordinært job og sikre, at en hel generation af unge ikke blev tabt på gulvet.

Velfærds planlægningen og tiltroen til forebyggelses perspektivet i forhold til sociale problemer og risici forbundet med ungdomsarbejdsløshed kommer under pres fra midten af 1980´erne som en konsekvens af en generel stigende arbejdsløshed, tiltagende langtidsledighed med risiko for udstødning fra arbejdsmarkedet og deraf følgende stigende udgifter til bekæmpelse af arbejdsløshed og social marginalisering.

Det handlede ikke længere om alene at skabe ekstraordinære muligheder i form af beskæftigelsesprojekter og jobs, der meningsfuldt kunne øge de lediges chancer for ordinære jobs, men om at øge fleksibiliteten på arbejdsmarkedets udbudsside. Og i forhold til de ledige unge sker skiftet til en mere aktiverings-, udbuds- og konkurrenceorienteret indsats på kontanthjælpsområdet med vedtagelsen af Ungdomspakken i 1989, hvor der indføres en særlig ungdomsydelse. Hvilket betød, at de velfungerende ledige unge skulle ”yde for at nyde” eller ud af kontanthjælpssystemet. De skulle

have et tilbud om aktivering i op til fem måneder og en fast lav ydelse. Afviste de tilbuddet om aktivering, medførte det fradrag i kontanthjælpen (Torfing, 2004).

Der vedtages sammen med Ungdomspakken en ny lov om kommunal beskæftigelses-indsats, som gav kommunerne mulighed for at aktivere særligt udsatte grupper, og der etableres rundt omkring i kommunerne forskellige aktiveringsprojekter for særligt udsatte unge, som ikke skønnes at kunne deltage i det almindelige aktiveringskrav (Torfing, 2004).

For gruppen af udsatte unge ændrer kravene sig i 1998, hvor lov om aktiv socialpolitik vedtages, og aktiveringsforpligtigelsen udvides, så alle kontanthjælps-modtagere skal aktiveres også de mere udsatte grupper, som udover ledighed skønnes at have andre sociale problemer. De politiske intentioner og debatten generelt om formålet med aktiveringen pendulerer i disse år mellem ønsket om at opkvalificere de unge, som pga. sociale og personlige problemer ud over deres ledighed havde behov for opkvalificering, og skræmme de unge væk, som godt kunne klare sig uden hjælp og ikke skulle "holde ferie" på kontanthjælp.

I forhold til den mest udsatte gruppe af ledige unge kommer der fra slutningen af 1990´erne en spirende politiske opmærksomhed omkring en "restgruppe" (Pless, 2009; Bøggild Christensen, 2015). En gruppe af unge som ikke havde fået sig en kompetencegivende ungdomsuddannelse. Det viser sig nemlig, at alt for mange af de mest udsatte unge på trods af forskellige sociale tiltag opgiver at gennemføre en ungdomsuddannelse (Pless, 2009). De har vanskeligt ved at gøre uddannelse rigtigt og bliver samtidig mødt af et arbejdsmarked og et aktiveringssystem, hvor der ikke er brug for dem, og hvor man heller ikke ser sig i stand til at rumme dem i forskellige former for ekstraordinære beskæftigelsesprojekter, der kunne kvalificere de unge til ordinære jobs og selvforsørgelse (Katznelson, 2004).

Pless (2009) betoner i sin afhandling om udsatte unges vej i uddannelsessystemet, hvordan uddannelsespolitikken ændrer sig fra i 1990´erne at have fokus på ønsket om at skabe rum for personlige kompetencer og personlig udvikling omkring en rummelighed og individuelle muligheder og frem til den aktuelle uddannelsespolitik, hvor uddannelsesvalget dirigeres i retning af arbejdsmarkedets behov og fag, hvor fremtidsudsigterne er gode (Pless, 2009: 14).

Evalueringer (Nielsen, 2003) fra særlige indsatser målrettet de meste udsatte unge viser, at det på trods af oplevelsen af muligheder, handlerum og brud på gamle, og i forhold til uddannelse og beskæftigelse, uhensigtsmæssige sociale og personlige betingelseshåndteringer, for mange unge er vanskeligt at identificere rammerne for nye handlemuligheder i forhold til realistiske indkoblinger på uddannelses- og arbejdsfællesskaberne.

Denne udvikling skal ses i sammenhæng med, at aktiveringsindsatserne i stigende omfang kobles til arbejdskraftens fleksibilitet og udbud i en målrettet kvalificering af de unge i forhold til arbejdsgivernes efterspørgsel. Og der introduceres gradvist styringsteknologier og instrumenter, der i de sociale-, uddannelses- og beskæftigelsespolitiske indsatser skal sikre en bedre samfundsmæssig interaktionsproces mellem ledige unge og samfundet. Det forventes i højere og højere grad, at de unge indgår i denne interaktionsproces gennem en individuel reflekterende risikohåndtering omkring udfordringer og muligheder og en søgen efter personlig velfærd i en sammenhængende plan for deres uddannelses- og arbejdsliv (Konkowlewsky, 2011). Hvor midlet er en styrkelse af den unges ressourcer, så den enkelte unge bevidst kan tage kontrol over eget liv og håndtere de risici, der er forbundet med et foranderligt uddannelses- og arbejdsliv.

Substantielle forandringer i det sociale arbejdes praksis

Nye sagsbehandlingsmetoder får afgørende betydning for, hvad der kan tales om, hvad og hvordan der kan handles på de unges ledighed, sociale problemer, udfordringer og objektive muligheder. Arbejdsevnemetodens (2001) standardiserede metode i forhold til både ledige og syge borgere bliver substantielt det, der forandrer det sociale arbejdes praksis. Fokus i samtalerne med de ledige unge skulle fremover være på udvikling af ressourcer og muligheder målrettet arbejdsmarkedets behov for arbejdskraft. Der skulle gøres op med det, der blev kaldt erhvervsevnevurderingernes ”elendighedens teater”, hvor opmærksomheden i højere grad var på begrænsninger. Vurderinger, som trak alt for mange penge ud af statskassen og sendte alt for mange alt unge mennesker på førtidspension. En dialogguide skulle sikre de nødvendige oplysninger med henblik på kategorisering og match i forhold til de unges arbejdsmarkedspotentiale, og sagsbehandleren skulle have fokus på ressourceudvikling.

Ressourceudviklings tilgangen og kategoriseringerne viste sig produktive i den forstand, at tilgangen og kategorierne stimulere særlige personlige og faglige kompetencer hos den enkelte, og lader til dels andre mere problematiske eller for et arbejdsmarkedsperspektiv umiddelbart irrelevante forhold forblive i skyggen (Caswell m.fl., 2010). Eksempelvis var det i dialogguiden uhørt at inddrage en kompliceret opvækst, familiesituationen eller andre netværk og fællesskaber i den samlede vurdering af de unges uddannelses- og beskæftigelsessituation, udfordringer og muligheder. Kategoriseringerne reducerer så at sige kompleksiteten i det enkelte menneskes levede liv, hvor det særlige og individuelle i et menneskes livssituation forsvinder i administrative problem kategorier (Ibid.).

Der har gennem de sidste 15 år været skiftende kategoriseringer i beskæftigelsesindsatsen. I forhold til ledige unge vedtages der i 2013 en kontanthjælpsreform, hvor kategoriseringerne afspejler en markant ændring i det politiske fokus fra aktivering til uddannelse. For selvom uddannelse siden den politiske opmærksomhed på ”rest-

gruppen" i slutningen af 1990´erne har været et højt prioriteret element i bekæmpelsen af ungdomsarbejdsløshed, så viser det sig, at der fortsat er et stigende antal unge, som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Og andelen af unge som hverken er i beskæftigelse eller i gang med en uddannelse stiger i kølvandet på den økonomiske krise i 2008.

I perioden 2008 – 2013 stiger andelen af unge uden uddannelse med 35.000. I 2013 er 17 pct. af unge eller hver sjette ung i alderen 18 – 29 år hverken i beskæftigelse eller i gang med en uddannelse (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, dec. 2014). Og udover at en gruppe unge har vanskeligt ved at gøre uddannelse rigtigt og få adgang til arbejdsmarkedet (Katznelson, 2004; Pless, 2009), så viser det sig også, at en gruppe unge kontanthjælpsmodtagere på trods af en eller flere kompetencegivende ungdomsuddannelser har vanskeligt ved at få adgang til arbejdsmarkedet, få en praktikplads, komme i gang med eller gennemføre en videregående uddannelse (Katznelson, 2015).

Disse gruppers adgang til uddannelse prioriteres politisk højt, og kontanthjælpsreformen, som træder i kraft januar 2014, sætter massivt ind med krav om uddannelse også til den mest udsatte gruppe af de ledige unge. Unge som ud over ledighed har andre sociale og personlige udfordringer, der gør det vanskeligt for dem at koble sig på uddannelse eller beskæftigelse. Kontanthjælpen afskaffes for ledige unge under 30 år og erstattes af en lavere uddannelseshjælp, der sidestilles med Statens Uddannelsesstøtte. Det politiske mål er, at 95 pct. af en årgang skal have en ungdomsuddannelse og 60 pct. skal have en videregående uddannelse i 2020 (Regeringsgrundlaget, 2011: 12).

Alle ikke-forsikrede unge under 30 år kategoriseres nu som enten jobparat, uddannelsesparat eller aktivitetsparat, og de uddannelsesparate og aktivitetsparate får et uddannelsespålæg. Tanken bag reformen er, at de uddannelsesparate umiddelbart eller efter en kortere forberedende indsats kan påbegynde en ordinær uddannelse og overgå til Statens Uddannelsesstøtte. De åbenlyst uddannelsesparate vil frem til påbegyndelse af uddannelse blive tilbudt et nyttejob. Afviser de det, kan de ikke modtage uddannelsesydelsen frem til studiestart. De aktivitetsparate har forskellige typer af personlige og sociale udfordringer og kan ikke umiddelbart begynde på en uddannelse uden en social indsats. Målet for de aktivitetsparate er uddannelse, men vejen til uddannelse er længere. Den unge tilknyttes en koordinerende sagsbehandler, der får et særligt ansvar for "en håndholdt" og tværfagligt koordineret indsats bestående af forskellige sociale støtte- og behandlingstilbud, kurser, uddannelsesbesøg og praktikforløb, og de aktivitetsparate unge har i denne proces ret til en social mentor (Aftale om kontanthjælpsreform, 2013).

Elementer i kontanthjælpsreformens detail- og procesregulerede indsatser, som er eksempler på de specifikke humankapitalmodeller (Konkowlewsky, 2011), som siden Arbejdsevnemetodens (2001) vedtagelse er blevet en integreret del af de sociale uddannelses- og beskæftigelsespolitiske indsatser. Humankapitalmodeller som ud fra et holistisk arbejdslivskoncept (Konkowlewsky, 2011) skal sikre en bedre integration mellem de unges livs-, og arbejdsplan og de velfærdspolitiske interesser, hvor fokus er på rettidige, tværfaglige, parallelle og koordinerede indsatser målrettet uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse.

Der er samtidig gennem en årrække både sket en reduktion af de offentlige ydelser til unge med den begrundelse at flere unge kontanthjælpsmodtagere skal sidestilles med unge på Statens Uddannelsesstøtte, og der er sket en gradvis skærpelse af rådigheds- og sanktionsreglerne, herunder definitionen af hvad ledige kontanthjælps- og uddannelseshjælpsmodtagere skal stå til rådighed for. Centralt i rådigheds-, aktiverings- og uddannelseskravet er en trussels- og motivationseffekt, der bygger på en incitamentsforståelse af sanktionsrisikoen, aktiverings- og uddannelseskravet. Hvor udsigten til potentielle sanktioner ved udeblivelse skal få den ledige til selv at finde job eller alternativer til offentlig forsørgelse (Caswell, 2011).

Et stille men markant sporskifte

Forandringerne fra starten af 1980´erne markerede et stille men markant sporskifte (Torfing, 2004) i den dominerende økonomiske diskurs i socialt arbejde. Den politiske diskurs i velfærds planlægningen havde frem til starten af 1980´erne lagt vægt på forholdsvis generøse og rettighedsbaserede forsørgelsesydelse finansieret gennem solidariske skatter og socialisering af risici. Formålet havde været at sikre et rimeligt leveniveau og mulighed for reproduktion af arbejdskraften gennem deltagelse i masseforbruget. Ændringerne fra starten af 1980´erne er inspireret af en strukturpolitik, hvor socialpolitikken underordnes økonomiske krav om større arbejdsmarkedsfleksibilitet.

Arbejdsudbuddet skal gøres så stort som muligt. Et stort arbejdsudbud opfattes som en sikring af høj beskæftigelse, og hensigten er at understøtte en god fordeling af arbejdskraften gennem matchning mellem arbejdskraftens kvalifikationer på udbuds-siden og arbejdsmarkedets efterspørgselsside. Formålet er at sikre effektivitet på arbejdsmarkedet gennem bedre arbejdsmarkedsintegration, lavere offentlige udgifter til forsørgelse og et mere konkurrencedygtigt samfund. Skiftet markerer også en præcisering af borgerens forpligtigelser overfor samfundet generelt og en højere grad af individualisering af de risici, der er forbundet med en social begivenhed (Tofing, 2004).

Konkolewskys (2011) analyser viser, at velfærd i det nordiske arbejdsdemokrati i stigende grad defineres som det enkelte menneskes egne evner til aktivt at

kontrollere et hverdags- og arbejdsliv, håndtere risici og forebygge sociale problemer. Det er styrkelsen af den enkeltes ressourcer og erkendelse, der i det aktiverende samfund udgør legitimerings grundlaget for et bredt spekter af uddannelses- og aktiveringstiltag, med det formål at skabe holdningsændringer i en integreret, dynamisk og aktiverende effekt spiral med forventning om en samfundsmæssig interaktionsproces gennem positiv tilbagevirkning på arbejdsmarkedet og de offentlige udgifter (Konkolewsky, 2011: 146).

Rationalet bag velfærdsstaten er ikke længere "de-kommodificering" af borgeren (Esping-Andersen, 1990), defineret som forsørgelsesordninger, der sikre borgerens leveniveau uafhængigt af deres succes på arbejdsmarkedet, men i højere grad en "re-kommodificering", hvor borgerens selvforsørgelse betones gennem arbejdsmarkeds-deltagelse. Det centrale spørgsmål er ikke længere, hvordan man sikrer, at folk uden økonomisk afsavn kan gå ind og ud af arbejdsmarkedet (welfare), men snarere, hvordan man indretter velfærdssystemerne, så de ledige hurtigst muligt bliver i stand til at vende tilbage til arbejdsmarkedet og blive der (workfare) (Torfing, 2004 : 29).

En neo-liberal transformation, hvor arbejdet er blevet hjørnestenen i samfundets og individets reproduktioner, og hvor velfærdssamfundets sociale ansvarlighed i stigende omfang er blevet overført til markedet, civilsamfundet og den enkelte. En udvikling der har været opbakning til på tværs af de europæiske nationer og grundlæggende ideologiske forskelle (Lorenz, 2001; van Ewijk, 2010; Konkowlewsky, 2011), men som samtidig grundlæggende udfordrer velfærdsstatens solidaritets-projekt, det sociale mandat og kontrakten med velfærdsstatens sociale arbejde (Lorenz, 1993, 1999, 2005).

Begrundelserne for denne transformation skal findes i globaliseringens økonomiske forandringer og behovet for en modernisering af arbejdskraften både kvantitativt og kvalitativt for at sikre vækst og konkurrencedygtighed på det globale marked. I europæisk sammenhæng har det betydet, at arbejdet står centralt i etableringen af velfærd og bæredygtighed i samfundet. Bæredygtigheden i samfundet sikres ud fra troen på økonomisk vækst, samfundsmæssig integration og deltagelse etableret gennem arbejdsmarkedstilknytning.

Siden den økonomiske krise i 1970´erne er Danmark og den nordiske velfærdsmodel i international sammenhæng blevet opfattet som en moderne, dynamisk og høj effektiv (Konkowlewsky, 2011) social velfærdsmodel i forøgelsen af effekten af de sociale- og velfærdsstatslige strategier og indsatser i vækst og velfærds produktionen og sikringen af den samfundsmæssige bæredygtighed (Konkowlewsky, 2011: 146). Danmark har været karakteriseret ved høj grad af fleksibilitet på arbejdsmarkedet og en i international sammenhæng markant lav ungdomsarbejdsløshed (Bøggild Christensen, 2015). Men det billede ændrer sig efter finanskrisen i 2008, hvor

ungdomsarbejdsløsheden stiger kraftigt i hele Europa også i Danmark om end ikke så voldsomt som i andre lande.

I marts 2013 var der 5,7 mio. unge arbejdsløse i EU, og ungdomsarbejdsløsheden i EU var på 23,5 pct. (Europa Kommissionen, 2013). I Danmark er den politiske respons på denne udvikling, og den om end i europæisk sammenhænge moderat stigende ungdomsarbejdsløs, en målsætning om ordinær uddannelse til alle unge i tråd med de europæiske politiske intentioner om at sikre vækst gennem både kvalificering og kvantificering af udbuddet af arbejdskraft.

Samtidig begynder de sociale organisationer at reagere på en række negative konsekvenser af både reducerede offentlige ydelser til unge og incitamentsforståelsen, trussels- og motivationseffekten. Socialforskningsinstituttets hjemløsetælling viser bl.a., at antallet af hjemløse unge i alderen 18 – 24 år stiger med 80 pct. i perioden 2008 – 2013. Og de sociale organisationer ser efter finanskrisen et stigende antal unge i deres varmestuer og på deres herberger. Rådet for Socialt Udsatte (2013) peger på, at de lave ydelser, incitamentsstrukturen, et uddannelsessystem og arbejdsmarked, der har vanskeligt ved at modtage en gruppe af unge med komplekse sociale og personlige udfordringer ud over ledighed, har presset nogle af de mest udsatte unge ud i fattigdom og kompliceret deres sociale problemer. Kirkens Korshærs sociale arbejde vurderer ud fra deres møde med denne gruppe unge, at de ikke nødvendigvis kæmper med problemer, der kræver langvarig behandling eller indlæggelse men en række personlige og sociale udfordringer, som alligevel påvirker deres muligheder i det hele taget (Christiansen, 2014).

Udover en stigning i antallet af hjemløse unge er der i perioden 2001 – 2011 også sket en stigning på 145 pct. i antallet af unge i alderen 18 – 24 år, som er på antidepressiv medicin (Statens Serum Institut, 2012 i Katznelson, m.fl., 2015: 11). Også antallet af unge i medicinsk behandling for ADHD er steget kraftigt. Særligt blandt mænd – ca. 70 pct. mænd og 30 pct. kvinder - i alderen 20 – 29 år er der sket en stigning på 5000 pct. fra år 2000 til 2009 (Statens Serum Institut, 2010 i Katznelson m.fl., 2015: 11). I 2011 var der blandt unge 18 – 29 årige over 3000 i stofmisbrugsbehandling i Danmark (Rådet for Socialt Udsatte, 2013). Det svarer til en stigning på ca. 25 pct. siden 2008 (Katznelson m.fl., 2015: 11). Og andelen af straffede blandt de 18 – 30 årige, der modtager en social ydelse og har en sindslidelse udgjorde 11,6 pct. i 2011, mens andelen af de 18 – 64 årige udgjorde 7,45 pct. Hvilket svarer til, at der er ca. 55 pct. flere straffede blandt de unge end blandt hele befolkningen (Katznelson m.fl., 2015: 12). Det er denne situation de sociale organisationer og Rådet for Socialt Udsatte reagerer på op til kontanthjælpsreformen i 2014.

2.2 Unge, udsathed og socialt arbejde

I socialt arbejde forbindes udsathed blandt unge traditionelt ikke alene med ungdomsarbejdsløshed, men med unge, som samtidig kommer fra socialt belastede opvækstvilkår forbundet med forældres mangelfuld uddannelse, langvarig arbejdsløshed, misbrug, psykisk sygdom, vold og overgreb. Hvor de unges liv er præget af socialpædagogiske indsatser i hjemmet eller anbringelser uden for hjemmet, efterværn, psykiatriske diagnoser, kriminalitet og mangelfuldt socialt netværk i de unges mobilisering af personlige og sociale kompetencer.

Det sociale arbejde i denne sammenhæng knytter sig til "case-work" traditionens (Petterson, 2009; Porsborg, m.fl., 2013) individ- og familieorienterede perspektiver, som bygger på en bestemt systematik, hvor problemet beskrives, socialt diagnosticeres og behandles. En tradition som har rødder i et psykoanalytisk perspektiv (Petterson, 2009; Payne, 2005; Hutchinson og Oltedal, 2006; Porsborg m.fl., 2013), hvor det er den unges personlige udvikling og personlighed opmærksomheden rettes mod, og i mindre grad de sociale, kontekstuelle og strukturelle betingelser de unge og den unges familie lever under og møder i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på.

"Case-work" traditionen er en central tilgang i socialt arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje, hvor der samtidig kæmpes om, hvad sociale problemer og socialt arbejde overhovedet er for en størrelse (Caswell, 2006). Det sociale arbejdes praksis præges af forskellige logikker, som gør sig gældende i disse mere eller mindre eksplicitte kampe (Ibid.: 36). På den ene side forvaltnings orienterede, bureaukratiske og sanktionerende logikker (Caswell, 2005, 2006), som både afspejler det sociale arbejdes fokus på regler og administrative logikker, hvor det handler om administrativt at behandle sagerne så korrekt som muligt, og hvor indsatsen afgøres af koblingen mellem de sociale diagnosticeringer, klientkategorier og indsatsmuligheder (Caswell, 2006 : 41). Samtidig afspejler det sanktionerende element i det sociale arbejde udviklingen i de velfærdspolitiske indsatser som beskrevet tidligere i dette kapitel.

På den anden side mere professionsorienterede både patologiserende og inklusionsorienterede logikker (Caswell, 2005, 2006). Den sociale diagnosticering og afklaringen af den unges problemkompleks står centralt i begge logikker, som i en "case-work" tradition udspringer af et individorienteret perspektiv, hvor opmærksomheden rettes mod klientens begrænsninger. Men hvor den inklusionsorienterede praksislogik samtidig i højere grad end den patologiserende logik orienterer sig mod et levevilkårs perspektiv, hvor klientens eget perspektiv inddrages, og hvor klientens

perspektiv og velfærds indsatsernes perspektiver ikke udelukker hinanden men ses som hinandens forudsætninger (Caswell, 2006: 42).

Samtidig adskiller logikkerne sig ved, at den patologiserende logik har et stemplende perspektiv. Og fokus i forhold til de unge på uddannelses- og beskæftigelsesområdet vil typisk være på vilje og motivation (Caswell, 2006) i forhold til på forhånd konstruerede løsningsforståelser og indsatsmuligheder. Hvor den inklusionsorienterede logik er mere helhedsorienteret og faciliterende og forsøger at være lydhør over for den unges behov og leve op til et ideal om at skræddersy indsatsen (Ibid.: 42) til den enkelte unge. Tilgangen i en helheds- og inklusionsorienteret praksislogik henter inspiration i et humanistisk- interaktionistisk perspektiv i socialt arbejde (Payne, 2005; Huthinson og Oltedal, 2006), som netop betoner mødet og interaktionen mellem den unges eget perspektiv, socialarbejderens og velfærds indsatsernes perspektiv i forståelseskonstruktionerne.

Forståelseskonstruktioner former det sociale arbejde og træder empirisk frem i socialt arbejde som diagnoser, kategoriseringer, diskurser og politiske dagsordner, bestemmelser i lovgivningen, behandlingsformer, metoder, perspektiver, logikker og rationaler. Forskellige forståelseskonstruktioner betragter og opfatter forskellige forhold, vilkår og omstændigheder i samfundet og den enkelte unges eller en gruppe af unges liv og lader andre forhold, vilkår og omstændigheder ligge uden for deres betragtninger og bedømmelser. Forståelseskonstruktioner forekommer på alle niveauer; individuelle og personlige forståelser, faglige og professionelle forståelser, organisatoriske og institutionelle forståelser, politiske og samfundsmæssige forståelser. De kan være implicitte og tavse (Uden For Nummer, 29/2014: 3), men ligegyldige er de ikke. De er bestemmende for det, der i det sociale arbejde betragtes som sociale problemer og løsningen af de sociale problemer.

Samtidig med, at der i en inkluderende praksislogik i mødet med de unge hentes inspiration i et humanistisk-interaktionistisk perspektiv, eksisterer der side om side med denne logik en dominerende individ- og familiepsykologisk diskurs (Healy, 2009) i det sociale arbejde. En diskurs som har vundet over de socialpsykologiske og sociologiske diskurser (Ibid.) i en kontrovers om årsagerne til og mulighedsbetingelserne for børn og unges socialisering og udvikling. En individ- og familiepsykologisk diskurs som er blevet et magtfuldt perspektiv i socialt arbejde (Egelund, 1997; Nissen, 2005, 2011) funderet i "case-work" traditionens problemfokus. En individ- og familiepsykologisk diskurs som på forskellig vis slår igennem i forskellige individ-, familie-og integrationsorienteret perspektiver i det sociale arbejdes praksis med børn og unge langt ind i de unges tidlige voksenliv.

Et individorienteret perspektiv hvor de unges udfordringer og adfærd i håndteringen af udfordringerne kategoriseres som utilpasset, inkompetence og brist i de unges

personlighed. Problemer der skal løses med en strategi rettet mod individet (Glavind Bo, 2011 : 97). Der kan i det individorienterede perspektiv identificeres en patologiserende logik (Caswell, 2005, 2006) i det sociale arbejde, som det former sig på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje, hvor fokus i det sociale arbejde med unge vil være på den unges vilje og motivation.

Det familieorienterede perspektiv bygger på en klassisk socialiseringsteori og den opfattelse, at den primære og afgørende socialisering foregår i familien. I dette perspektiv fritages andre sociale og kulturelle kontekster, institutioner og strukturer for ansvar i forhold til den unges prægning og socialisering, i det forældrene opfattes som de helt afgørende socialiseringsagenter. De unges liv, trivsel og personlighed konstrueres med stor selvfølgelighed som familiens ansvar (Glavind Bo, 2011; Nissen, 2004, 2011).

Familierationalet indtager i Glavind Bos analyser (2011) en doxa-lignende position, hvor individualiseringsrationalet og familiariseringsrationalet går hånd i hånd, og hvor de unges adfærd bliver et spørgsmål om forældrenes prægning og socialiseringen i famillien. Det er ikke den marginaliserings truede ung, men familien som problematiseres. Køber den unge ikke denne præmis og underlægger sig familierationalet, er det i et individualiseret perspektiv udtryk for den unges fortrængning og manglende erkendelse af problemerne i opvæksten, socialiseringen og forskellige omstændigheder omkring den unges relation til familien. Det er derfor den unge, som skal laves om og derfor i de sociale uddannelses- og beskæftigelsespolitiske indsatser dømmes til personlig udvikling og aktivering (Mik Meyer, 2004; Katznelson, 2004) med det formål at komme frem til en mere realistisk erkendelse af udfordringer og muligheder.

Der træder i det familieorienterede perspektiv som i det individorienterede perspektiv en patologiserende og stemplende logik (Caswell, 2005) frem omkring en dominerende individ- og familiepsykologisk, behandlingsorienteret diskurs i socialt arbejde. En diskurs som både kan være inspireret af et psykodynamisk perspektiv og et læringsteoretisk perspektiv i socialt arbejde. Et læringsteoretisk perspektiv hvor opmærksomheden rettes mod individuelle kognitive og adfærdsteoretiske forståelser af de unges udfordringer og løsningen på disse udfordringer (Payne, 2005; Hutchinson og Oltedal, 2006).

Også i et socialpædagogisk integrationsperspektiv (Glavind Bo, 2011) begrundes de unges udfordringer med fejlagtig eller manglende socialisering, læring og udvikling i forhold til fællesskabernes sociale spilleregler, krav og forventninger. Den unge er "ikke klædt på" til at indgå i de sociale fællesskaber, uddannelse og beskæftigelse. Og de unges adfærd karakteriseres som risikoadfærd i den forstand, at deres adfærd komplicerer en realistisk løsning på de personlige problemer, der i et integrations-

perspektiv udgør de væsentligste udfordringer i forhold til de unges adgang til uddannelse og beskæftigelse.

I dette perspektiv skal der "repareres" på den unges fejlagtige eller mangelfulde socialisering og problematiske adfærd i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Det er en tilgang, som ses i de uddannelses- og beskæftigelsesforberedende indsatsers patologiserende og sanktionerende praksislogikker (Caswell, 2005), hvor den unge må underkaste sig det sociale arbejdes dominans og orientering mod resocialisering. En resocialisering som godt kan have forskellige inkluderende former i det sociale arbejdes møde med den unge. Et møde som kan være faciliterende og invitere den unge til deltagelse i bestræbelserne på inddragelse og indflydelse i en inkluderende logik (Ibid.).

Praksislogikkerne på den beskæftigelsespolitiske frontlinje er ikke diskursive fænomener. Caswells analyser (2005) tager afsæt i Bourdieus feltanalyse og en forståelse af det sociale, som netop er karakteriseret ved konstante magtkampe mellem individer og grupper af individer. Magtkampe som udkæmpes i praksis, og som omhandler definitionen af sandheden med henblik på at fastslå eller forandre professionernes og de sociale institutioners måde at fungere på. Logikkerne kan være stærkere eller svagere forskellige steder i feltet men eksisterer i blandingsformer, som både må tilskrives feltets historiske udvikling, kontekstuelle faktorer dvs. kulturelle, politiske og økonomiske vilkår, den enkelte socialarbejders tilgang til arbejdet og interaktionen med borgeren (Caswell, 2006 : 39), de dominerende politiske og økonomiske diskurser (Healy, 2009).

Og inden for rammerne af de dominerende institutionelle diskurser i sociale organisationer på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje og den dominans, socialarbejderen også må underkaste sig, træder den ellers inklusions-orienterede logik frem i asymmetriske relationer, hvor både den unge og social-arbejderen er overladt til de eksisterende indsatsmuligheder, som former de løsningsforståelser og institutionelle identiteter (Järvinen og Mik-Meyer, 2003; Katznelson, 2004), der er til rådighed. Identiteter andre tilskriver en person, og som denne person må påtage sig som en del af sin adfærd og selvopfattelse. Identiteter de unge samtidig modsætter sig (Caswell m.fl. 2016) ved at benytte forskellige "voice/exit" strategier i mødet med velfærds indsatsernes løsningsforståelser (Ibid.) og forskellige hverdagslivs strategier i håndteringen af deres samlede livssituation generelt på kanten af samfundet (Katznelson m.fl., 2015).

Socialt arbejdes konsensus om unge og udsathed udfordres

Udsathed blandt unge er et forskningsområde i socialt arbejde, der hovedsageligt har været præget af Socialforskningsinstituttets forskning og en forståelse af udsathed, som knytter sig til sociale klasser eller kategorier. Hvor "udsatte unge" traditionelt

forbindes med unge i alderen 16 - 25 år, som kommer fra socioøkonomisk belastede forhold forbundet med socialpædagogiske indsatser omkring den unge langt ind i et tidligt voksenliv. Og opmærksomheden i udviklingen af det sociale arbejde med denne gruppe af unge retter sig hovedsageligt mod individuelle socialpædagogiske behandlings- og integrationsorienterede indsatser (Bryderup, 2006, 2012; Glavind Bo, 2011; Lihme, 2013a og 2013b), hvor det er den unges individuelle udvikling, motivation og vilje, der er fokus på. Eller organisationssociologiske (Seeman og Johansen, 2013) betragtninger i forhold til de bureaukratiske overgangs problem-stillinger, der kan være forbundet med det tværprofessionelle sociale arbejde i overgangen fra servicelovens børne-/ungebestemmelser til aktivlovens voksen-bestemmelser og betydningen af disse overgangs problemstillinger for unge i udsatte positioners transition til voksenlivet (Dalmar, 2013).

Samtidig har både praksis og dele af forskningen i socialt arbejde op gennem 00´erne og særligt siden krisen i 2008 og stigningen i antallet af unge under 30 år, som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, i stigende grad rettet opmærksomheden mod, hvad der virker i de sociale indsatser (Marselisborg, 2011; Bredgaard m.fl. 2011; Jensen og Andersen, 2012) rettet mod uddannelse og beskæftigelse. Disse studier tager udgangspunkt i en konkret indsats, og gennem en forskningsbaseret undersøgelser eller forskellige former for evalueringer skabes der viden om både de unge generelt, og hvad der virker i de sociale indsatser omkring de unge, som enten ikke har gennemført en kompetencegivende uddannelse eller ikke er i beskæftigelse. Spørgsmålet "hvad virker?" bygger på forestillingen om, at der i de sociale indsatser kan identificeres løsninger, som generelt og mere bredt kan iværksættes med det formål, at et større antal unge kan få en uddannelse, få fodfæste på arbejdsmarkedet og blive selvforsørgende. Ud fra en forestilling om, at "one size fits all" (Danneris Jensen, 2016).

Det sociale arbejdes opmærksomhed på, hvad der virker og orienteringen mod en politisk målsætning om, at alle unge skal uddannes, afspejler samtidig et ændret blik for risikoen for udsathed blandt unge, som særligt efter 2008 internationalt i højere grad forbindes med de unges tilknytning til ikke bare arbejdsmarkedet men også uddannelse eller træning målrettet uddannelse. I internationale sammenhænge betegnes denne gruppe af unge som NEET. NEET defineres som unge i alderen 16 – 24 år, som ikke er i uddannelse, beskæftigelse eller træning.

I en dansk kontekst adskiller de unge sig fra NEET i den forstand, at alle unge under 30 år skal være i en eller anden form for aktivering eller træning målrettet uddannel-se for at kunne få en offentlig forsørgelse i form af uddannelseshjælp efter kontant-hjælpsreformens ikrafttrædelse januar 2014. Der er i en dansk kontekst så at sige fokus på gennem sociale og uddannelsespolitiske reformer at investere i de unges kompetencer, og alle de unge i dette studie er formelt tilknyttet en trænings- aktivi-

tet. Men samtidig har de politiske reformer ikke sikret alle unge adgang til uddannelse og beskæftigelse og har således heller ikke modvirket risikoen for marginalisering.

Kategorien NEET anvendes heller ikke i denne afhandling. Begrundelserne for dette er, at gruppen af unge, som har deltaget i undersøgelsen, er i aldersgruppen 19 – 29 år og rækker aldersmæssigt udover den i NEET definerede aldersgruppe. Der er samtidig unge, som har gennemført en eller flere ungdomsuddannelser eller som minimum et grundforløb, men som har vanskeligt ved at finde ud af, hvordan de skal komme videre, finde en læreplads og bruge deres uddannelse. Alle de unge er formelt tilknyttet et aktiverings- eller træningsforløb, om end nogle af dem kun deltager sporadisk.

Så den gruppe af unge, som har deltaget i undersøgelsen bekræfter så at sige påstanden om, at man politisk ikke har modvirket risikoen for marginalisering gennem de uddannelses- og beskæftigelsespolitiske reformer. Jeg har alligevel valgt at inddrage kategorien NEET som en del af redegørelsen for, hvordan udsathed blandt unge forklares og forstås. Begrundelsen for dette er, at det internationalt er en central politisk og forskningsmæssig kategori i forklaringerne og forståelserne af de unges situation og de politiske målsætninger om, at alle unge skal uddannes både i praksis og den del af forskningen i socialt arbejde, som retter blikket mod, hvad der virker i indfrielsen af denne målsætning.

Samtidig med at opmærksomheden i stigende omfang retter sig mod, hvad der virker, begynder man forskningsmæssigt at forholde sig kritisk til, hvordan man kan forklare og forstå udsathed blandt unge. Forskningsprojektet ”De unge uden ungdomsuddannelse” (Jensen og Jensen, 2005) gennemføres under Socialforskningsinstituttet, men er en del af et større forskningsprogram og samarbejde om social arv. Projektet sætter sig for at belyse, hvorfor en gruppe af unge ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, og hvilke tiltag der kan sættes i værk for at mindske denne gruppe, som står svagt på arbejdsmarkedet og i forhold til deltagelse i samfundslivet i det hele taget.

Jensen og Jensens (2005) undersøgelse retter ikke opmærksomheden mod, hvad der virker, men ønsker at bidrage til videns opsamlinger om social arv. Og undersøgelsen konkluderer, at den såkaldte ”restgruppe” dvs. den gruppe af unge, som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, er en meget differentieret gruppe, som repræsenterer forskellige former for økonomisk, kulturel og social kapital. Og undersøgelsen udfordrer det sociale arbejdes traditionelle forståelse af udsathed blandt unge og et alt for ensidig blik på forældrenes socioøkonomiske forhold ved at pege på betydningen af adfærd og kommunikation generelt i familierne.

I ungdomsforskningen særligt omkring Center for Ungdomsforskning viser der sig en forskningsmæssig opmærksomhed rettet mod en gruppe af unge på kanten af

samfundet, som ikke nødvendigvis forbindes med socialt belastede opvækstbetingelser og en traditionel forståelse af udsathed (Katznelson, 2004; Simonsen og Katznelson, 2005; Pless, 2009; Katznelson m.fl. 2015; Anne Gørlich, 2016). Unge som ikke nødvendigvis kommer fra familier, der traditionelt forbindes med socialt udsatte eller underprivilegeret positioner i samfundet, og som ikke på forhånd er kendt i de sociale systemer.

Katznelson m.fl. (2015) konstaterer i en undersøgelse af hverdagsliv blandt en gruppe unge på kanten af samfundet, at det i kontrast til den gængse opfattelse af udsatte unge, som unge der typisk kommer fra socialt belastede hjem, så viser det empiriske materiale i deres undersøgelse, at en del af de unge, der lever på kanten af samfundet i et liv præget af personlige og sociale udfordringer uden uddannelse og beskæftigelse kommer fra familier, hvor begge forældre er i arbejde, og *"der er endog meget velstående familier at finde blandt de unge på kantens socioøkonomiske baggrunde."* (Katznelson m.fl., 2015: 106).

Alligevel har de unge pga. forskellige personlige, sociale og strukturelle omstændigheder i livet vanskeligt ved at gøre uddannelse (Pless, 2009), få fodfæste på arbejdsmarkedet og leve op til de dominerende præstations og konkurrence krav (Petersen, 2016) i samfundet. Denne del af ungdomsforskningen retter blikket mod, hvem de unge på kanten af samfundet er (Katznelson m.fl. 2015), de unges transitions- og tilblivelsesprocesser, og hvordan det er at være disse unge (Gørlich, 2016).

I 2015 bekræfter en registerbaseret kortlægning af familiebaggrund og social marginalisering i Danmark (Benjaminsen m.fl. 2015) billedet af en meget differentieret og heterogen gruppe af unge i marginaliserede positioner. Undersøgelsen viser at kun knap halvdelen af alle unge med misbrug, hjemløshed og psykisk sygdom kommer fra familier, hvor forældrene også har haft udfordringer med kriminalitet, misbrug, psykisk sygdom eller hjemløshed. Resten har forældre, der ikke har oplevet tilsvarende sociale og personlige problemer. Analysens hovedkonklusion retter sig mod en lille gruppe af unge i alderen 18 – 24 år, hvor ca. 2,0 pct. af kvinderne og 3,4 pct. af mændene kan karakteriseres som socialt marginaliserede på de fire risikofaktorer: psykisk sygdom, misbrug, hjemløshed og fængselsophold.

Undersøgelsen konkluderer også, at familiebaggrunden blandt de marginaliserede unge er forholdsvis heterogen, når det angår forældrenes uddannelsesbaggrund. Det er kun godt en femtedel af de unge i de marginaliserede grupper, der kommer fra familier, hvor den højeste fuldførte uddannelse blandt forældrene er grundskolen. Lidt over halvdelen af de unge i de marginaliserede grupper kommer fra familier, hvor det højeste uddannelsesniveau blandt forældrene er en erhvervsfaglig eller kort videregående uddannelse. Og godt en femtedel af de unge i de marginaliserede grupper kommer fra familier, hvor mindst en af forældrene har en mellemlang eller

lang videregående uddannelse (Benjaminsen m.fl., 2015:186 – 187). Undersøgelsen konstaterer samtidig, at mange af de unge forlader en marginaliseret position igen.

Samlet set sætter de empiriske undersøgelser af unge og udsathed begrebet social arv under pres og peger på, at der er behov for en revidering af den udbredte opfattelse, at en stor del af de unge, der befinder sig i udsatte og potentielt marginaliserende positioner, kommer fra familier, der traditionelt forbindes med udsathed. Ejrnæs (1999, 2003, 2011) er nok den forsker i socialt arbejde, som mest har problematiseret den udbredte forståelse i socialt arbejde, at udsatte unge kommer fra socioøkonomisk udsatte familier. Kritikken fra Ejrnæs retter sig netop mod det forhold, at det i brugen af begrebet social arv ofte overses, at blandt unge fra familier, der traditionelt forbindes med udsathed, får størstedelen af de unge ikke selv væsentlige sociale problemer, og det samtidig overses, at en del af de unge, som får sociale problemer, kommer fra familier, der ikke traditionelt forbindes med udsathed (Ejrnæs, 2011: 195 – 197). Der er således langt fra tale om en determinisme i de unges risiko for marginalisering, og der er med undersøgelserne grundlag for en mere nuanceret forståelse af marginaliseringsprocesserne, de sociale og kulturelle processer i vejene væk fra kanten af samfundet for en gruppe unge, som har vanskeligt ved at koble sig på uddannelse og beskæftigelse og samtidig kæmper med andre personlige og sociale udfordringer i hverdagen.

Den forskningsmæssige opmærksom retter sig således i stigende omfang mod en forståelse af udsathed og marginalisering som noget dynamisk, der i mindre grad end tidligere antaget i både forskning og praksis alene knytter sig til sociale klasser og kategorier.

I forsøget på at forstå og forklare en gruppe unges udsathed og risiko marginalisering ud fra den eksisterende viden kan der skelnes mellem tre typer af mekanismer (Benjaminsen m.fl. 2015), som er knyttet til henholdsvis et samfunds-, familie og individniveau. Niveauerne overlapper hinanden og spiller sammen i betragtningerne af marginaliseringsprocesserne og på sigt de unges risiko for udstødelse:

Samfundets forskellige strukturelle forhold påvirker de unges muligheder. Fremvæksten af konkurrencestaten, politiske reformer, reducerede sociale ydelser og koblingen af en opretholdelse af velfærdsstaten til ikke bare det kvalitative men også det kvantitative udbud af arbejdskraft har bl.a. resulteret i en politisk respons på ungdomsarbejdsløsheden, hvor målsætningen er 95 pct. af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. Der er samtidig recession og mangel på både arbejdspladser, lærepladser og praktikpladser til unge, og adgangskravene til uddannelsesinstitutionerne øges. Vilkår, der gør det vanskeligt for alle unge ikke bare i Danmark men i hele Europa, og som gør det særligt vanskeligt for unge, der pga. forskellige omstændigheder ikke går den lige vej.

Katznelson m.fl. (2015) beskriver det som et omfattende diskursskifte, hvor ungdomsarbejdsløsheden semantisk er ophørt med at eksistere og er blevet erstattet af en gennemgribende uddannelsesdiskurs, som på den ene side skal hjælpe og støtte de unge til at opnå en stabil og varig tilknytning til arbejdsmarkedet, men som på den anden side også etablerer et vist pres på de unge, for hvem uddannelse hverken har været eller er lige til.

"Faren er, at de strukturelle og økonomiske muligheder og pres fra kontanthjælps-reformen, den stadig hårdere konkurrence i såvel uddannelsessystemet som på arbejdsmarkedet og dertil forandringer i ungdomskulturen, hvor det almindelige i stigende grad bliver at skulle efterstræbe det perfekte, i stedet fører til, at marginaliseringen af i forvejen udsatte unge tager til. Stik mod alle hensigter." (Katznelson m.fl., 2015: 14)

I familien er de unge i senmodernitetens kulturelle frisættelse (Ziehe, 1995) ikke længere bundet til tidligere generationers sociale og kulturelle værdier og placeringer i samfundet. Tidligere handlede socialisering og overgangen til et voksenliv om at finde den plads i samfundet, som ens socioøkonomiske baggrund gav mulighed for. I et samtidsdiagnostisk identitetsperspektiv (Bøggild Christensen, 2015) på de unges uddannelses- og beskæftigelsesvalg viderefører de unge ikke automatisk tidligere generationers sociale og kulturelle værdier og placeringer i samfundet.

De unge underlægges i den kulturelle frisættelse forestillinger om, at der er frit valg på alle hylder, men møder i denne frisættelse kravet om, at de skal vide, hvilke værdier og præferencer de har, og hvilke forestillinger de gør sig om, hvordan deres liv skal forme sig (Ziehe og Stubenrauch, 1983). Kravene til den enkelte øges, og det er i høj grad op til den enkelte unge at forme sig selv, sin hverdag og sit liv uden den kontinuitet og sikkerhed, der lå i tidligere tiders fornemmelser for sin plads i samfundet og forventninger til livet. Og det er i princippet også ens egen fejl, hvis det ikke lykkes. Det fordrer, at den unge i høj grad retter opmærksomheden mod sig selv i en øget refleksivitet.

De unge er fritsvævende i en dybt subjektiveret virkelighed og individualiseret forståelse af værdier og præferencer, muligheder, motivationer og intentioner, hvor alt i udgangspunktet er muligt. En individualisering, der har sat sig igennem både bevidsthedsmæssigt i de unge og institutionelt som en art dobbelt individualisering (Katznelson, 2004), hvor de unge mødes af forventninger om at vide, hvad de vil, deres værdier, motivationer og intentioner i en åben og målrettet refleksion i forhold til de objektive muligheder, de har til deres rådighed.

Samtidig er de unge underlagt strukturelt betingede forskelle og forståelser af den sociale baggrunds betydning, klasse- og kønsaspekter (Simonsen, 1999; Furlong og Cartmel, 2007) i samfundet, de sociale analyser og indsatser. Forskelle, der skaber

ulighed i de unges chancer for at gennemføre en uddannelse, og som afspejler sig i de unges møde med både uddannelsessystemet, hvor de unge oplever at have vanskeligt ved at koble sig på de kulturelle og sociale koder (Pless, 2009), og velfærdssystemerne, hvor det bl.a. opfattes som forventeligt, at unge, der er vokset op i familier med svære psykosociale problemer, også selv oplever sociale problemer, og samtidig er der mindre tilbøjelighed til at opdage og gribe ind i forhold til problemer i ressourcestærke familier (Benjaminsen m.fl., 2015: 267).

I det sociale arbejdes praksis betragtes individuelle karaktertræk som faglige kompetencer, ansvarlighed, motivation, vilje og individuelle omstændigheder som psykisk lidelse, misbrug og hjemløshed som mekanismer, der på individniveau har betydning for de unges marginaliseringsprocesser (Benjaminsen m.fl., 2015: 268)

Udsathed og marginalisering – komplekse, nuancerede og dynamiske processer

I dette studie forstås udsathed og marginalisering som komplekse og nuancerede processer, hvor forskellige mekanismer og processer spiller sammen, overlapper og påvirker hinanden. Undersøgelsen distancerer sig fra den ensidighed, der præger dele af det sociale arbejde med unge, når udfordringerne alene knyttes til den enkelte unge uden blik for de forskellige processer og mekanismers samspil, og det bliver den unge, der karakteriseres som umotiveret eller utilpasset uden blik for både de kontekstuelle, institutionelle og strukturelle betingelser. Eller der anlægges et for deterministisk blik på unges familieforhold og sociale baggrund uden blik for konkrete sociale og strukturelle forhold, begivenheder og omstændigheder i de unges liv.

Studiet retter ikke blikket mod, hvad der virker, og peger ikke på løsninger eller anbefalinger i målsætningen om, at alle unge skal uddannes. Studiets overordnede intention er at få viden om en gruppe udsatte unges respons på de politiske, sociale og institutionelle forståelser og reaktioner på den sociale situation, de unge befinder sig i, og det pres de møder i forhold til uddannelse og beskæftigelse som løsningen på de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv.

En respons som empirisk identificeres i de unges betragtninger, begrundelser og bedømmelser af deres reaktioner, det de gør og tænker i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på. Og i denne respons undersøge, hvordan de unge kan udfordre og informere forandringspotentialet det sociale arbejde med unge i udsatte positioner. Undersøgelsens omdrejningspunkt er sålede de unges betragtninger af deres reaktioner i håndteringen af de udfordringer, som har trængt sig på, og deres søgen efter muligheder i hverdagens mange forskellige sociale praksisser.

Socialt arbejde med unge formes som en professionel praksis gennem socialarbejdernes samspil med de unge og andre sociale aktører og udføres gennem interaktion og kommunikation i hverdagens arbejdssituationer (Ekselinen m.fl. 2008). Denne praksis omfatter således også de unges bidrag, de erfaringer, reaktioner og forståelser, de bærer med sig ind i samspillet, og der er et behov for empirisk funderet viden om de unges praksis i forskellige hverdagsinteraktioner og potentialet i disse erfaringer, reaktioner og forståelser i udformningen af socialt arbejdes praksisser og omsætningen af de sociale, uddannelses- og beskæftigelsespolitiske intentioner.

Funderet i en empirisk undersøgelse søger afhandlingen at imødekomme behovet for viden om, hvordan de unge i udsatte positioner i forhold til uddannelse og beskæftigelse i hverdagens interaktioner reagerer på de forståelser, forventninger og krav de møder. Reaktioner som på forskellig vis bidrager i udformningen af det sociale arbejdes sociale praksisser på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje.

Udsathed og marginalisering defineres i afhandlingen som en proces væk fra samfundets midte og ud mod kanten af samfundet (Mørck, 2007). Den gruppe af unge, som deltager i undersøgelsen, befinder sig i en udsat position ved, at de pga. arbejdsløshed ikke er i stand i til at forsørge sig selv, og over tid har haft vanskeligt ved at få adgang til beskæftigelse, ungdoms- eller videregående uddannelse herunder lærepladser og mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Samtidig er de unge udfordret af andre personlige, sociale og strukturelle omstændigheder.

Marginalisering forstås i studiet som komplekse, nuancerede og dynamiske processer, hvor det at befinde sig i en marginaliseret position ikke nødvendigvis er en social endestation (Katznelson m.fl., 2015; Benjaminsen m.fl., 2015), men en situation som kan påvirkes og forandres. Der tages i undersøgelsen afstand fra en deterministisk og entydig negativ forståelse af marginalisering, hvor summen af vilkår og omstændigheder alene definerer den unges position, og hvor fokus hovedsageligt er på de unges problemer.

Undersøgelsen definerer marginalisering som en gennemgribende proces, der har en begrænsende betydning for den unges samfundsmæssige position på tværs af hverdagslivets handlesammenhænge, en position hvor såvel dominerende som lokale diskurser og andre betingelser har betydning (Mørck, 2007). Marginalitet forstås som en tilstand knyttet til konkrete situationer og fællesskaber, og således som et alment menneskeligt forhold alle har erfaring med. Det handler eksempelvis om at blive afskåret fra at have adgang til handlesammenhænge og muligheder, den unge søger deltagelse i, betragter og bedømmer som ønskværdige og meningsfuld i realiseringen af det, den unge ønsker at formå i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Den unge

befinder sig i en marginal position jo flere af disse sammenhænge, den unge afskæres fra at deltage i. Modsat overskrider den unge en potentiel marginaliserende position, jo flere af disse sammenhænge den unge får adgang til.

Den unges position på kanten af samfundet forstås i studiet som en "fremmed", der står uden for, og som sådan er frigjort fra de sociale praksissers begrænsende traditioner, vaner og rutiner (Park, 1928 i Mørck, 2007). Det marginale menneske står i denne forståelse for noget positivt i udforskningen af samfundets marginale positioner og perspektiver i den forstand, at det marginale menneske kan bidrage med nye indsigter og vigtig samfundskritik (Mørck, 2007: 27).

Undersøgelsen placerer sig mellem forskning i socialt arbejde på den beskæftigelses-politiske frontlinje på den ene side og ungdomsforskningen på den anden side. I forskning i socialt arbejde har forskere som Caswell (2005, 2006, 2010, 2011, 2013), Eskelinen (2006, 2008, 2010), Olesen (2004, 2005, 2011) og Danneris Jensen (2016) bidraget med studier af den faglige praksis på den arbejdsmarkeds- og beskæftigel-sespolitiske frontlinje. Studier af både praksis og forskningstilgange i studiet af praksis som har åbnet op til et omdiskuteret felt i socialt arbejde, som i både praksis og forskning i socialt arbejde tidligere har haft en begrænset opmærksomhed.

Socialt arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje træder i socialt arbejdes historie frem som lavstatus område i den forstand, at interessen for det sociale arbejde i både praksis og forskning historisk i højere grad har rettet sig mod børne- og familieområdet. Når det kommer til de unge over 16 år rettes opmærksomheden hovedsageligt mod behandlings- og læringsorienterede, terapeutiske og socialpædagogiske perspektiver og de institutionelle forståelser og konsekvenser omkring disse perspektiver.

Eskelinen, Caswell og Olesen har i den kvalitative forskning åbnet op til potentialer i det sociale arbejde (Eskelinen m.fl., 2008) og gennem teoretisk og empirisk funderet forskning bidraget med viden om, hvordan de sociale praksisser i handlingsrummet for socialt arbejde former sig ikke alene ud fra de politiske målsætninger, profes-sionelle og institutionelle perspektiver og forståelser, men i samspillet mellem de forskellige teoretiske perspektiver, borgeren, socialarbejderen og andre aktører gennem interaktion og kommunikation. Men denne del af forskning i socialt arbejde retter alene opmærksomheden mod samspillet og interaktionerne i det handlings-rum, der former fagligheden i det sociale arbejde og ikke de unges hverdagsliv og betydningen af dette hverdagsliv i mødet med det sociale arbejde. Danneris Jensen (2016) anlægger i sine forløbsstudier et brugerperspektiv, hvor elementer af et hverdagsliv synes at indgå i forståelsen af brugernes progression i forhold til beskæftigelse, men hun retter ikke særskilt blikket mod de unge og lader heller ikke målrettet brugernes stemme udfordre eller informere praksis.

I ungdomsforskningen har forskere som Katznelson (2004, 2015), Pless (2009) og Gørlich (2016) bidraget med viden om, hvem de unge på kanten af samfundet er, deres hverdagsliv, strategier, transitions- og tilblivelsesprocesser, og hvordan det er at være de unge på kanten af samfundet. Viden som bidrager til nuancerede forståelser af de unges hverdagsliv, transitioner og positioner i samfundet generelt gennem de unges egne stemmer og handlinger. Viden som udfordrer det sociale arbejdes traditionelle individ- og familieorienteret forståelser af, hvem de unge er, deres udsathed, det de gør og tænker. Men ungdomsforskningen retter ikke blikket mod det sociale arbejde, potentialet i handlingsrummet for det sociale arbejde og betydningen af de unges transitioner, positioner og strategier i udformningen af det sociale arbejde og konstruktionerne af de forståelser, der skabes omkring de unges udfordringer og muligheder, og hvordan de unges erfaringer, reaktioner og forståelser potentielt kan udfordre, informere og bidrage i det sociale arbejdes udformning.

Dette studie adskiller sig fra den eksisterende forskning i socialt arbejde på den beskæftigelsespolitiske frontlinje ved, at den forskningsmæssige opmærksomhed ikke rettes mod interaktionerne mellem den unge og socialarbejderen. Empirisk rettes opmærksomheden mod de unges reaktioner, som de former sig i de unges betragtninger og beretninger i form af fortællinger fra deres hverdagsliv. Begrundelser og bedømmelser af det, de gør og tænker i hverdagens mange forskellige sociale praksisser og interaktioner omkring håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på og de krav, de møder i forhold til uddannelse og beskæftigelse, som løsningen på udfordringerne. Studiet zoomer ind på centrale fortællinger fra de unges hverdagsliv, hvor de unge betragter erfaringer relateret til uddannelse og beskæftigelse i en empirisk funderet undersøgelse af, hvordan de unges respons teoretisk kan udfordre og informere socialt arbejde med unge i udsatte og potentielt marginaliserende positioner funderet i kontekstualiseringen og konceptualiseringen af "case-work" traditionen og udviklingen i denne tilgang på den beskæftigelsespolitiske frontlinje.

Medborgerskabsperspektiver i socialt arbejde

Studiet bidrager forskningsmæssigt med et medborgerskabsperspektiv i en kritisk konstruktiv forståelse af, hvordan den faglige praksis i socialt arbejde former sig gennem forskelligheder, modsætninger, ambivalens og kampe (Olesen m.fl. 2005) mellem forskellige perspektiver, rationaler og logikker i en konstant rekonstruktion af sig selv, hvor de unges stemmer, erfaringer, reaktioner og forståelser indgår som et centralt perspektiv i konstruktionerne af det sociale arbejde (Payne, 1997; Olesen, m.fl. 2005).

Ideen om medborgerskab forbindes traditionelt med modsætningsforholdet mellem den politiske og retlig lighed på den ene side og den faktiske strukturelle og økonomiske ulighed på den anden. En modsætning, der har været styrende for samfundsfilosofien i det moderne samfund i spørgsmålet om, hvordan man kunne realisere idealet om borgerens lighed i et samfund præget af ulighed, hvor svaret hos Marx og den historiske materialisme var, at det var en illusion i et kapitalistisk samfund (Goul-Andersen, 2013).

Men i *"Citizenship and Social Class"* (1950) beskriver Marshall, hvordan denne modsigelse ikke nødvendigvis er uløselig, og hvordan sociale rettigheder kan føre til i hvert fald en delvis og stadig større realisering af idealet (Goul-Andersen, 2013). Marshall (1950) identificerer de tre dimensioner af de sociale rettigheder, som samlet definerer borgerens medborgerskab: rettigheder, deltagelse og identitet. Vægten ligger hos Marshall på rettighederne og deres bidrag til en muliggørelse af deltagelse.

Den medborgerskabsforståelse, der træder frem i udviklingen af de velfærdspolitiske indsatser, kritiseres (Lorenz, 2001, 2005; van Ewijk, 2011; Konkowlewski, 2011; Roet m.fl.,2012) for hovedsageligt at have opmærksomheden rettet mod sociale forpligtigelser som forudsætning for medborgerskaber. Den social liberale forståelse af medborgerskab, som pligter og rettigheder i Marshalls (1950) oprindelige begreb om "fuldt medborgerskab" og decommodificering (Esping-Andersen, 1990) af borgeren, er i denne kritik under pres (Goul-Andersen, 2013), og medborgerskab forbindes i højere grad med status, individuelle præstationer, arbejdsmarkedssocialisering (Konkowlewsky, 2011; Roets m.fl. 2012) og identiteter (Caswell m.fl., 2013) i forhold til uddannelses- og arbejdsmarkedsdeltagelse.

I "welfare-to-workfare" (Torfing, 2004) regimerne eksisterer medborgerskab i denne kritik i højere grad som en norm ud fra hvilken borgeren bliver kvalificeret eller diskvalificeret, bedømt inde eller ude afhængig af vedkommendes status på arbejdsmarkedet. Den gode medborger er den borger, som aktivt deltager på arbejdsmarkedet, kan forsørge sig selv og økonomisk bidrage i samfundet (Lorenz, 2001; van Ewijk, 2011; Konkowlewsky, 2011; Roets m.fl., 2012). Økonomisk deltagelse er en central markør i bedømmelsen af, hvorvidt der er tale om en ansvarlig og voksen medborger.

Unge i uddannelsessystemet opfylder i denne forståelse generelt endnu ikke kravene til at få adgang til "fuldt medborgerskab" men er i en kvalificeringsproces. Udsatte unge befinder sig uden for denne proces i en potentielt marginaliserende position og diskvalificerende proces, hvor det i en individualiseret forståelse af deres udfordringer og muligheder afhænger af deres egen ansvarlighed, intentioner og motivationer, hvorvidt de kan kvalificere sig til "fuldt medborgerskab".

De unge forbindes i denne medborgerskabsforståelse med det sociale gennem deres aktive deltagelse på arbejdsmarkedet eller uddannelsesrettede aktiviteter og

økonomiske bidrag til samfundets reproduktion, hvor aktiv deltagelse defineres ud fra en normativ forståelse af medborgerskab, sociale forpligtigelser og normer på arbejdsmarkedet.

Borgernes retslige medborgerskab er samtidig under diskussion og omdefinering i disse år. På den ene side udbygges borgerens ret til medvirken i egen sag (jf. Retssikkerhedsloven § 4), hvor forvaltningsretslige principper og retssikkerhedsgarantier opfattes som skridt i en løbende forbedring af velfærdssystemernes opgaveløsning. På den anden side er det i velfærdssystemerne forbundet med en række vanskeligheder at sikre borgerinddragelsen og retssikkerheden i behandlingen af sociale sager (Socialministeriet, 2004), og der kan argumenteres for, at disse bestemmelser, principper og garantier former sig som idealtilstand uden betydning for borgerne (Olesen m.fl., 2005: 42). En række sagsbehandlingsmetoder har samtidig haft til hensigt at skabe en mere ensartet og gennemskuelig praksis herunder systematisering af borgerens inddragelse. Men opmærksomheden retter sig i stigende omfang mod, hvordan dette resulterer i en ofte mekanisk og ureflekteret praksis, hvor fokus er på formaliteter i stedet for dialogen med borgerne.

Forskningsmæssigt er der både blevet peget på ”kontraktliggørelsen” af borgerne (Andersen, 2003, 2004; Konkowlewsky, 2011), individualiseringen og udviklingen af ”liberale styringsmekanismer” (Konkowlewsky, 2011), som på forskellig vis indskrænker borgernes rettigheder. En del af forskningen har også opmærksomheden rettet mod, hvordan kategoriseringer og processeringer af borgerne i velfærdssystemerne indeholder en fare for, at borgernes rettigheder tilsidesættes, og forskellige problemidentiteter skabes eller forstærkes, fordi borgernes problemer defineres ud fra på forhånd konstruerede løsningsforståelser (Koch, 1991; Faureholm, 1996; Høilund, 1997, 2000, Jarvinen og Mik-Meyer, 2003; Katznelson, 2004).

Det kritisk-konstruktive forskningsperspektiv i socialt arbejde foldes yderligere ud i kapitel 3, men her redegøres der for medborgerskabsperspektivet i et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv og i denne afhandling.

I et kritisk-konstruktivt forskning perspektiv i socialt arbejde er udgangspunktet, at borgerne i deres ”servicesøgning” (Bleiklie, 1997) og gennem deres deltagelse (Ekselinen og Olesen, 2010) i socialt arbejde er medkonstruerende af en given praksis og konstituerer forskellige grader af handlingsfrihed (Olesen, Ekselinen og Caswell, 2005: 43).

”Der formodes at være betydelig forskel mellem forskellige kategorier af brugere af offentlige systemer og specifikt i socialt arbejde på arbejdsmarkedsområdet mellem forskellige grupper af arbejdsløse klienter. Forskellige faglige tilgange med hensyn til borgerinddragelse i socialt arbejde forventes at spille sammen med klientsiden på vidt forskellige måder afhængigt af, om der er tale om en undersåtlignende og resig-

nerende klienttype, eller modsat en klient, der er bevidst om rettigheder og pligter i sit sociale medborgerskab samt har erfaringer med og kompetencer til at håndtere myndighedskontakten." (Hetzler, 1994 i Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 44).

Medborgerskabs perspektivets særlige opgave i et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv er at rette blikket mod, dels hvordan borgernes forskellige roller, identiteter eller positioner stiller fagligheden overfor forskellige udfordringer, og dels hvordan de bidrager til (re)konstruktionen af denne faglighed. Perspektivet åbner således op til en forskningsmæssig opmærksomhed mod de unges hverdagsliv, som det former sig i forskellige identiteter og strategier, forståelser og positioner. Og hvordan de unges reaktioner, det de gør og tænker i deres hverdagsliv i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig, udfordrer og informerer forandringspotentialet i handlingsrummet for det sociale arbejde, med denne gruppe unge.

Men der eksisterer ingen studier af, hvordan hverdagslivet, det en gruppe unge i udsatte positioner gør og tænker, kan udfordre og informere konstruktionerne af det sociale arbejde i løsningen af de udfordringer, der har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse. Og studiets medborgerskabsperspektiv retter netop opmærksomheden mod de unges betragtninger af det, de gør og tænker. Centrale elementer i de unges problemforståelser, processer og mekanismer i de unges refleksive positioner og handlerum i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, og hvordan elementer, processer og mekanismer i disse forståelser og positioner kan udfordre og informere handlingsrummet i det sociale arbejde.

I dette adskiller studiet sig samtidig fra ungdomsforskningens fokus på de unges hverdagsliv og ungdomskultur, transition, læring og udvikling generelt ved, at der i studiet udelukkende zoomes ind på de reaktioner, der i de unges betragtninger retter blikket mod uddannelse og beskæftigelse, og hvordan de unges reaktioner og betragtninger udfordrer og informerer forandringspotentialet i handlingsrummet for det sociale arbejde.

Forskningsmæssigt betyder det, at der metodisk og analytisk arbejdes med en fortolkningsramme, der zoomer ind på et uddannelses- og beskæftigelsesperspektiv i de unges fortællinger fra deres hverdag. Begrundelserne og bedømmelserne af deres reaktioner, det de gør og tænker i forhold til de uddannelses- og beskæftigelsespolitiske forståelser, forventninger og krav, de møder i hverdagslivets forskellige sociale praksisser. Og studiet retter sig i modsætning til de dele af ungdomsforskningen, der orienterer sig mod forskellige læringsmiljøer og uddannelsesmæssige perspektiver, mod perspektiver i det sociale arbejdes møde med de unge i deres søgen mod en afklaring af deres fremtidige muligheder for uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse. Samtidig viser studiet, at det kan være vanskeligt at adskille disse perspektiver og et behov for, at forskellige forskningsperspektiver, læringsmiljøer og

socialt arbejdes praksis i højere grad formår at samarbejde i både forskning og praksis udviklingen.

I kapitel 3 vil undersøgelsens forskningsperspektiv blive foldet yderligere ud. Der redegøres for, hvordan et kritisk konstruktivt forskningsperspektiv (Olesen m.fl. 2005; Eskelinen m.fl. 2006, 2008) i socialt arbejde kan forbindes med et handlingsteoretisk forskningsperspektiv (Mørch, 2010) i ungdomsforskningen. Hvordan sammenhængen mellem de to forskningsperspektiver kan bidrage til en præcisering af sammenhængen mellem forskning såvel som praksis i socialt arbejde og ungdomsforskningen herunder betydningen af de unges stemme i forskning og udvikling af det sociale arbejdes praksisser.

Kapitel 3
Studiets genstandsfelt, forskningsperspektiv og erkendelsesteoretiske positioner

3.0 Introduktion

"I mine 20 år som socialarbejder var det altid, når det formelle var overstået, på vej til kopimaskinen eller kaffeautomaten, jeg kunne få adgang til de unges betragtninger af deres hverdagsliv. Det de gjorde og tænkte i en almindelig hverdag med udfordringer og muligheder. De forståelser der var styrende for dem i deres reaktioner. Det var i bilen på vej til et virksomhedsbesøg eller på hjemmebesøget, mens der blev lavet kaffe i køkkenet. Det var det tilfældige møde i køen ved kassen med mælk, aftensmad og øl i kurven. Det var, da jeg var yngre og mødte dem på det lokale spillested eller caféen nede på torvet. Eller når jeg på vej hjem smuttede forbi det Være- og Aktivitetssted, hvor nogle af de unge kom, drak en kop kaffe og lyttede til deres samtaler, blandede mig i deres diskussioner og madlavning. Det var der, jeg lærte allermest om de unge mennesker, som gennem to årtier har fyldt i mit arbejdsliv.

Jeg vidste jo godt, at deres liv ikke kun var det, der tog form i stolen foran mig på mit forvaltningskontor eller i aktiveringsprojekterne. At deres liv var meget mere end det, der var plads til i journalernes sociale anamneser, beskæftigelsesindsatsens dialog-guide og ressourceprofiler, lægeerklæringerne og psykologudtalelserne. Der var noget mellem linjerne, en rytme i de unges liv, forskellige sammenhænge og situationer, jeg fik adgang til i pauserne fra det formelle, ved kopimaskinen, køkkenbordet og kaffe-automaten, i bilen eller det tilfældige møde et sted i byen, som gav mig mulighed for at søge og identificere kvaliteterne og meningsfuldheden i de unges handlinger og forestillinger.

"Pausernes" uformelle samtaler gav mig adgang til at skabe sammenhæng mellem de unges fortællinger, som de formede sig i samtalerne ved mit skrivebord, tog form i journalernes institutionelle forståelser, og det de fortalte mig, når mødet og samtalen mellem os blev mere fri. Når vi, både jeg og de unge, kunne bevæge os og flytte grænserne for, hvad vi kunne tale om. Uden for journalernes formelle analyser og vurderinger, dialogguidens formaliteter, lægeerklæringernes objektivitet og psykologernes diagnosticering forsøgte jeg at finde og følge rytmen i de unges liv. Lade deres fortællinger fra hverdagens aktiviteter og relationer være retningsgivende for, hvor samtalerne bevægede sig hen.

De unges fortællinger fra livet i deres familier og med vennerne, deres søgen mod et liv med uddannelse eller arbejde, som det formede sig og havde formet sig over tid, blev mere levende for mig, deres udfordringer og muligheder, handlinger og forestillinger både mere selvfølgelige og besynderlige, min nysgerrighed mere skarp og mine spørgsmål mere søgende. Søgende i forhold til netop det selvfølgelige og besynderlige, meningsfuldhederne og kvaliteterne i de unges handlinger og forestillinger, hvordan det hele skabes, vedligeholdes og forandres i de unges helt almindelige hverdagsliv.

I dette skabtes grundlaget for at inddrage de unge som de erfarne i sagsarbejdet og deres problem- og løsningsforståelser som viden, der på linje med anden viden havde indflydelse på sagsbehandlingen og beslutningerne om sociale og arbejdsmarkedsrettede indsatser. En viden og et arbejdsgrundlag det blev tiltagende vanskeligt at få adgang til i takt med den lange række af social- og arbejdsmarkedspolitiske reformer. Reformer der ændrede problem- og løsningsforståelserne i socialt arbejde med kontanthjælpsmodtagere, øgede de administrative krav og forandrede professionsforståelsen i det praksisfelt, der kom til at hedde beskæftigelsesområdet.

Hjemmebesøg er tidskrævende og blev en undtagelse i sagsbehandlingen. Jobkonsulenter og private konsulentfirmaer overtog kontakten til virksomhederne. Aktiveringskrav, incitament og sanktioner blev en mere dominerende del af det sociale arbejde. Rollen som socialrådgiver i beskæftigelsesfeltet blev mere administrativ. Og i takt med at jeg blev ældre, flyttede, fik børn der skulle i børnehave og skole andre steder, og jeg ikke længere naturligt lige stak hovedet ind der, hvor de unge kunne være, handlede eller på anden måde havde min naturlige gang de samme steder som de unge, blev rummet for indsigt i, hvad der foregår mellem de unge, de aktiviteter og relationer, de engagerer sig i, mere og mere begrænset og min position som socialrådgiver mere afgrænset, neutral og stabil i forhold til de administrative krav i sagsbehandlingen.

Omdrejningspunktet blev i højere og højere grad at få informationer om de unge, data der kunne bidrage til en kortlægning af deres færdigheder og kompetencer, skole, uddannelse og arbejdsliv, som det havde formet sig frem til den sociale situation, de nu befandt sig i med henblik på en risikovurdering af de unge i forhold til uddannelse og beskæftigelse og en deraf følgende målrettet indsats, der kunne bidrage til selvforsørgelse. Og i mindre grad de unges egne forståelser og søgen efter muligheder i håndteringen af deres udfordring."

Denne beretning fra min egen praksis som socialrådgiver er udgangspunktet for dette studie. Det er denne sammenhæng mellem de unges hverdagsliv og de problem- og løsningsforståelser, der skabes i interaktionerne med en gruppe unge i udsatte positioner omkring de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv. De unges søgen

efter en afklaring, og forandringspotentialet i dette forhold mellem de unges hverdagsliv og handlingsrummet for det sociale arbejde, der har været min drivkraft for dette studie.

I dette kapitel redegøres der i første del af kapitlet for studiets genstandsfelt. De unges reaktioner på de politiske, sociale og institutionelle krav i forhold til uddannelse og beskæftigelse i hverdagslivets mange forskellige situationer og interaktioner, som de former sig i de unges betragtninger af deres reaktioner. I denne del redegøres der også for hvad der karakteriserer de unge, som har deltaget i undersøgelsen. Uddannelseserfaringer, arbejdserfaringer, udfordringer de unge selv fortæller præger deres hverdag og andet, der karakteriserer de unges sociale situation eksempelvis etnicitet, civilstand, børn og kontakt til familie.

I anden del af kapitlet tages tråden op fra redegørelsen for studiets medborgerskabsperspektiv i forrige kapitel, og studiets anvendelse af et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i socialt arbejde foldes yderligere ud. Perspektivet relateres i kapitlets tredje del til Mørchs (2010) handlingsteoretiske perspektiv i ungdomsforskningen. Der argumenteres for studiets eget forskningsperspektiv, som forbinder de to forskningsperspektiver i et forskningsperspektiv, hvor de unges stemmer, forståelser af og reaktioner på de samfundsmæssige betingelser og individuelle forudsætninger under disse betingelser bliver central i forståelsen af de unges reaktioner og forandringspotentialet i mødet mellem de unge og det sociale arbejde.

Afslutningsvis redegøres der for studiets erkendelsesteoretiske positioner og udfordringer omkring en både pragmatisk og kritisk tilgang til viden.

3.1 Studiets genstandsfelt

Studiets genstandsfelt har udgangspunkt i en gruppe unge i alderen 19 – 29 år, som ud over deres ledighed kæmper med andre personlige og sociale udfordringer, som begrænser dem i deres udfoldelse i forskellige sammenhænge og deres reaktioner på det, de i hverdagens interaktioner tilbydes i mødet med de uddannelses- og beskæftigelsespolitiske forståelser, forventninger og krav. Reaktioner som de konstrueres i de unges betragtninger, begrundelser og bedømmelser og former sig i de unges fortællinger fra deres hverdagsliv.

Det er en gruppe unge, som enten ikke er kommet i gang med en ungdomsuddannelse, har været i gang men ikke gennemført en ungdomsuddannelse, og af forskellige både individuelle og strukturelle årsager ikke været i stand til at finde en læreplads eller ordinær beskæftigelse. En mindre del af de unge i undersøgelsen har gennem-

ført en ungdomsuddannelse og er ikke kommet i beskæftigelse eller i gang med en videregående uddannelse. En enkelt er droppet ud af en videregående uddannelse.

Det er en gruppe unge, som i velfærdssystemerne er kategoriseret som havende personlige og sociale problemer ud over deres ledighed. De unges udfordringer er i forskellige variationer forbundet med faglige vanskeligheder i grundskolen, mobning, ensomhed, psykisk eller fysisk sygdom, misbrug, hjemløshed, vold og kriminalitet. Undersøgelsen er gennemført i perioden marts - december 2013 og altså inden kontanthjælpsreformens ikrafttrædelse januar 2014. Det er vanskeligt at sige noget om, hvordan den gruppe af unge, der har deltaget i undersøgelsen, er blevet kategoriseret i forhold til kategorierne uddannelsesparat eller aktivitetsparat.

I november 2013 deltager jeg i de sidste gruppeaktiviteter sammen med nogle af de unge, hvor enkelte fortæller, at de er blevet vurderet uddannelsesparat og skal i gang med uddannelsesforberedende aktiviteter. Andre fortæller, at de ikke har hørt noget endnu men forventer at blive vurderet uddannelsesparat, *"for det gør alle næsten"*, siger flere af de unge, jeg taler med. Det er på baggrund af de unges oplysninger november 2013 indtrykket, at de nye kategoriseringer markant bryder med tidligere kategoriseringer ud fra vurderinger af kompleksiteten i de unges problemer og i højere grad kategoriseres ud fra en orientering mod uddannelsesforberedende aktiviteter. Men der kan ikke siges noget entydigt om det, og den gruppe af unge som deltager i undersøgelsen er valgt ud fra, hvorvidt de i 2013 var kategoriseret som havende komplekse sociale og personlige udfordringer udover ledighed.

Undersøgelsen tager sit afsæt i det Freire (1970, 1996) har beskrevet som menneskets ontologiske fordring om som subjekt at reagere på og forandre sin virkelighed. Og studiet bygger på en antagelse om, at de unge reagerer på det, der sker i deres hverdagsliv uafhængigt af den sociale verdens observationer og beskrivelser. I hverdagens reaktioner, handlinger, forestillinger og refleksioner omkring det, de tilbydes i mødet med de institutionelle og strukturelle betingelser, politiske, sociale og kultu- relle krav, deres betragtninger, begrundelser og bedøm-melser af de omstændigheder, udfordringer og muligheder, der viser sig i deres liv, forandrer de unge de sociale praksisser, de er en del af. Hverdagen er ikke en fuldstændig statisk og vane- bundet virkelighed, de unge tilpasser sig. Hverdagen indeholder både undertrykkende og frigørende træk i en besynderlig blanding af kendte kategorier, rutiner og dynamiske elementer, åben for kontinuerlig forandring og transformation (Freire, 1996; Gardiner, 2014). Kategorierne og rutinerne er elementer i hverdagens praksisser, som nok aldrig forsvinder, men undersøgelsen bygger på antagelsen om, at hverdagslivet også indeholder processer, der generer *"et kognitivt eller kulturelt overskud […] fyldt af utallige utopiske muligheder"* (Heller, 1984 i Gardiner, 2014: 165).

Uanset hvor vanebundet, rutineret og kategoriseret hverdagens forskellige interaktioner må være under de konkrete social- og kulturhistoriske omstændigheder, så indeholder disse interaktioner gyldige former for viden i form af handlinger, forestillinger og refleksion, som kan identificeres og begribes. Et utal af undertrykte og utopiske muligheder kan i deres afvigelse fra de kendte perspektiver, forklaringer og forståelser, rutinerne og kategorierne identificeres som generiske former for menneskelig aktivitet, der indeholder muligheden for forbedring og forandring (Heller, 1993 i Gardiner, 2014: 161 – 166). Det utopiske er i Hellers forståelse en menneskelig bedrift, der er situeret i hverdagens interaktioner. Utopier er ikke kun fantasier og forestillinger, de eksisterer i virkeligheden, fordi de opretholdes af mennesker som en livsform, men samtidig er i håbløs konflikt med det sociale liv, der aktuelt leves (Heller, 1993: 58 i Gardiner, 2014: 166).

I denne antagelse om den sociale verdens beskaffenhed eksisterer de unges reaktioner på det, de møder i deres søgen efter mulige veje væk fra en udsat og potentielt marginaliserende position i samfundet på lige fod med de dominerende perspektiver, forklaringer og forståelser af den sociale situation, de unge befinder sig i og uafhængigt af den opmærksomhed, identifikation og beskrivelse, de unges reaktioner tilskrives.

I en skærpet opmærksomhed på de unges reaktioner, handlinger og forestillinger, forståelser og refleksioner i hverdagens interaktioner, hvad enten de er spontane og flygtige eller kalkulerende og målrettede, følelsesmæssige eller intellektuelle, kan reaktionerne på kategorierne og det vanegjorte identificeres ved at adskille det fra de kendte perspektiver, forklaringer og forståelser, som noget andet, ”det fremmede” og potentielt transformerende (Fook, 2002).

Studiet anlægger således et aktør- og medborgerskabsperspektiv, hvor en gruppe udsatte unge handler og søger indflydelse. Aktører der reagerer på de samfundsmæssige forklaringer, forståelser og reaktioner på ungdomsarbejdsløshed og risiko for marginalisering. I studiet former de unges reaktioner sig i de unges fortællinger i deres betragtninger, begrundelser for og bedømmelser af de udfordringer og muligheder, de møder omkring uddannelse og beskæftigelse i deres hverdagsliv. Håndteringen af disse udfordringer og deres søgen efter en afklaring af deres formåen, både det de formår, og det de ønsker at formå.

Hvem har jeg talt med?

Der er gennemført formelle interviews med 16 unge, 8 kvinder og 8 mænd i aldersgruppen 19-29 år, som i perioden for min dataindsamling udover deres ledighed havde andre personlige og sociale udfordringer, som begrænsede dem i deres udfoldelse i forskellige sammenhænge. Følgende karakteriserer de 16 unge i datamaterialet:

Folkeskoleerfaringer:

- 11 har folkeskolens afgangseksamen fra 9. eller 10. klasse
- 3 har gået på specialskole
- 2 har gennemført 10. klasse på efterskolen
- 1 gået på specialskole siden 5. klasse og gennemfører 10. klasse på efterskole, men afslutter ikke med adgangsgivende eksamen
- 3 har forladt folkeskolen inden 9. klasse

Uddannelseserfaringer udover folkeskolen:

- 4 har en ungdomsuddannelse (gymnasium eller HF)
- 4 har afbrudt en ungdomsuddannelse (gymnasium, HF eller handelsgymnasium)
- 6 har et eller flere grundforløb, men har ikke haft adgang til en læreplads
- 1 har gennemført et grundforløb, får en læreplads men afskediges pga. mangel på opgaver
- 1 har både en ungdomsuddannelse (HF) og et grundforløb, men har ikke haft adgang til en læreplads
- 1 har en afbrudt ungdomsuddannelse (handelsgymnasium), har gennemført et grundforløb, men har ikke haft adgang til læreplads
- 1 har efter grundforløb fået en læreplads, afbryder læreforholdet pga. graviditet og kommer efterfølgende i en intern uddannelse i en større dansk virksomhed, men afskediges pga. fysisk sygdom
- 6 har hverken grundforløb eller ungdomsuddannelse
- 3 har gået på Produktionsskole
- 1 har afbrudt sit universitetsstudium

De unges arbejdserfaring fordeler sig således:

- 8 har ingen arbejdserfaring ud over ulønnet praktikforløb
- 5 har været ansat i vikariater eller korttidsansættelser på daglejerlignende vilkår
- 4 har haft længerevarende ansættelser (over 6 måneder)

De unge fortæller om følgende problemer:

- 6 fortæller, at de har eller har haft misbrugsproblemer
- 5 fortæller, at de har eller har haft depressioner og er i medicinsk behandling
- 3 fortæller, at de er diagnosticeret borderline og depression
- 1 fortæller, at hun er diagnosticeret ADHD og depression
- 2 fortæller, at de har ADHD men er ikke diagnosticeret
- 1 fortæller, at han har Asperger Syndrom
- 3 fortæller om fysiske lidelser, der begrænser dem i forhold til deres beskæftigelsesmuligheder
- 4 fortæller om faglige udfordringer pga. ord- og/eller talblindhed

- 1 har været anbragt uden for hjemmet i flere plejeforhold og døgninstitutioner
- 1 har været i aflastningsfamilie pga. problemer i hjemmet
- 1 har været fængslet 6 gange pga. vold og salg af stoffer
- 1 har betinget dom pga. flere forhold (vold og salg af stoffer)
- 1 har været/er hjemløs og bor på Herberg
- 1 har boet på krisecenter med sin mor

Andet der karakteriserer de unges sociale situation:

- 1 bor hjemme hos sine forældre
- 3 bor sammen med en kæreste
- 1 har anden etnisk baggrund end dansk
- 3 har børn
- 1 er gift
- 3 er separeret/skilt
- 13 fortæller om forskellig former for kontakt til forældre og/eller søskende i varierende omfang, hvor det for nogle har karakter af daglig eller ugentlig kontakt og for andre er mere sporadisk og ustabil

Der ud over har jeg i perioden for dataindsamlingen haft uformelle samtaler med omkring 20 unge enten individuelt eller i gruppesammenhæng, som befinder sig i samme sociale situation som de 16 unge, der har deltaget i de formelle interviews. Samlet set har dette givet adgang til at etablere et udsnit af en gruppe udsatte unge, som i deres fortællinger om de udfordringer, der har trængt sig på, og de muligheder de forsøger at mobiliserer i håndteringen af udfordringerne, kan bidrage med en retningsgivende viden om, hvad en gruppe af unge i udsatte positioner gør og tænker i deres respons på de politiske, sociale og institutionelle forklaringer, forståelser og krav de møder i hverdagens interaktioner i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Retningsgivende i den forstand, at studiet ikke kan påberåbe sig en repræsentativ udsigelseskraft, men materialet viser tendenser til en mætning, hvor der ikke længere viser sig bemærkelsesværdige nye spor eller mønstre i materialet. Samtidig kan der hos de 16 unge, der har deltaget i de formelle interviews, identificeres en lang række af de forskningsmæssigt interessante fællestræk i de unges betragtninger, som også kan identificeres i det samlede datamateriale.

3.2 Et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i socialt arbejde

Studiet placerer sig inden for et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i socialt arbejde, hvor genstandsfeltet er socialt arbejde som en social aktivitet, der er

kendetegnet ved målrettede bestræbelser på forandring i udsatte menneskers forhold (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 20).

"Der er tale om tilsigtede indgreb i utilsigtede eller spontant forløbende sociale processer og problemer, som i et givent samfund defineres som handlingskrævende." (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 20)

Sammenlignet med andre nordiske lande er forskning i socialt arbejde et relativt nyt felt i Danmark, hvor der kan identificeres forskellige forskningsperspektiver. Perspektiverne er skitseret i nedenstående skema. Skemaet er hentet hos Olesen, Eskelinen og Caswell (2005), hvor der redegøres for et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i socialt arbejde. Hensigten med oversigten er her at identificere de teoretiske tilgange til forskning i socialt arbejde og gøre det muligt at sætte et kritisk-konstruktivt perspektiv i relation til en dansk forskningskontekst for socialt arbejde.

Fig. 3.2.1 Idealtypiske forskningsperspektiver på socialt arbejde

	I fokus	Ikke i fokus
Institutionel teori	Strukturelle træk. Institutionel rammesætning. Institutionelle rationaler. Institutionelle problemidentiteter. Løsningsstrategier og betydningsdannelser.	Handlingsfrirum (agency). Situationelt betingede aspekter af praksis. Den bredere politiske og administrative kontekst.
Implementeringsteori	Målopfyldelse og ressourceanvendelse. Legitime mål og deres baggrund. Implementeringskæden – sluser og barrierer for intentioners realisering. Forklaringer på implementeringsadfærd.	Konkrete processer i praksis. Komponenter og mekanismer i praksis. Roller, identiteter og betydningskonstruktioner.
Evidensbaseret socialt arbejde	Effekter/resultater af interventioner, eventuelt på sigt. Ændringer over tid fra før til efter en intervention. Input/output variable. "Tilregnelighed" (accountability). Universel viden.	Forbindelsen mellem intervention og resultat. Indholdet i interventioner i form af virksomme elementer, processer, metoder og mekanismer i praksis.
Praksisforskning	Erfaringsopsamling. Ønske om at bidrage til udvikling af praksis Indholdet af komponenter, processer og metoder i lokale kontekster. Mål, værdier og praksis i socialt arbejde.	Generaliserbarhed, overførbarhed og kontekstuafhængig viden. Vidensakkumulation. Begrebsudvikling. Kritisk distance.
Empowerment	Ressourcer og adgangsveje til deltagelse i aktiviteter og lokale fællesskaber. Magtforhold og afmagt. Myndiggørelse. Handlemuligheder for personer truet af marginalisering og eksklusion.	Målopfyldelse og effekter. Ydelser og instrumenter. Intervention og faglighed. Diagnose, visitation, tilbud og behandling.

Kilde: Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 12

I et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv betragtes socialt arbejde som sociale konstruktioner (Payne, 1997) og faglighed er karakteriseret ved forskelligheder og modsætninger, ambivalens og kampe (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 21) mellem forskellige perspektiver, rationaler og logikker i en konstant rekonstruktion af sig selv. Flere forskellige forhold har betydning for, hvordan det sociale arbejde former sig: samfundsmæssige diskurser og politiske mål, lovgivningen, den professionelle organisering, kultur og strategier, uddannelse, viden og borgersammensætningen, hvor forskellige samfundsmæssige og kulturelle forhold er afgørende for, hvordan socialt arbejde opfattes og bedømmes.

Der er således ikke noget entydigt svar på, hvad godt socialt arbejde er. Socialt arbejde er både produkt af samfundsmæssige diskurser og forventninger og det sociale arbejdes konstruktioner i praksis, hvor forskellige faglige værdier og idehistoriske traditioner er indlejret i forskellige perspektiver og forståelser af "det gode sociale arbejde" (Hermansen, 1997; Worning, 2002; Olesen, 2004 i Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005).

Socialt arbejde er præget af den mangfoldighed, flertydighed og opløsning af absolutte sandheder og forestillinger i en øget refleksivitet, som andre felter i senmoderniteten (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 21) og underlagt de moderniserings- og styringstendenser, som er blevet beskrevet i afhandlingens kapitel 2.

I et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv anses genstandsfeltet socialt arbejde derfor heller ikke for at være karakteriseret af et bestemt rationale, men en flertydighed af rationaler, som tilsammen skaber et mangfoldigt felt af forskellige traditioner og metoder, perspektiver (Payne, 1997) og modeller (Hutchinson og Oltedal, 2006), diskurser (Healy, 2004) og logikker (Caswell, 2005), som også er knyttet til de politiske intentioner og institutionelle betingelser.

Kundskabsbasen i socialt arbejde er fælles med andre fag (jura, psykologi, samfundsvidenskab og socialpædagogik jf. Lorenz, 1993, Healy, 2009 og van Ewijk, 2011), samtidig har socialt arbejde gennemgået sin egen idehistoriske udvikling (Petterson, 2009; Worning, 2002), hvilket omfatter udviklingen af forskellige faglige standarder, traditioner og metoder eksempelvis "case-work" (Hillgaard og Egelund, 2002) og "community work" (Uggerhøj, Ejrnæs, Gamst og Laursen, 1997) og en række praksisteorier (Healy, 2009), perspektiver (Payne 1997) og modeller (Huthcinson og Oltedal, 2006) for professionelt socialt arbejde.

I et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv antages det, at socialt arbejde er kendetegnet ved såvel en række fællestræk som variationer (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 24). Fællestræk som afspejler de samfundsmæssige diskurser, politiske intentioner og institutionelle rationalers eventuelle gennemslag. Og

variationer som afspejler en mangfoldighed af handlings situationer, hvor aktører med bestemte dispositioner og positioner interagerer.

"Når der i forbindelse med variationer i praksis kan påvises forskellige typer eller grader af faglighed, antager vi, at det kan forbindes med et selvstændigt handlingsfrirum for socialt arbejde. Der åbner sig i givet fald muligheder for at kombinere kritiske perspektiver med rekonstruktioner af socialt arbejde, som kan bidrage til fagets udvikling. Ligesom det forekommer muligt at beskrive, hvilke forhold der begrænser faglighed, er vores opfattelse, at det forekommer muligt at beskrive, under hvilke forhold og hvordan faglighed foldes ud i konkrete situationer." (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 24)

Faglighed betragtes således ikke som en bestemt ekspertise, men en kombination af empirisk viden, forståelsesrammer, værdier, tilgange, metoder, perspektiver, modeller og teknikker samt begreber og sproglige formater, der er knyttet til socialarbejderfunktionen (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 23).

Den socialkonstruktivistiske tilgang til forståelsen af socialt arbejde og faglighed har bidraget til et opgør med socialt arbejde som et modernitetsprojekt baseret på fremtidsoptimisme og en kontrollerbar verden og har ført til en kritisk refleksivitet baseret på usikkerhed, fleksibilitet, tværfaglighed og socialt arbejde i forskellige blandingsformer i en postmoderne professionalitet (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 16, se også Karvinen, 1999; Fook, 2002, 2004; Healy, 2009; van Ewijk, 2011). I dette perspektiv er viden om socialt arbejde bundet til tid, sted og kontekst (Healy, 2009) i højere grad end til en objektiv og på forhånd struktureret professionel vidensbase.

Det kritiske perspektiv i forskning i socialt arbejde refererer til Fook (2002), som problematiserer opfattelsen af socialt arbejde som en konservativ profession, der primært tjener de herskende gruppers interesser. Socialt arbejde er i hendes forståelse for modsætningsfyldt til at sætte på en enkelt formel, og analytisk afklarer hun de radikale, kritiske og samfundsforandrende potentialer, der findes i socialt arbejde, og hvordan disse potentialer realiseres. Idehistorisk placerer Fook sig i en "community- work" tradition, der har rødder tilbage til Jane Addams og Chicago Skolen. Addams rettede sin opmærksomhed mod strukturelle forståelser af sociale problemer i etableringen af Settlementer, hvor fokus var på strukturerne, det sociale og fællesskabernes betydning i socialt arbejde til forskel fra "case-work" traditionens fokus på "social diagnose", den enkeltes og familiens formåen. Fook (2004) betragter på samme måde det personlige og det politiske som uadskillelige, og hvordan personlige problemer kan spores tilbage til socioøkonomiske strukturer. Et andet centralt element i Fooks "radical social work" (2002) er engagementet i frigørende former for analyser og handling og en kritisk position i forhold til socialarbejderpro-

fessionens og velfærdssystemernes kontrolfunktioner. Et tredje element i hendes analyser er engagementet i social forandring og udvikling.

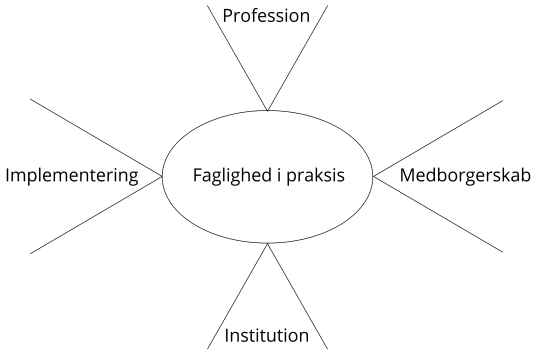
"Fook (2002) knytter således an til kritisk samfundsteori med betoning af strukturelle træks dominans, falsk bevidsthed og positivismekritik, men også med et voluntaristisk islæt og tro på forandringsmuligheder samt en konstruktivistisk tilgang til forståelse af viden og erkendelse. Disse elementer inddrages i en kritisk tilgang til socialt arbejde." (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 15)

Specielt fremhæves det i et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv, at Fook forbinder kritisk teori med muligheder for at overskride den potentielle determinisme, der er indlejret i en kritisk teori, i kraft af betoningen af bevidstgørelsen om strukturel dominans koblet med praksis og hverdagserfaringer i en sammenkædning af kritik og dekonstruktion af socialt arbejde med forsøg på rekonstruktion (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005)

Centralt i kritisk refleksivitet er således en kritisk forholden sig til eget arbejde baseret på videnskabelig viden såvel som personlig og professionel ekspertise, hvor ekspertise i socialt arbejde først og fremmest er dialogisk, diskursiv og refleksiv, og hvor ikke kun dekonstruktionen men også rekonstruktionen og formuleringen af nye begreber betones som en uafbrudt forandrings- og læreproces (Karvinen 1999 i Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 16).

Det kritisk-konstruktive forskningsperspektiv er bygget op omkring fire teoretiske perspektiver: institutionel teori, implementeringsteori, professionsperspektivet og medborgerskabsperspektivet i den eksisterende forskning i feltet socialt arbejde. Olesen m.fl., har illustreret det kritisk-konstruktive forskningsperspektiv i fig. 3.2.2.

Fig. 3.2.2 Teoretiske perspektiver i et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i socialt arbejde



Kilde: Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005: 28

Det kritisk-konstruktive forskningsperspektiv er bygget op over en kombination af de fire teoretiske perspektiver. Perspektiverne er ikke uafhængige af hinanden. Implementeringen sker bl.a. gennem organisationer og institutioner, der er indlejret i en samfundsmæssig sammenhæng (Healy, 2004; Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005), som involverer socialarbejdernes metoder og professionalitet (Lorenz, 2005; van Ewijk, 2011), ligesom implementeringen foregriber eksistensen af bestemte målgrupper (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005). Professionsperspektivet rummer en bevidsthed om specifikke institutionelle opgaver, lovgivningen og relationen mellem konkrete institutionelle kontekster og borgerne. Og medborgerskab udmøntes i borgernes servicesøgning (Bleiklie, 1997) og orientering mod forskellige muligheder. Centralt i et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv står betydningen af den lokale praksis i socialt arbejde, som empirisk indeholder alle de aspekter, som perspektiverne henviser til (Olesen, Eskelinen og Caswell, 2005).

3.3 Et handlingsteoretisk perspektiv i ungdomsforskningen

Teoretisk befinder undersøgelsens forskningsperspektiv sig mellem et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i socialt arbejde og et handlingsteoretisk perspektiv (Mørch, 2010) i ungdomsforskningen. I det følgende vil der i hovedtræk blive redegjort for ungdomsforskningens genstandsfelter, og hvordan forskning i socialt arbejde og ungdomsforskningen teoretisk kan forbindes i et kritisk-konstruktivt og handlingsteoretisk forskningsperspektiv i studier af udsatte unge og socialt arbejde med denne gruppe unge.

Ungdom kan forstås som en historisk konstruktion omkring en ny individualiserings-opgave, som fandt sin form i forbindelse med det moderne samfunds opståen og udviklingen af de borgerlige rettigheder i midten af 1700´tallet.

”Ungdommen etableredes omkring den nye individualiseringsopgave, som skabte ungdom som en objektiv og subjektiv udviklingskategori, som opstod i spillet mellem udviklingen af den borgerlige barndom og de moderne individuelle kvalifikationskrav for samfundsmæssig virksomhed. Ungdommen fandt derfor sit udviklingsgrundlag i det nye borgerlige skolesystems individualisering.” (Mørch, 2010: 24)

Dette har ifølge Mørch (2010) åbnet op for to typer af diskurser om henholdsvis objektive ungdomsudfordringer og subjektive ungdomsoplevelser, hvor den pædagogiske læringsforskning, som fokuserede på ungdommens subjektive side og

forbandt sig med psykologien, tog teten. *"Unge blev skabt i uddannelsessystemet, og derfor var det her, udfordringerne først viste sig."* (Mørch, 2010: 24)

Industrialiseringen og uddannelsesplaceringen til "alle" unge førte til en oplevelse af, at "alle jo bliver unge", og det er ifølge Mørch (2010) den opmærksomhed, der ligger bag udviklingen i ungdomsforskningen og en diskurs for ungdomsforskningen, som ser det at være ung som en særlig psykologisk livsfase. Grundlaget for en ungdomsforskning, som anerkender ungdommens sociale konstruktion etableres senere omkring en opmærksomhed på unge og ungdomsproblemer som værende knyttet til klasse, hvilket fører til en større opmærksomhed på unge som praktiske aktører i et samfundsmæssigt formet ungdomsliv (Mørch, 2010: 26).

I efterkrigstidens og senmodernitetens ungdomsforskning bliver det ifølge Mørch (2010) tydeligt, at individualitetsudfordringerne både som objektive kompetencekrav (Mørch og Stalder, 2003) og som subjektive identitetsproblemer (Ziehe og Stubenrauch, 1983) kommer i centrum. Dagens ungdomsforskning søger i dette perspektiv at begribe unges særlige udfordringer i den senmoderne virkelighed.

Ungdomsforskningen er således optaget af at forstå de unges samfundsmæssige og individuelle udfordringer. Og Mørch (2010) peger på, at der i ungdomsforskningen er en tendens til at dele sig i to hovedtilgange: en psykologisk diskurs, hvor identitetskonstruktionen og den individuelle udvikling fra barn til ung er i fokus. Denne diskurs træder i studier af udsatte unge eksempelvis frem i Gørlichs afhandling (2016). Hvor det i Katznelsons forskning (2004, 2015) i højere grad er en social diskurs, der træder frem i studier af de unges betingelseshåndtering og de unges udvikling til at fungere i samfundet, opmærksomheden rettes mod. Det særlige ved den ungdomsforskning, der præger studierne af unge i udsatte positioner, viser sig ved, at de to diskurser ikke kan adskilles. Og i analyser af de to diskurser udvikler Mørch (2010) således også en socialpsykologisk handlingsteori, der forbinder de to diskurser ved at pege på den unge som aktør og sætte de unges handlinger i centrum og teoretisk rammesætte relationen mellem den enkelte unge og de samfundsmæssige betingelser (Mørch, 2010: 27).

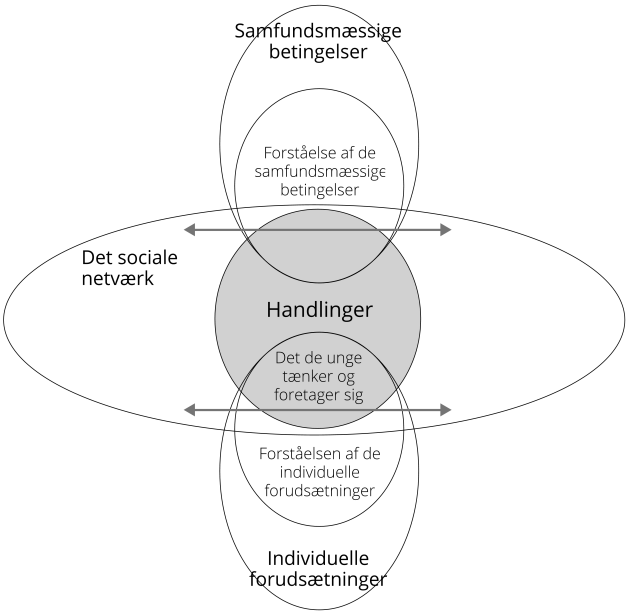
Mørch definerer handlinger som alle former for menneskelige aktiviteter, som udspringer af de opgaver, som mennesker står med i deres hverdag, og som samtidig bygger på de individuelle forudsætninger, som mennesker er i besiddelse af. Menneskelige handlinger er det, de unge tænker, føler og foretager sig som svar på de udfordringer de møder under bestemte samfundsmæssige og sociale betingelser. Opgaver som placerer de unge over for ofte modstridende krav og forventninger, som retter sig mod deres individualiseringsproces (Mørch, 2010: 27).

"Pointen ved denne handlingsteori er således, at den peger på, at mennesker er aktører, de former deres liv og sig selv men ikke frit. De forbinder i deres handlinger

sig selv med deres samfundsmæssige og sociale grundlag. Deres udvikling består i, at de tilegner sig deres samfundsmæssige grundlag og herved bliver sig selv. De er i denne forstand aktive i en strukturationsproces, hvor de trækker på betingelser og udvikler nye i deres handlinger." (Mørch, 2010: 28)

Mørch illustrerer sin handlingsteori i fig. 3.3.2

Fig. 3.3.1 Mørchs handlingsteori



Kilde: Mørch, 2010: 27

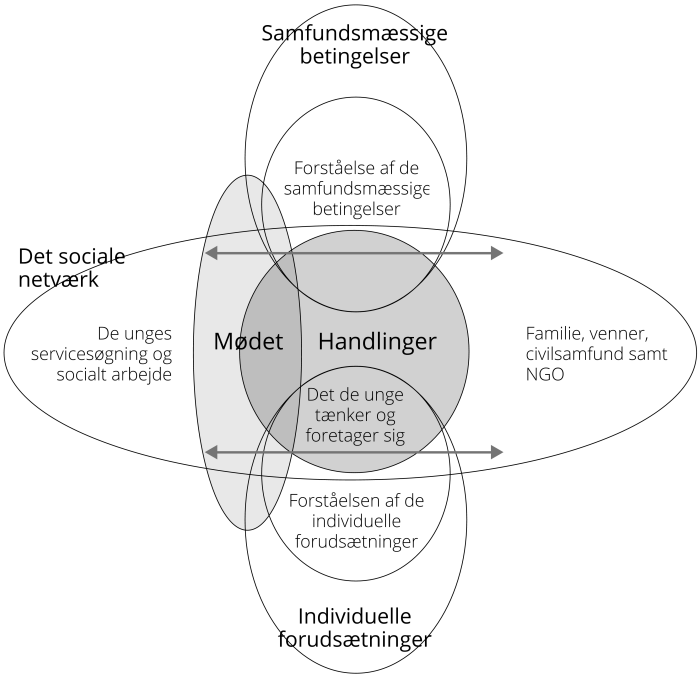
Mørch anerkender præmissen om, at de unge har mulighed for at skabe nye håndterings- og udviklingsmuligheder i deres reaktioner, som de former sig i handlinger, forestillinger og refleksioner. Samtidig anerkender han, at de unge er underlagt samfundsmæssige og sociale betingelser, som kan gøre denne udvikling og sociale mobilitet til en udfordring. Hvor de unges både spontane, kalkulerende og målrettede forsøg på at handle anderledes kan være i modsætning til dominerende kategorier, rutiner og vaner i de sociale praksisser og processer i de forskellige sociale sammenhænge, de unge befinder sig inden for.

Der har gennem en årrække været en stigende interesse i ungdomsforskningen for unge i udsatte positioner på kanten af samfundet. En forskningsinteresse hvor der anlægges et socialpsykologisk aktørperspektiv. Og hvor opmærksomheden rettes mod de unges handlinger, det de gør, tænker og føler. Forskningsprojekter

(Katznelson, 2004; Pless, 2009; Katznelson m.fl., 2015 og Gørlich, 2016), som søger viden om de unges håndtering af de institutionelle og samfundsmæssige betingelser, individualiseringens konsekvenser, de unges positioner i uddannelsessystemet, transitionsprocesser, identitetskonstruktioner og strategier i de unges håndtering af de udfordringer, de møder i deres hverdagsliv.

Nedenstående figur er mit eget forsøg på at forbinde Mørchs handlingsteori i ungdomsforskningen og et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i socialt arbejde. Hvor de unges sociale netværk er delt i to. På den ene side de unges orientering mod primære og tertiære netværk i form af familier, venner, civilsamfundet og Non Governmental Organisations (NGO) og på den anden side det sociale arbejde, som det former sig i de unges servicesøgning og orientering mod velfærdssystemernes indsatser og sekundære netværk.

Fig. 3.3.2 Et kritisk-konstruktivt handlingsteoretisk forskningsperspektiv i socialt arbejde med en gruppe udsatte unge



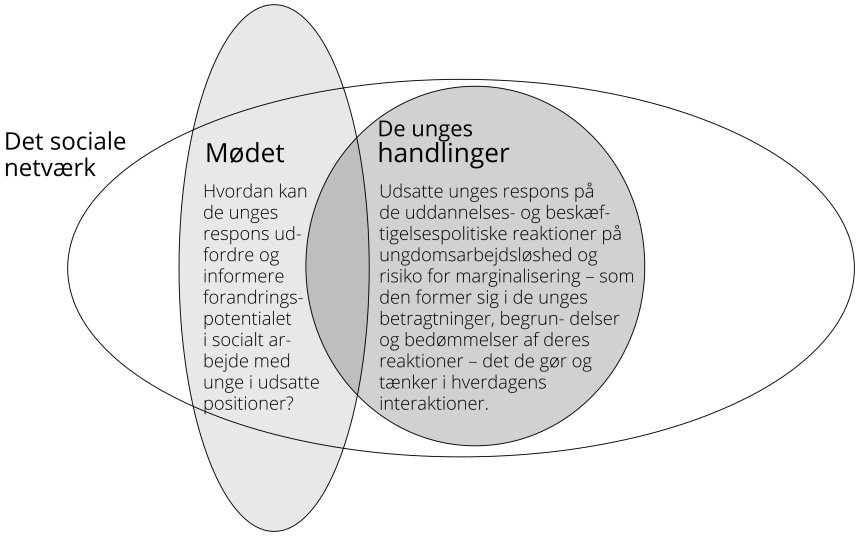
Mørchs socialpsykologiske handlingsteori forbinder ungdomsforskningens aktørperspektiv i studier af udsatte unges betingelseshåndteringer, strategier, transitioner og positioner under de givne kontekstuelle, institutionelle og strukturelle betingelser i deres hverdagsliv. Et hverdagsliv som former sig i forskellige former for sociale

netværk. Og et medborgerskabsperspektiv i et kritisk-konstruktivt forskningsperspektiv i det sociale arbejdes møde med de unge i deres servicesøgning på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje ved, at det sociale arbejde i de unges servicesøgning indgår, som en del af de unges hverdagsliv og netværk og de unges handlinger indgår i udformningen af det sociale arbejde.

Studier inden for et sådan kombineret perspektiv i både forskning og praksisudvikling i socialt arbejde vil både give de unge en tydeligere stemme i udformningen af de sociale uddannelses- og beskæftigelsespolitiske indsatser, og det kunne være et udgangspunkt i tværgående eksperimenterende projekter og studier af sociale uddannelses- og beskæftigelsespolitiske indsatser. Indsatser der har afsæt i det, de unge gør, tænker og føler i hverdagslivets mange forskellige sociale praksisser og processer omkring opgaver, udfordringer og muligheder i forhold uddannelse og beskæftigelse.

Nedenstående figur zoomer ind på genstandsfeltet i dette studie, som det former sig i et kritisk-konstruktivt og handlingsteoretiske forskningsperspektiv i socialt arbejde med en gruppe udsatte unge.

Fig. 3.3.3: Genstandsfeltet i et kritisk-konstruktivt og handlingsteoretisk forskningsperspektiv i socialt arbejde med udsatte unge, som det former sig i dette studie



Studiets forskningsperspektiv begrænser ikke opmærksomheden til sociale praksisser og processer i de unges servicesøgning og orientering mod forskellige sociale indsatser i velfærdssystemerne, men interesserer sig netop for de mange forskellige praksisser, aktiviteter og relationer de unge orienterer sig mod i deres hverdagsliv generelt i håndteringen af de udfordringer, de møder omkring uddannelse og

beskæftigelse i en dialektisk forståelse af forholdet mellem det personlige og det sociale i de unges reaktioner. Hvor de forskellige praksisser i de unges hverdag gensidigt påvirker hinanden og former de unges handlinger, forestillinger og refleksioner, som i de unges servicesøgning og orientering mod sociale indsatser i velfærdssystemerne indgår i udformningen af det sociale arbejde.

Studiet bidrager således med et forskningsperspektiv, hvor de unges hverdagsliv, som det former sig i forskellige sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne, gennem de unges betragtninger af deres reaktioner på de forståelser, for ventninger og krav de møder i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse, empirisk og teoretisk inviteres inden for i handlingsrummet for (re)konstruktionerne af de problem- og løsningsforståelser, der former det sociale arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje.

Uden at de unges forståelser empirisk eller teoretisk presses ind i en bestemt professionel eller institutionel ramme for det sociale arbejde men udfordrer det professionelle og institutionelle interventionsaspekt i perspektiverne og logikkerne i socialt arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje forankret i en "case-work" tradition. De unges forståelser af de samfundsmæssige betingelser, individuelle forudsætninger og formåen under disse betingelser bliver i et sådan perspektiv centralt i forståelsen af de unges handlinger, forestillinger og refleksive positioner. Forståelser og positioner der i praksis på forskellig vis bidrager til udformningen af det sociale arbejde i mødet mellem den unge, de institutionelle forståelser og professions perspektiver i implementeringen af de uddannelses- og beskæftigelsespolitiske målsætninger.

3.4 Studiets erkendelsesteoretiske positioner og udfordringer

Studiet former sig som en både pragmatisk (Brinkmann, 2012) og kritisk tilgang til viden, hvor blikket for det afvigende og overraskende forfølges og udvikles (Ringø, 2016).

Pragmatisk fordi tilgangen til viden adskiller sig fra rendyrkede fænomenologiske og hermeneutiske tilgange til viden og har sine rødder i et mere pragmatisk sociologisk interaktionistisk og socialkonstruktivistisk perspektiv (Payne, 1997; Petterson, 2009; Huthinson og Oltedal, 2011) i socialt arbejde, hvor det sociale liv konstrueres og rekonstrueres i mødet mellem mennesker. Og hvor de sociale fællesskaber og samfundets institutioner både er indlejret i og drives frem af interaktioner og kommunikation.

Den pragmatiske (Brinkmann, 2012) tilgang til viden trækker både på en fænomenologisk tilgang til viden, hvor de unges betragtninger er indlejret i bestemte sociale omstændigheder uden for interviewet som medium. Sociale erfaringer som erfares gennem en bevidsthed, hvor meningsfuldheden og de unges intentioner knytter sig til denne bevidsthed, som det "der viser sig for erfaringen". Og der gives samtidig plads til det måske mere upåagtede (Olesen, 2016) i en åbenhed og spørgsmål, der sætter forforståelser på spil ved, at der i tilgangen til de unges erfaringer trækkes på hermeneutikkens syn på det sociale som en helhed, der eksisterer omkring den enkelte unge. En helhed som må tages i betragtning i studiet af de unges reaktioner på de uddannelses- og beskæftigelsespolitiske, sociale og institutionelle krav i hverdagens forskellige interaktioner. Hvor de unges reaktioner formes i de unges fortællinger fra hverdagens interaktioner i en vekselvirkning mellem den unge, de håndteringsbetingelser, den unge har at arbejde med, de strukturelle, institutionelle og kontekstuelle forhold omkring interaktionerne herunder interviewet som medium.

Kritisk fordi studiet samtidig betragter den samfundsmæssige virkelighed som en virkelighed, der består af dybere lag, komplekse processer og mekanismer (Ringø, 2016) og fremhæver, at der eksisterer en virkelighed uafhængig af den sociale verdens observationer og beskrivelser. En virkelighed hvor de unge reagerer ved både at reflektere, forestille og handle på det, de møder i en mangfoldighed af hverdagsinteraktioner. En virkelighed, der forandrer sig i en besynderlig blanding af kendte kategorier, rutiner og dynamiske elementer, processer og mekanismer åben for kontinuerlig forandring og transformation (Freire, 1996; Gardiner, 2014). En virkelighed man ikke med sikkerhed kan sige noget om. Hvor tilgangen til de unges erfaringer er, at de eksisterer uafhængig af den sociale verdens observationer og alene kan identificeres som tendenser, dynamiske elementer, processer og mekanismer i en retroduktion (Ragin og Amorosso, 2011) mellem empiriske observationer og teoretiske ideer.

I dette kritiske perspektiv ligger der også en kritik af risikoen for i et pragmatisk interaktionistisk og socialkonstruktivistisk perspektiv i socialt arbejde at tabe den reelle virkelighed af syne (Dello Bueno, 2014). Hvor de unges erfaringer og oplevelser af virkeligheden nedtones til fordel for en mangfoldighed af virkeligheder, hvor det er den magtfulde institutionelle diskurs, som ender med at blive repræsenteret i forståelserne af de unges udfordringer og muligheder.

Erkendelsesteoretisk betyder det, at min rolle som forsker varierer gennem hele studiet. Det viser sig ved, at udgangspunktet i undersøgelsen er de unges skole-, uddannelses-, og beskæftigelseserfaringer og deres erfaringer i mødet med velfærdssystemernes forståelser og indsatser. De unge inviteres til at fortæller om deres erfaringer ud fra forestillingen om, at de unge er indlejret i bestemte sociale omstændighed, og at deres sociale erfaringer, intentioner og meningsskabelser ligger inden for disse

omstændigheder og uden for interviewet som medium. I denne tilgang forbindes min rolle som forsker med en tilbagetrukket og objektiv position (Jørgensen, 2008).

Samtidig åbnes der i de samtaler, der former sig i interviewene, op for, at de unge stort set kan fortælle om det, der nu falder dem ind i en forståelse af de unges sociale erfaringer som værende situeret i en verden, der allerede er mættet af mening. Jeg siger til de unge, at jeg jo på den ene side gerne vil vide noget om deres erfaringer i forhold til skole, uddannelse og beskæftigelses, men jeg kan på den anden side ikke vide, hvilke oplevelser og erfaringer i deres liv og hverdag, som kan være relevante for min undersøgelse. Der gives i dette perspektiv plads til det måske ofte upåagtede (Olesen, 2016) i de unges fortællinger ved, at jeg åbent følger de spor, de unge selv laver i deres fortællinger. Samtidig er jeg undersøgende og stiller spørgsmål til de begrundelser, bedømmelser og betydninger de unge skaber omkring deres erfaringer, de udfordringer og muligheder, de møder i de forskellige hverdagsinteraktioner i forhold til uddannelse og beskæftigelse, og deres reaktioner på disse udfordringer og muligheder. Jeg er som forsker i denne tilgang en aktiv og involveret del af forskningsprocessen (Jørgensen, 2008).

Det betyder også, at jeg i interviewene både indtager en distanceret og observerende rolle, hvor jeg metodisk opstiller nogle temaer i de unges hverdagsliv, der ønskes undersøgt gennem de unges subjektive fortællinger og i analyserne leder efter udsagn i de unges betragtninger, som refererer til subjektive motiver og intentioner i de unges begrundelser og bedømmelser af deres reaktioner, det de gør og tænker i forhold til uddannelse og beskæftigelse i de forskellige hverdagsinteraktioner. Og der arbejdes samtidig både undersøgelses metodisk og analytisk med et uddannelses- og beskæftigelsesperspektiv i fortolkningerne af de unges betragtninger, meningen bag og betydningen af deres reaktioner, det de gør og tænker, som det former sig i fortællingerne fra deres hverdagsliv. En fortolkningsramme hvor jeg som forsker indgår som aktiv og engageret del af fortolkningerne.

Studiets kritiske perspektiv træder i analyserne frem ved, at de unges reaktioner, deres betragtninger, begrundelser og bedømmelser af det, de gør og tænker, dekonstrueres og adskilles fra de politiske og det sociale arbejdes traditionelle forklaringer og forståelser af de unges sociale situation. De unges reaktioner identificeres empirisk som noget andet, ”det fremmede”, dynamiske og potentielt transformerende elementer, processer og mekanismer tilsigtet forandringspotentialet i det sociale arbejde i en retroduktion (Ragin og Amorosso, 2011) mellem empiriske observationer og teoretiske perspektiver og ideer.

Dette perspektiv udfordres samtidig ved, at de unge på den ene side reagerer på den virkelighed, de møder. De handler og søger indflydelse på de forståelser, der konstrueres i det sociale arbejde, og deres reaktioner kan i adskillelsen fra de

politiske og det sociale arbejdes traditionelle forklaringer og forståelser identificeres som noget andet. Og i dette identificeres både empirisk og teoretisk forandringspotentialet i socialt arbejde med en gruppe udsatte unge på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje. Men på den anden side kan der empirisk ikke identificeres et transformerende subjektiv motiv i de unges betragtninger, der rækker udover de unges eget hverdagsliv, arbejdsløsheden, håndteringen af de personlige og sociale udfordringer og deres søgen efter en afklaring af deres formåen og fremtidige muligheder. Erkendelsesteoretisk betyder det, at studiet alene kan forsøge at begribe forandringspotentialet i det sociale arbejde som empirisk og teoretisk funderet fortolkninger af de dynamiske elementer, processer og mekanismer, der træder frem i de unges forståelser, refleksive positioner og handlerum i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på og deres søgen efter en afklaring af deres formåen. Og hvordan de unges respons i handlingsrummet for det sociale arbejde potentielt kan udfordre og informere (re)konstruktionerne af det sociale arbejde i en i dette studie teoretisk aktualisering af potentialet.

Der former sig således i studiet en både pragmatisk og kritisk interaktionistisk konstruktivistisk videnskabsteoretisk begrebsramme som på den ene side kan bidrage med empirisk funderet viden om, hvordan de unge i forskellige hverdags-interaktioner reagerer på de uddannelses- og beskæftigelsespolitiske, sociale og institutionelle forståelser, de møder. Hvilke forståelser der i de unges hverdagsinter-aktioner skabes omkring de udfordringer, der har trængt sig på, og hvilke refleksive positioner og handlerum de unge konstruerer i håndteringen af udfordringerne og deres søgen efter en afklaring af deres formåen.

Studiet bidrager samtidig med empirisk og teoretisk funderet viden om, hvilke produktive og dynamiske elementer, processer og mekanismer i de unges respons, der potentielt kan udfordre og informere det sociale arbejde med udsatte unge på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje.

Men studiet kan på den anden side ikke sige noget om, hvordan dette former sig i handlingsrummet for det sociale arbejde, hvor de unge møder det sociale arbejde. Studiet kan alene forsøge teoretisk at begribe forandringspotentialet for det sociale arbejde i det produktive og dynamiske i de unges reaktioner, som det former sig i de unges forståelser af de udfordringer, der har trængt sig på, de refleksive positioner og handlerum, de unge konstruerer i håndteringen af udfordringerne og afklaringen af deres formåen i en mangfoldighed af hverdagsinteraktioner.

Kapitel 4
Forskningsprocessen og studiets design

4.0 Introduktion

I dette kapitel redegøres der for forskningsprocessen og studiets undersøgelses- og analysedesign, som det tager form gennem studiet.

I første del redegøres der for adgangen til feltet, de overvejelser og udfordringer, der har været forbundet med denne proces. I anden del redegøres der for den kvalitative undersøgelse, hvor der både gøres brug af deltagende observation og kvalitative interviews. Der argumenteres for brugen af det kvalitative interviews narrative strukturer og en pragmatisk position mellem på den ene side elementer af det lange biografiske narrative og på den anden side korte narrativers blik for det måske upåagtede (Olesen, 2016). Afslutningsvis redegøres der for studiets analysestrategi og studiets overordnede etnometodologiske tolkningsramme.

Og der lægges op til en redegørelse for, hvordan der er arbejdet med kodningerne, kodningsprocesserne og de teoretiske begreber, der informerer kodningerne og analyserne i kapitel 5.

4.1 Adgang til feltet

Adgangen til feltet afspejlede i første omgang min tidligere position som social-arbejder ved, at jeg henvendte mig til en mellemstor kommune, hvor jeg kender arbejdsmarkedsdirektøren og spurgte, om de kunne være mig behjælpelig med at komme i kontakt med en gruppe ledige unge mellem 18 og 30 år, som i jobcenteret er blevet kategoriseret som havende andre problemer end ledighed. Hensigten med at skabe adgang til de unge gennem et Jobcenter var både at være sikker på, at de unge faktisk var kategoriseret som havende andre problemer end ledighed og ikke ”bare” ledige unge. Jeg ønskede også en så differentieret gruppe som muligt og eksempelvis ikke kun unge, som pga. af deres problemer søger hjælp i de private NGO´er. En adgang til de unge, som også kunne have været en naturlig adgang, men som ville betyde, at det ville blive en særlige gruppe af udsatte unge, jeg fik kontakt med, hvor der ville være risiko for, at gruppen ikke vil være så differentieret som ønsket i deres reaktioner på det tidspunkt, hvor jeg møder dem.

Men en af implikationerne ved at vælge en adgang til de unge, som går gennem Jobcentret er, at definitionen af de unges udsathed tager afsæt i et myndigheds-perspektiv. Tyngdepunktet i definitionen af de unge udsathed placeres således i udgangspunktet i myndighedernes kategoriseringer og stemplinger af de unges handlinger og intentioner, som unge der pga. personlige og sociale udfordringer har vanskeligt ved at skabe og opretholde en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Det bliver myndighedernes forståelse af de unge, som i udgangspunktet bliver afgørende for de unges deltagelse i undersøgelsen og ikke de unges egen forståelse.

Jeg kunne ved at få adgang til de unge i forskellige private NGO´er gennem en mere både observerende og deltagende tilgang have fået kontakt til unge, som i højere grad selv havde været med til at definere den sociale situation, de befinder sig, og relevansen af deres deltagelse i undersøgelsen.

En anden implikation bliver, at jeg vælger at lade forvaltningen styre min første kontakt til de unge. Og det skal senere vise sig, at det får konsekvenser for både antallet af unge, jeg indledningsvist får kontakt med, og karakteren af den kontakt jeg får med de unge.

Men Jobcenterchefen blev meget engageret i min undersøgelse, fordi som han sagde *"...så ved vi ikke ret meget om, hvad de her unge går og gør, når de ikke er her."* Aftalen blev, at jeg skulle skrive et brev til de unge, hvor jeg fortalte om min under-søgelse, og hvorfor jeg gerne vil tale med dem (bilag 1). Der blev tilfældigt trukket 40 cpr. numre i gruppen af 18 – 30 årige i kategorien andre problemer end ledighed (daværende matchgruppe 2 og 3), og kommunen sender brevet, hvor jeg også beder om tilladelse til at kontakte de unge. Brevet blev sendt ud til de 40 unge med besked om, at brevet skulle returneres til kommunen. Jeg havde på det tidspunkt et ønske om at få kontakt med 20 unge. Der kommer 11 breve tilbage, hvor det lykkedes mig at skabe kontakt til 6 unge.

Jeg bliver i denne proces også opmærksom på en eventuel X-Factor effekt og risikoen for, at der er en gruppe mere tilbagetrukket unge, jeg ikke får adgang til. Dette drøfter jeg med jobcenterchefen og spørger om tilladelse til at kontakte to aktiveringsprojekter. Det er gennem mine første samtaler med de unge, jeg er kommet i kontakt med, blevet tydeligt for mig, at kommunen hovedsageligt benytter to forskellige aktiveringsprojekter til denne gruppe unge. Og jeg har en ide om, at hvis jeg i en periode har min daglige gang på de aktiveringsprojekter, så vil jeg kunne skabe kontakt til en mere differentieret gruppe.

Jobcenterchefen giver grønt lys, og jeg kontakter lederne af de to aktiveringsprojek-ter. Begge steder inviteres jeg til et personalemøde, hvor jeg fortæller om min under-

søgelse, og hvordan jeg forestiller mig at være til stede. Begge steder aftales det, at jeg skal deltage i et morgenmøde, hvor personalet og de unge dagligt mødes omkring morgenmad og gensidige informationer. Formålet med min deltagelse i morgenmøderne er, at jeg præsentere mig selv, min undersøgelse og ønske om at få mulighed for at tale med de unge om deres erfaringer i forhold til skole, uddannelse og beskæftigelse. Jeg gør meget ud af at fortælle, at det er frivilligt, om man vil snakke med mig, at jeg godt kan finde på selv at spørge nogen, men man må gerne sige nej. Ellers vil jeg i starten bare gå rundt og småsludre med de unge, og har man heller ikke lyst til det, så kan jeg nok godt mærke det, og det vil jeg naturligvis respektere, siger jeg, men man må også gerne bede mig om at gå. Jeg har en forestilling om, at jeg ved bare at være der kan skabe en tryg og tillidsfuld atmosfære omkring min person, som gør det muligt at få kontakt også til nogle af dem, der ikke kommer selv, og som nok heller ikke umiddelbart lige troede, de skulle snakke med mig.

Jeg er senere i processen blevet opmærksom på, at der er risiko for et for entydigt billede af de unges betragtninger af deres reaktioner på de løsningsforståelser, de møder i aktiveringsprojekterne, når de unge alene hovedsageligt forholder sig til det, de møder i de samme to aktiveringsprojekter. Det ville i forhold til viden om de unges reaktioner på mødet med forskellige løsningsforståelser i deres servicesøgning kunne have givet et mere nuanceret billede, hvis jeg havde haft adgang til en gruppe unge, som repræsenterede en mere differentieret vifte af aktiveringstilbud og mulige løsningsforståelser. Dette kunne jeg have taget højde for ved at have fået adgang til unge i to eller tre kommuner forskellige steder i landet, hvor det kan forventes, at aktiveringsmulighederne er mere differentieret på tværs af kommunerne. Jeg kunne også have valgt både at søge de unge på aktiveringstilbuddene og på varmestuen eller herberget i kommunen. Der kunne jeg have fået kontakt til unge, jeg måske ikke kunne møde i aktiveringstilbuddene. Men med afsæt i det, jeg får at vide i samtalerne med de unge, forestiller jeg mig ikke, at der vil være den store forskel mellem det, de unge i aktiveringsprojekterne betragter omkring mødet med velfærdssystemernes løsningsforståelser og det, en gruppe unge på varmestuen eller herberget vil kunne fortælle.

Jeg havde også haft en intention om at mødes med de unge i deres eget hjem. Begrundelserne for dette var både, at jeg i udgangspunktet havde tænkt; “Hvad taler de unge om hjemme ved køkkenbordet? Hvordan reagerer de på de forståelser, forventninger og krav, de møder i forhold til uddannelse og beskæftigelse, og hvordan taler de om det, de møder i hverdagens interaktioner omkring uddannelse og beskæftigelse, sammen med familien, kæresten eller vennerne hjemme ved køkkenbordet?” Og for at skabe en mere personlig atmosfære omkring mine interaktioner med de unge. Desuden havde jeg en forestilling om, at jeg over tid muligvis kunne inddrage en søster, kæreste eller ven i samtalerne.

De 6 unge, jeg først får kontakt med, har jeg – undtaget en enkelt – mødt hjemme i deres egen lejlighed og nogle af dem flere gange. En enkelt indvilger i at involvere sin mor i samtalerne. Men det lykkedes aldrig at få lavet en aftale. En anden inviterede en tidligere mentor til at komme en dag, hvor jeg skulle komme, så mentoren også kunne deltage i samtalen. Men ideen med at inddrage andre foldes aldrig helt ud.

Da jeg begynder at møde de unge på aktiverings projekterne, går jeg på kompromis med ambitionen om at mødes med de unge hjemme i deres egen lejlighed. Begrundelserne er både, at jeg har lettere adgang til de unge på aktiveringsprojekterne. Hvor den spontanitet og umiddelbarhed, der kan være i kontakten, kan gribes og forfølges enten som en uformel samtale, der bidrager med det, den nu kan bidrage med, eller en uformel samtale, der viser sig at give adgang til et formelt interview. Og jeg forsøger i stedet at skabe en personlig atmosfære omkring mine interaktioner med de unge ved at prioritere de uformelle samtaler i løbet af dagen inden eventuelle interview.

Der går flere dage, inden jeg begynder at invitere til interviews. Dage hvor jeg lader de unge komme til mig og uformelt taler med dem, hvis det synes naturligt. Jeg sætter mig ved køkkenbordet om morgenen med en kop kaffe, uden at sige så meget andet end måske at spørge, hvad de skal den dag. Jeg spiser frokost sammen med dem og spørger måske, hvad de har lavet i løbet af formiddagen. Jeg sidder i sofaen i deres pauser, måske læser jeg avis, eller jeg søger information på en af de tilgængelige computere, hvor nogle af de unge kigger efter arbejde og skriver ansøgninger, for ikke at fremstå alt for påtrængende i min opmærksomhed på de unge. Men jeg lader dem altid vide, at jeg er der, og stille og roligt forsøger jeg at gøre dem fortrolige med min tilstedeværelse. Nedenstående note er et eksempel på, hvordan jeg forsøger at skabe kontakt til de unge:

Note fra en køkkenbords situation:

Det er morgen. Jeg har sat mig med en kop kaffe ved det lille bord i køkkenet. De unge i køkkengruppe er i fuld gang. En er ved at tage boller ud af ovnen, mens en anden stiller service, ost, smør, marmelade, juice, kaffe og the på den rullevogn, som skal op til morgenmødet. Et par stykker planlægger dagens indkøb til frokosten sammen med en pædagog. En ung kvinde sidder ved siden af mig, og jeg kan høre på snakken omkring frokost planerne, at hun er med på frokost holdet.

”Nå, hvad er så din opgave?” spørger jeg.

”Jeg skal vist nok lave dressingen”, siger hun inde bag det lange pandehår, uden at kigge op mens hun bladrer videre i en gammel avis. ”*Men jeg går snart igen, for jeg*

har det skide dårligt, og nu har jeg været her og fået mit kryds derude", siger hun og peger på den skranke, man møder, når man træder ind i huset. De unge skal melde, at de er kommet og deltager i undervisningen eller forskellige værkstedsaktiviteter. Hvis de ikke er kommet som aftalt med deres vejleder på aktiveringsprojektet, så bliver de registreret som fraværende med mindre, der er lavet en aftale om, at der skal ringes til dem eller på anden måde tages handling på deres fravær, inden det bliver registreret som fravær og kan resultere i en reduktion af deres kontanthjælp, hvis fraværet får en vis størrelse.

"Det er rigtig svært for mig at være her", siger hun efter en kort pause i vores samtale.

"Hvad er det, der er svært?", spørger jeg.

"Jamen, jeg har så meget angst, og jeg har dårlig ryg. Det er svært for mig at stå op ret længe af gangen."

En medarbejder spørger hende, om hun vil med ud at handle. Den unge kvinde ryster bare på hovedet, og medarbejderen spørger en anden.

"Hvad fanden tænker hun på…", siger hun, da medarbejderen er gået, *"…hun ved sgu da godt, at jeg ikke kan gå med ud at handle. For en måned siden kunne jeg ikke engang gå ind af døren der ude. Da måtte jeg stå ude på gangen for at få mit kryds…",* siger hun, rejser sig og forlader køkkenet. Jeg ser hende ikke mere den dag.

Jeg er på de to aktiveringsprojekter i perioden august – december 2013. Den første måned er jeg hovedsageligt det ene sted og den næste måned det andet sted. De sidste tre måneder er jeg på skift de to steder. Fra starten af november og resten af perioden gennemfører jeg hovedsageligt mine interviews og deltager i forskellige gruppeaktiviteter, hvor jeg har fået adgang til at deltage i forskellige værksteds-aktiviteter, observere og deltage i den dialog, der er mellem de unge i disse aktiviteter.

Etiske overvejelser om adgangen til og anvendelsen af datamaterialet

Enkelte af de unge, jeg kun har haft uformelle samtaler med, har ikke ønsket at deltage i et formelt interview. Men størstedelen har jeg ikke spurgt ud fra en vurdering af, at de uformelle ville være en lettere adgang til deres fortællinger. Samtidig fortalte jeg de unge, som uformelt lod mig få indsigt i den situation, de befandt sig i på det tidspunkt, hvor jeg møder dem, at jeg udelukkende vil bruge deres fortællinger som baggrundsviden og inspiration i min dataindsamling og analyser af det endelige datamateriale. Og så er der nogle af de unge, jeg kun har været sammen med i gruppesammenhæng, hvor jeg har informeret dem om, at den indsigt, jeg får ved at lytte til deres samtaler, vil indgå i mine analyser på lige fod med

det, jeg får adgang til i de individuelle interviews, men det er ikke deres individuelle fortællinger, som eventuelt vil være det fremtrædende element i mine analyser, men det de snakker om med hinanden i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

For de 6 unge, jeg får adgang til gennem Jobcentret, gør der sig det forhold gældende, at de præsenteres for og underskriver en samtykkeerklæring (bilag 2), hvor de informeres om studiets formål og modtager både mundtlig og skriftlig information om, at det er frivilligt at deltage. De kan til enhver tid trække sig fra deltagelse, at deltagelsen er anonym, at oplysningerne i form af optagelser, udskrifter og noter opbevares fortroligt og i overensstemmelse med gældende bestemmelser for dette område. At oplysningerne indgår i denne afhandling og deraf følgende publikationer.

Men hverken de 10 unge, jeg formelt interviewer på aktiverings projekterne, de unge jeg taler med i gruppesammenhænge eller uformelt taler med individuelt, præsenteres for en samtykkeerklæring. Min begrundelse for at afvige fra dette har været, at det var min erfaring fra de første samtaler, at det bidrager til forvirring omkring min rolle. Da den formalisering, der opstår omkring en samtykkeerklæring, minder om de administrative processer i den sagsbehandling, de unge kender fra den offentlige forvaltning. Der er samtidig flere af de første 6 unge, jeg taler med, som italesætter denne forvirring omkring min rolle.

Det forhold, at jeg er på aktiveringsprojekterne over en længere periode og taler med mange af de unge i flere forskellige sammenhænge, skaber en mere processuel relation mellem de unge og mig, hvor jeg har mulighed for på flere forskellige måder og i flere forskellige sammenhænge at formidle formålet med min tilstedeværelse og min undersøgelse. Jeg har bl.a. flere samtaler med de unge om betydningen af deres stemme i forhold til de politikker, der vedtages, hvordan de omsættes i praksis og de unges møde med Jobcentrene, aktiveringsprojekterne og praktikpladserne.

Formelt informeres alle de unge på flere morgenmøder om formålet med min tilstedeværelse. At det er frivilligt, om man vil tale med mig, og at såfremt jeg anvender det, de fortæller, så vil de blive anonymiseret. Jeg fortæller, at jeg vil ændre deres navne, og det vil ikke fremgå nogen steder, hvor i landet jeg har samlet mine data. Jeg gør en del ud af at fortælle, at forhold omkring deres situation, som ikke har betydning for forståelsen eller indholdet af deres fortællinger, vil blive ændret. Jeg gør det også klart for de unge, at såfremt de gerne vil tale med mig men ikke ønsker det optaget, så finder vi sammen ud af, hvad det er, de gerne vil bidrage med. Det er her, jeg også individuelt informerer de unge om, at de mere uformelle samtaler i løbet af dagen og ikke digitaliseret (optaget) materiale kun vil blive brugt som baggrundsviden og inspiration i mine analyser.

Jeg afviger en enkelt gang fra dette princip i min "note fra en køkkenbords samtale", hvor jeg eksemplificerer, hvordan en uformel samtale, hvor jeg forsøger at skabe kontakt til en ung kvinde, kunne forme sig i min adgang til de unge. Min begrundelse for dette har netop været at give indblik i, både hvordan jeg forsøger at skabe kontakt, og hvordan de små uformelle samtaler kan bidrage som baggrundsviden og være inspiration til såvel de formelle interviews som de analyser, der tager form både under og efter dataindsamlingen. Illustrationen er brugt, fordi den på trods af en meget kort samtale i en afgrænset kontekst giver mange oplysninger og ud fra en vurdering af, at forholdene omkring mit møde med den unge kvinde og hendes fortælling ikke adskiller sig væsentligt fra andre unge i samme situation, og den unge kvinde vil ikke kunne genkendes i den form illustrationen tager i afhandlingen. Men dilemmaet vil i dette valg altid være mellem på den ene side at vise værdien af eksempelvis de uformelle samtaler og på den anden side hensynet til de unge, som muligvis ikke ønsker at deltage i et formelt interview og derfor heller ikke har fået muligheden for selv at vælge, hvad de bidrager med. Det er i disse uformelle situationer i højere grad mit valg, hvad i de unges kontakt med mig, der bruges og hvordan det bruges i arbejdet med afhandlingen.

Det har i de empiriske analyser og brugen af de unges fortællinger som unikke beretninger, der i sig selv bær kompleksiteten i de analytiske kategorier, været en balancegang at finde en form, hvor de unges fortællinger anonymiseres, uden at det unikke i deres individuelle fortællinger forsvinder. Jeg har udfra en vurdering af både de unges konkrete udsagn om, hvad de gerne vil fortælle og bidrage med og en vurdering af det konkrete indhold og værdien af dette indhold i forhold intentionen med undersøgelsen prioriteret, både hvilke fortællinger jeg har trukket frem, og hvilke elementer i fortællingerne jeg har sløret mere end andre. Min relation og kontakt med de unge har formet sig meget forskelligt. Nogle har været meget åbne og nærmest insisterende på, at deres fortællinger skulle ud i verden, andre har været mere forsigtige og har sagt, at der var forhold, de gerne ville fortælle om, men som ikke skulle formidles. Og karakteren af min relation med de unge har været en central faktor i disse vurderinger og prioriteringer i den forstand, at jo mere jeg har talt med de unge, jo bedre og dybere kontakt jeg har haft, desto bedre har jeg været i stand til at bedømme de unges grænser for, hvad de reelt ønsker at bidrage med.

4.2 En kvalitativ og eksplorativ dataindsamling

Undersøgelsen former sig omkring en kvalitativ og eksplorativ dataindsamling. Den bærende undersøgelsesmetode er det kvalitative forskningsinterview, hvor de unge gives mulighed for at fortælle om deres erfaringer med skole, uddannelse og beskæftigelse. En integreret del af undersøgelsen er uformelle samtaler og deltagende observationer, som træder frem i forskellige former (Kristiansen og Krogstrup,

1999). Der er flere intentioner med dette. For det første møder jeg nogle af de unge i deres eget hjem, hvilket giver en oplagt mulighed for at observere de unge i deres naturlige miljø (Eder og Fingerson, 2003) i den forstand, at det giver mig adgang til at være nysgerrig på det, jeg ser, hører og fornemmer i de unges hjem omkring eksempelvis synlige fritidsinteresser, billeder på væggen, musikken i højtalerne, indretningen eller et kæledyr. Forhold som samtidig kan giver indsigt de unges liv, der kan bidrage til relevante og naturlige indgangsvinkler til og perspektiver i et interview. For det andet et ønske om at skabe en fortrolig atmosfære omkring mine interaktioner med de unge forud for et interview, hvilket kan skabes omkring en tidlig ustruktureret dialog omkring det første *"god dag, det er så mig der hedder Vibeke, og her bor du så…",* hunden, den tændte computer, de tomme flasker og pizzabakkerne, en nysgerrighed eller særlig stemning omkring mødet, som kan være interessant at gribe. For det tredje et ønske om at få indsigt i de unges reaktioner i forskellige sociale sammenhænge, hvor jeg benytter mig af de muligheder, der er adgang til i aktiveringsprojekterne. Formålet med og anvendelsen af de forskellige undersøgelsesmetoder vil i det følgende blive uddybet og diskuteret yderligere.

Uformelle samtaler og deltagende observationer

Uformelle samtaler referere til, at der i disse samtaler med de unge ikke har været en struktureret plan for det konkrete indhold af samtalerne. Formålet med de formelle samtaler er i forhold til den første gruppe unge, jeg kommer i kontakt med, blevet beskrevet i det brev, kommunen har sendt ud forud for min kontakt til de unge og er blevet uddybet i den første telefonsamtale eller mail korrespondance og igen ved det første møde. I forhold til de unge, jeg først møder på aktiverings projekterne, er formålet med min tilstedeværelse blevet præsenteret på de to morgenmøder og igen på senere morgenmøder på begge aktiveringsprojekter for at sikre, at så mange som muligt er informeret. Hvilket har sat en ramme for min kontakt og relation med de unge.

Jeg har i begge sammenhænge gjort meget ud af, at det er de unges stemme, deres erfaringer, reaktioner, tanker og overvejelser omkring skole, uddannelse og beskæftigelse, der interesserer mig. Det har i mit møde med de unge på aktiverings projekterne ofte været det, de unge selv har bragt på banen, som har præget indholdet af de uformelle samtaler, hvilket samtidigt ofte har givet en naturlig indgangsvinkel til et muligt interview. Interviewene er ofte blevet indledt med en reference til noget, der mere uformelt er blevet talt om tidligere. Samtidig har disse uformelle samtaler givet en indsigt i forskellige aspekter af de unges erfaringer på tværs af de individuelle fortællinger. En indsigt som er blevet inddraget i de formelle samtaler, som former sig i interviewene.

Det kan indvendes, at samtalerne ikke er uformelle, da netop præsentationen af formålet med min henvendelse og tilstedeværelse sætter en ramme og retning for, hvad der er gyldige samtaleemner. Men jeg har valgt at holde fast i denne karakteristik af de første og forsigtige samtaler med de unge, fordi det skaber et billede af den uformelle stemning, jeg har ønsket at skabe omkring min kontakt til de unge. Hvor det har været muligt at glide ind i en ustruktureret samtale, som nogle gange er endt med mere strukturerede samtaler, hvor jeg har skærpet samtalens opmærksomhed omkring uddannelse og beskæftigelse. Samtaler der så måske er endt med et eller flere formelle interviews. I andre relationer er det ikke blevet til et interview men "bare" mere eller mindre strukturerede samtaler, som har givet mig indsigt i forskellige aspekter i de unges liv, hverdag og håndtering af den situation, de har befundet sig i på det tidspunkt, hvor jeg møder dem. Aspekter jeg har trukket på både i de formaliserede interviewsituationer, jeg har haft med andre unge og i mine analytiske betragtninger.

Begrebet deltagende observation refererer i denne sammenhæng til en type forskning, der er præget af en forholdsvis intens social interaktion mellem forskeren og de subjekter, forskeren studerer i subjekternes eget miljø (Kristiansen og Krogstrup, 1999). Man kan med rette i denne sammenhæng indvende, at aktiverings projekterne ikke er de unges eget miljø. Eget miljø ville i denne sammenhæng være hjemme ved køkkenbordet, eller der hvor de unge hovedsageligt opholder sig og mødes med kæresten, venner eller familie og har mulighed for at tale om det, de har erfaret, det de har gjort, tænkt og følt i forhold uddannelse og beskæftigelse, når de ikke er i deres aktiveringstilbud. Men da flere af de unge, jeg møder, viser sig at bo alene, og flere af de unge fortæller, at aktiverings projekterne er der, hvor de i hverdagen har mulighed for at have noget socialt, når kæresten og vennerne er på arbejde, så kan man med en vis rimelighed godt betegne aktiveringsprojekterne som en del af de unges eget miljø.

Undersøgelsens uformelle samtaler og deltagende observationer har således i hovedtræk haft tre formål i min undersøgelse:

For det første har det omkring aktiveringsprojekterne været en måde at få adgang til feltet og skabe fortrolighed omkring min person og en tillidsfuld atmosfære omkring mine interaktioner med de unge. Velvidende at den scene, jeg som forsker sætter aldrig bliver naturlig, hverken hjemme ved køkkenbordene eller på aktiveringsprojekterne, da jeg ikke er en naturlig del af de unges hverdag hverken personligt eller fagligt. Den scene, der sættes omkring mine interaktioner med de unge om det er i uformelle samtaler, deltagende observationer eller kvalitative interviews, er en konstrueret virkelighed med det formål at få viden om de unges reaktioner på det, de møder i hverdagens sociale praksisser og processer i forhold til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse. Det er ikke spontane eller "uspolerede" samtaler om livet i

al almindelighed, uddannelse og beskæftigelse i særdeleshed, men samtaler hvor jeg som forsker løbende skærper min opmærksomheden mod de unges handlinger, forestillinger og refleksioner i de fortællinger, de unge former omkring deres erfaringer fra hverdagens forskellige interaktioner, praksisser og processer omkring skole, uddannelse og beskæftigelse.

For det andet at lade mig inspirere af de unges fortællinger både i forhold til min åbenhed for de spor, der skabes i de formelle og mere strukturerede interviews, og senere studiets analyser.

For det tredje har de deltagende observationer også været en måde at få viden om de unges reaktioner, som jeg ikke ville kunne få i de individuelle interviews. Jeg var fra starten af undersøgelsen meget optaget af, hvorvidt de unge fortalte mig det, de forventede, der var gyldigt (Kristiansen og Krogstrup, 1999) i samtalerne med mig. Det gik blandt andet op for mig på et tidspunkt, at nogle af de første unge, jeg talte med, troede, at jeg var fra kommunen og skulle lave en slags personprofil. Det undrede mig lidt, da jeg jo havde skrevet i brevet, hvad formålet med undersøgelsen var. Men det kan afspejle det faktum, at henvendelsen kom fra kommunen, og de unge derfor på forskellig vis forbinder undersøgelsen med kommunen. Denne forvirring blev ryddet af vejen, da det gik op for mig ved, at jeg helt konkret spurgte de unge inden interviewet, hvordan de havde opfattet brevet fra kommunen, men blandt andet derfor brugte jeg også de deltagende observationsstudier til at skaffe mig viden om, hvorvidt de unges reaktioner på de uddannelses-, beskæftigelses- og forsørgelsespolitiske forventninger og krav var forskellige i henholdsvis de reaktioner, der afspejlede sig i interviewene og de unges individuelle betragtninger af deres reaktioner og de reaktioner, der afspejlede sig i de forskellige uformelle sammenhænge eller mere formelle gruppeaktiviteter, jeg deltog i sammen med de unge.

Jeg overvejede at lave et fokusgruppeinterview med det formål at undersøge, hvordan de unge italesætter og reagerer på de forskellige krav og forventninger i en fælles dialog. Overvejelserne havde i første omgang været afslutningsvis at samle en håndfuld af de unge til et fokusgruppeinterview. Formålet havde netop været at se, hvad der sker, når de unge mødes og udveksler erfaringer, om deres reaktioner i en gruppesammenhæng adskiller sig fra deres reaktioner i en ”en-til-en” interview situation. Men det viste sig vanskeligt at holde kontakten med de unge ved lige. Jeg havde planlagt at gennemføre to eller tre interviews med hver ung, og jeg sms’ede med de unge i perioderne mellem interviewene hovedsageligt for at lave nye aftaler og for at sikre mig, at de havde været i stand til at håndtere den for flere af de unge følsomme situation, det havde været at fortælle om deres erfaringer. Enkelte fik jeg også kontakt med på Facebook, og det lykkedes mig at lave mere end et interview med flere af de unge. Men over tid var det vanskeligt at holde dem interesseret i relationen med mig. Så da jeg på et af aktiveringsprojekterne fik mulighed for at

deltage i en værkstedsaktivitet, hvor der blev lavet ”re-cycle” produkter bl.a. smykker af gamle bildæk og flettede tasker af papirsposer fra the-breve, besluttede jeg mig for at deltage i disse aktiviteter og ”blande” mig i de unges snakke i den sammenhæng med det samme formål at undersøge en mulig forskel mellem de unges reaktioner i en gruppesammenhæng og en ”en-til-en” interviewsammenhæng.

Fra midten af oktober og til slutningen af december 2013 deltog jeg således i taske produktionen to gange om ugen. Hvor jeg blev oplært af to af de unge, og efter ganske kort tid oplevede jeg at indgå i ”produktionen” sammen med de unge i den forstand, at de fandt opgaver til mig, som de var sikker på, jeg kunne bestride i et vist tempo og af en vis kvalitet. Hvilket mest bestod i at sortere og klippe the-poserne i rette farver og størrelser afhængig af farven og størrelsen på taskens flet.

Min deltagelse og observationer kan karakteriseres som semi-strukturerede observationer i partiel deltagelse (Kristiansen og Kroghstrup, 1999). Semi-strukturerede fordi min opmærksomhed var rettet mod de unges reaktioner på de uddannelses-, beskæftigelses-, og forsørgelsespolitiske krav og forventninger, som de formede sig i forskellige betragtninger og italesættelser i gruppen. Det var ikke alt, der foregik i gruppen omkring personlige og private forhold, der var relevant, men jeg registrerede de elementer i de unges samtaler, som kunne have en betydning i forhold til de unges betragtninger omkring uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse. Jeg deltog delvis i samtalerne i den forstand, at jeg spurgte ind til forskellige reaktioner, når der naturligt opstod en dialog, jeg med mit fokus for øje kunne deltage i. Ellers blandede jeg mig kun i meget begrænset omfang i de unges samtaler. Jeg var ikke den eneste, som var forholdsvis tavs. Flere af de unge i gruppen var koncentreret omkring deres arbejde. I pauserne var snakken mere løs, og der indgik jeg naturligt i snakken om vaskemaskiner, der var gået i stykker, stormvejret der var på vej, syge børn og julegaverne, som ikke var blevet købt endnu.

Den viden, der i hovedtræk kommer ud af min deltagelse i værkstedsaktiviteterne, begrænser sig til, at de unge i disse gruppesammenhænge på den ene side fremtræder som meget ansvarlige og loyale overfor den beskæftigelses- og forsørgelsespolitiske diskurs, der dominerer de sociale ydelser i den forstand, at de i deres betragtninger kun har kritik til overs for dem, der prøver at *”snyde”* og *”misbruger systemet”* ved kun at komme for at få deres kryds. Hovedbudskabet fra de unge, jeg lavede tasker sammen med i den periode, må siges at være, at man skal være aktiv, deltage og bidrage med det man kan, hvis man vil have sin kontanthjælp og generelt forventer at få nogen form for hjælp. Samtidig taler mange af de unge i værkstedsgruppen om, hvordan de pga. forskellige diagnosticerede fysiske eller psykiske lidelser har vanskeligt ved at deltage fuldt ud og derfor på sigt ikke vil kunne bestride et job på fuld tid, og de kan samtidig heller ikke se sig selv på skolebænken igen. Og i

værkstedsgruppen støtter de hinanden omkring behovet for, at der i konkrete beskæftigelses sammenhænge kan tages de nødvendige hensyn.

Så på den ene side har de taget ansvarligheden, kravene og forventningerne på sig i form af nogle helt klare normer for, hvordan man bør handle for at få hjælp i det offentlige, og de distancerer sig fra dem, der ikke lever op til disse normer ved at fremhæve deres egen deltagelse og aktivitet i aktiveringsprojektets undervisning og værkstedsaktiviteter.

"…. selvom der også er dage, hvor jeg har det svært, så kommer jeg alligevel, og jeg får det faktisk nogle gange bedre, selvom det også kan være hårdt at være her."

En kommentar som lyder i forskellige variationer fra flere af værksteds deltagerne i den periode, hvor jeg deltager i arbejdet. Og på den anden side præsenterer de forskellige begrundelser for, at det kan være svært for dem fuldt ud at leve op til disse krav og forventninger.

Der kan i de unges betragtninger af de krav og forventninger, de møder i forhold til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse i hovedtræk identificeres to centrale forskelle mellem de unges reaktioner i en gruppesammenhæng og interview-situationen:

Hvor de unge i gruppesammenhængen generelt distancere sig fra at skulle tilbage på skolebænken og i højere grad ser beskæftigelse som deres vej til selvforsørgelse, så italesætter flere af de unge, som deltager i et eller flere interviews, ønsket om en ud-dannelse med den begrundelse, at det er nødvendigt for at kunne få et job fremad-rettet, om end de har vanskeligt ved at se sig selv på skolebænken igen. Denne forskel i de unges betragtninger omkring uddannelse kan netop afspejle forskellene i dybden og refleksiviteten i dialogen i interviewet, som det ikke på samme måde har været muligt at skabe i værkstedsgruppen, hvor jeg hovedsageligt lyttede til den dialog, der formede sig mellem de unge i miljøet omkring værkstedsaktiviteterne.

Hvor de unge i interviewsituationerne gives adgang til sammen med mig at overveje både deres begrundelser for ikke at have en uddannelse, betydningen af og mulighederne for en uddannelse. Så skabes det samme rum for refleksioner og forestillinger ikke i mine interaktioner med de unge i værkstedsgruppen.

Forskellen i de unges uddannelsesperspektiv kan også skyldes det ændrede system fokus i forbindelse med kontanthjælpsreformens ikrafttrædelse januar 2014. Hvor flere af de unge allerede i løbet af efteråret 2013 så at sige forbereder sig på, at de muligvis bliver vurderet uddannelsesparat og det uddannelseskrav, de har været i stand til at distancere sig fra, nu presser sig på.

Der sker blandt andet en ændring i dialogen i værkstedsgruppen i løbet af december, hvor flere af de unge oplever at blive vurderet uddannelsesparat og i forlængelse af dette både skal forholde sig til mulige uddannelsesforberedende aktiviteter allerede fra starten af 2014 og kan se frem til en reduktion i den økonomiske ydelse ved overgangen til uddannelseshjælp. Det betyder, at flere af de unge, jeg møder, ikke kan blive boende i deres lejlighed. Disse ændringer påvirker dialogen i gruppen, som bliver mere kritisk, ikke i forhold til et beskæftigelseskrav, men i forhold til uddannelseskravet og de reducerede forsørgelsesydelser. Hvor de unge inden betragtede og italesatte beskæftigelse som en reel mulighed om end ikke på fuld tid, så præger det dialogen, at de unge i værkstedsgruppen har svært ved at se sig selv i en uddannelssituation.

En anden interessant forskel mellem de unges reaktioner i henholdsvis gruppesammenhængen og interviewsituationerne er det aspekt, at de unge i interviewsituationen, efterhånden som deres fortællinger tager form, i højere grad end de unge i værkstedsgrupperne italesætter en kritik omkring deres møde med de problem- og løsningsforståelser, de møder på både Jobcentret og aktiveringsprojekterne. Dette kan skyldes flere forhold. Det kan skyldes, at de unge i værksteds grupperne er loyale overfor det, det er gyldigt at tale om i den kontekst. Samtidig er de unge i interviewsituationerne ikke på samme måde forpligtet af det, de siger. Der skal ikke laves nogen handleplan, som de risikere at blive holdt op på men er bange for ikke at kunne leve op til. Horisonten udvides for en stund, og det, der måske umiddelbart synes umuligt, synes muligt. De unge responderer så at sige på det refleksive rum, der skabes i interviewene. Det kan også i den sammenhæng skyldes, at de unge er loyale over for det, jeg tilbyder dem i de samtaler, som former sig i interviewene, og som skaber en ramme for, hvad det er gyldigt at tale om sammen med mig.

Det væsentlige i disse betragtninger er, at de interaktioner, de unge indgår i sammen med mig, om det er i uformelle samtaler, formelle og mere strukturerede interviews eller min deltagelse og observationer i forskellige sociale sammenhænge, er konstrueret omkring den forsknings situation, jeg som forsker skaber med det formål at få viden om de unges respons på de politiske, sociale og institutionelle forståelser, forventninger og krav i forhold til uddannelse og beskæftigelse, som den former sig i de unges betragtninger af deres reaktioner, handlinger, refleksioner og forestillinger i hverdagens interaktioner. Og troværdigheden af de data, der skabes i disse interaktioner afhænger netop af både den fortrolighed og gennemsigtighed, der kan skabes omkring dataindsamlingen, tydeliggørelsen og begrundelsen for anvendelsen af de forskellige metoder i forskellige kontekster.

Kombinationen af de deltagende observationer og kvalitative interview kan i denne sammenhæng siges at være et forsøg på at højne troværdigheden, om end jeg i efterrationaliseringen tænker, at troværdigheden kunne have været højnet yder-

ligere, hvis jeg havde holdt fast i min oprindelige plan og tilrettelagt et eller flere gruppeinterviews. Det bliver særligt tydeligt for mig, da jeg i løbet af analyserne bliver opmærksom på karakteren af de variationer, der kan identificeres, ikke mellem de unges reaktioner men som variationer i de unges reaktioner, som de former sig omkring de unges forståelser og refleksive positioner.

Karakteren og betydningen af disse variationer kunne muligvis have været studeret mere i dybden i et fokusgruppeinterview, hvor de unge i dialogen med hinanden havde fået mulighed for at betragte, reflektere og reagere på ikke bare egne men også andres ofte inkonsistente (Juberg, 2011) betragtninger, begrundelser og bedømmelser af udfordringer og muligheder i hverdagens interaktioner. Juberg (2011) identificere netop sådan inkonsistente og ofte kaotiske positioner blandt en gruppe unge i potentielt marginaliserende positioner i den dialog, der i en række fokusgruppeinterviews former sig mellem og med de unge. Hvor Jubergs hensigt med disse fokusgruppeinterviews netop havde været at identificere de forskellige positioner, de unge indtager og betydningen af disse positioner i de unges overskridelse af en potentiel marginaliserende position. Jeg vender tilbage til Jubergs analyser og begrebsudvikling i kapitel 5, hvor der redegøres for centrale begreber i analyserne.

En af mine overvejelser havde været at "omforme" værkstedsgruppen til en fokusgruppe og undersøge mulige forskelle i de unges reaktioner i de forskellige gruppesammenhænge, men gruppen blev delvis opløst i løbet af december pga. en graviditet, en sygemelding og konsekvenserne af kontanthjælpsreformen, hvor nogle af de unge skulle i gang med noget andet. Der var kun ganske få tilbage, og ud fra en vurdering af det realistiske i at få samlet gruppen som fokusgruppe inden for et overskueligt og i denne sammenhæng realistisk tidsperspektiv, samtidig med at mit materiale viste tegn på en vis mæthed, besluttet jeg ikke at forfølge disse tanker yderligere. Spørgsmålet var netop, om det ville give noget afgørende nyt i analyserne af mine data, som jeg gik i gang med forholdsvis hurtigt efter de første 4 - 5 formelle interviews. Det er først langt inde i analyserne overvejelserne igen trænger sig på omkring fortolkningen af de variationer, der på det tidspunkt identificeres i de unges forståelser og refleksive positioner. Min vurdering på det tidspunkt var, at jeg i det eksisterende datamateriale trods alt havde nået et vist mætningspunkt, hvor der empirisk begyndte at vise sig nogle interessante spor og fællestræk i de unges varierende reaktioner.

Omkring slutningen af analyseprocessen overvejer jeg igen, om jeg med det formål at vurdere gyldigheden af mine analyser skal præsentere dem for de unge, jeg stadig har en perifer kontakt med eller opsøge aktiveringsprojekterne igen og evt. præsentere mine analyser for den gruppe af unge, som er der nu. Men aktiveringsprojekterne er på det tidspunkt under forandring bl.a. pga. kontanthjælpsreformen, min kontakt til de unge er perifer, og jeg får ikke forfulgt

tanken. Om end en sådan præsentation kunne have været en god indikator på gyldigheden af mine analyser.

Jeg får til gengæld i den sidste del af min skrivefase mulighed for at præsentere nogle af mine analyser på en nordisk forsknings workshop i København, hvor opmærksomheden rettes mod forskning i socialt arbejde og ungdomsarbejdsløshed Europa. Der deltager to arbejdsløse unge om end fra Sverige og måske heller ikke målgruppen for mit studie. Men den ene af de unge reagerer på min præsentation med denne kommentar : *"Jeg kender mange, som kan genkende sig selv i det, du beskriver."* Hvilket synes at være en relevant og gyldig indikator og bidrag i vurderingen af gyldigheden af mine analyser, om end den kommer fra en enkelt ung og ikke en større gruppe af unge.

Det kvalitative forskningsinterview

Det var naturligt for mig at vælge interviewet som den bærende undersøgelsesmetode af flere årsager. For det første er samtalen en for mig naturlig adgang til menneskers livsverden i kraft af mine mange år som socialarbejder, hvor jeg hovedsageligt har fået adgang til viden om menneskers liv og hverdag gennem samtaler med dem. For det andet ønskede jeg viden om de unges reaktioner, som de former sig i de unges betragtninger af deres håndtering af de udfordringer, som har trængt sig på. Hvilket kun ville være muligt ved at tilrettelægge interviews, som gav de unge mulighed for at betragte og fortælle om de forskellige reaktioner og erfaringer, de har haft i forskellige sociale praksisser forbundet med det tidlige skoleliv, uddannelsesforsøg, beskæftigelse og mødet med velfærdssystemerne i håndteringen af de udfordringerne og muligheder, der har været til rådighed. For det tredje adskiller interviewet sig fra mine observationer ved, at fokus i observationerne hovedsageligt er de unges common-sense tænkning (Schutz, 2005; Kristiansen og Kroghstrup, 1999) og umiddelbare reaktioner i aktiveringsprojekterne på de krav og forventninger, de møder omkring uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse, hvor interviewet giver mulighed for at gå nogle lag dybere i de unges refleksive betragtninger, begrundelser og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på og de muligheder, der har været til rådighed i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Interviewet er som de uformelle samtaler og deltagende observationer ikke en neutral teknik. Samtalen både i praktisk socialt arbejde og som forskningsmetode er en interaktion mellem to eller flere personer, der leder frem til socialt forhandlede og kontekstuelt baserede svar (Tanggaard og Brinkmann, 2010). Det, som fortælles, er altid konstrueret i den samtale interaktion, som tager form i løbet af interviewet. Hensigten med samtalen som forskningsmetode i undersøgelsen af de unges reaktioner er at komme så tæt som muligt på de unges subjektive betragtninger af deres reaktioner, som de former sig i begrundelser og bedømmelser af det, de gør og

tænker. Deres handlinger, refleksioner og forestillinger, som de former sig i de unges fortællinger fra hverdagens interaktioner.

Fokus i det kvalitative forskningsinterview kan anskues fra henholdsvis et fænomenologisk og et hermeneutisk, socialkonstruktivistisk perspektiv. De fænomenologisk orienterede forskere vil søge præcise beskrivelser af, hvordan bestemte fænomener opleves fra et første persons perspektiv, hvor mere hermeneutiske og socialkonstruktivistisk inspirerede forskere vil være mere optaget af, hvordan fænomener italesættes og gøres af mennesker, der trækker på tilgængelige fortolkningsmuligheder og diskursive ressourcer (Potter og Wetherell i Tanggaard og Brinkmann, 2010: 31).

I et pragmatisk (Brinkmann, 2012) perspektiv blandes genrerne ved, at man både siger noget om de fænomener, som udtrykker erfaringer fra episoder uden for interviewet som medium, og at fortællinger om disse episoder samtidig bringer aspekter frem, som ikke fandtes i interviewpersonens erfarings- og oplevelsesverden før selve interviewet (Kvale og Brinkmann, 2009; Tanggaard og Brinkmann, 2010; Brinkmann, 2012).

Undersøgelsens kvalitative interview placerer sig inden for et pragmatisk perspektiv ved, at opmærksomheden både rettes mod de unges erfaringer fra såvel formelle som uformelle situationer i hverdagsinteraktioner (Olesen, 2016) uden for interviewet, og de aspekter ved erfaringerne, der træder frem i de unges betragtninger omkring disse hverdagsinteraktioner, som former sig i selve interviewet.

Der hentes inspiration i etnometodologiens (Have, 2004) blik på, hvordan betydningerne og meningsfuldheden skabes i de konstruktioner, der former sig i de unges betragtninger af hverdagens interaktioner omkring de unges ”accounts” (Scott og Lyman, 1968; Baker, 2003; Olesen, 2016) i studiet defineret som begrundelser for og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på og de muligheder, de unge har vurderet som værende eller ikke værende til deres rådighed i afklaringen af deres formåen.

De tidlige betragtninger af mine data og foreløbige analyser bar præg af, at jeg hovedsageligt rettede opmærksomheden mod modstanden og det autonome i de unges betragtninger af deres reaktioner. Det skete ud fra betragtninger fra mine egne praksiserfaringer, hvor det ofte var i de unges modstand, jeg forsøgte at finde inspirationen og energien i de unges reaktioner. Jeg var nu nysgerrig på, hvordan de unge mobiliserede den modstand og autonomi i sociale praksisser og processer uden for velfærdssystemerne, og hvilken betydning modstanden og autonomien har for det, de unge foretager sig. Jeg blev i den feedback, jeg fik fra min vejleder og en kollega i mit ph.d. netværk opmærksom på, hvor meget dette blik reelt begrænsede mig i forhold til både de sammenbrud og variationerne i den modstand og autonomi, som jeg også kunne identificere i de data, jeg havde taget med mig i de unges

betragtninger af deres reaktioner. Feedback som fik afgørende betydning for de endelige analyser og afhandlingens endelige udformning.

Jeg trækker i min adgang til feltet og dataindsamlingen hovedsageligt på den viden, jeg har erhvervet mig om feltet gennem mine mange års praksiserfaring såvel som orientering i den empiriske og teoretiske viden, der har præget det sociale arbejde på området. Afhandlingens litteraturstudier former sig gennem hele studiet i en sneboldseffekt, hvor nyere forskning bygger videre på og forbindes med eksisterende viden og giver adgang til andre relevante forskningsprojekter, artikler og resultater.

Brinkmann (2012) fremhæver i den sammenhæng nødvendigheden af forberedende litteraturstudier forud for, at man træder ud i feltet, men er samtidig fortaler for, at vi som forskere ikke tror, at forskning kun kan være på forhånd velforberedte og planlagte projekter, men at vi også giver os selv lejlighed til at gribe værdien i de små mysterier, som de viser sig i hverdagens forskellige bekendte eller ubekendte situationer. Der kan være risiko for, at udsynet til interessante mysterier og sammenbrud i vores forståelser begrænses, hvis man læser meget om emnet på forhånd, skriver Brinkmann, og påpeger samtidig, at det dog altid er en balancegang, hvor meget man på forhånd skal orientere sig i forhold det felt, man bevæger sig ud i (Brinkmann og Tanggaard, 2010; Brinkmann, 2012).

Et begrænset udsyn kan således også komme af at have været i praksis i mange år, hvor den viden, man der har orienteret sig mod, ofte er valgt ud fra det blik og de forståelseskonstruktioner, der på et givent tidspunkt betragter det sociale arbejde på et givent felt, og litteraturstudierne kan her bidrage til et mere nuanceret blik. Det er dog min vurdering, at det i højere grad var min vejleder og kollega i ph.d. netværket, som skærpede min opmærksomheden på mit begrænsede udsyn til det, der skete lige for næsen af mig i det datamaterialet, jeg havde taget med mig hjem fra mine samtaler med de unge.

Det kvalitative interviews narrative strukturer

Undersøgelsens kvalitative interview indeholder både narrative og ikke-narrative træk (Olesen, 2016). Det er bygget op omkring en narrativ struktur, hvor de unge indledningsvis inviteres til at fortælle om deres tidlige skolegang og de betingelser, vilkår og omstændigheder, de selv forbinder med den tidlige skolegang. Så følger deres uddannelses- og beskæftigelseserfaringer, de betingelser, vilkår og omstændigheder, de unge forbinder med disse erfaringer, og afslutningsvis de aktiviteter og relationer de søger i håndteringen af den situation, de befinder sig i på det tidspunkt, hvor jeg møder dem herunder deres servicesøgning (Bleiklie, 1997) og mødet med velfærdssystemernes indsatser og det sociale arbejde.

Strukturen i interviewene kan karakteriseres som semi-struktureret, hvor temaerne er bygget op omkring en begyndelse: den tidlige skolestart, en midte: uddannelses- og beskæftigelseserfaringerne og en slutning: håndteringen af udfordringerne.

I praksis var det ustruktureret og ofte meget kaotisk. Indledningsvis havde jeg fortalt de unge, hvilke temaer jeg gerne vil tale med dem om, og at det var mit ansvar, at vi kom igennem dem alle sammen og ikke deres. De skulle bare snakke og fortælle lige det, der dukkede op i dem uden at være forpligtet af sammenhængen i det, jeg havde fortalt dem om temaerne. Jeg skulle nok sikre, at vi kom igennem det, jeg havde planlagt og skulle bruge i min undersøgelse. Det var bare vigtigt, at de på forhånd kendte til temaerne, som ville forme mine spørgsmål i løbet af de samtaler, der ville tage form i interviewet.

I praksis lod jeg mig "forføre" af den struktur, de unge skabte og gik ud af alle mulige veje sammen med de unge. Spor i samtalerne jeg ikke havde planlagt, men som kunne vise sig at indeholde interessante fortællinger fra de unges hverdag. Fortællinger, som kunne have betydning for den respons, der kunne iagttages i de unges reaktioner og betragtninger af reaktionerne i forhold til de forståelser, forventninger og krav, de unge har mødt omkring uddannelse og beskæftigelse gennem det liv, de havde levet, da jeg møder dem.

Vi kom nogle gange langt omkring i følsomme fortællinger. Der har også været situationer, hvor jeg har overvejet, om jeg burde have stoppet det eller måske bare slukket diktafonen. Men jeg har ladet de unge fortælle ud fra den betragtning, at det jo netop er deres liv, deres erfaringer, valg af situationer, ord og fortællinger, der er det interessante, hvor kaotisk, frustrerende, indignerende og smertefuldt det så end synes at være. Og hvis jeg slukkede diktafonen, kunne det opfattes som, at det de siger "ikke kan bruges", hvilket nødvendigvis hverken ville være rigtigt eller hensigtsmæssigt. Det var under alle omstændigheder mit ansvar både at få lukket samtalerne i interviewet ordentlig ned, inden jeg sagde farvel, så de unge ikke gik derfra med oplevelsen af at have eksponeret sig selv, givet uden at have "fået noget", og at jeg i mine analyser ville være opmærksom på den følsomme situation, de unge har befundet sig i ved ikke bare at anonymisere men også helt udelade betragtninger om følsomme forhold, hvor jeg kunne være i tvivl om hensigtsmæssigheden og anstændigheden ved at bruge disse udsagn som illustrationer af de empiriske processer i de unges betragtninger.

Helt konkret gjorde jeg det, at jeg nogle gange efter at have slukket diktafonen lod "socialarbejderen tage over" og skabte rum for de mange følelser, bekymringer og forvirringer, der var kommet frem i løbet af interviewet. Jeg forsøgte at hjælpe med at få noget af det placeret, så det blev håndterbart enten mentalt eller både/og ved helt praktisk at pege på steder, hvor den unge kunne og måske burde henvende sig

for at få hjælp. Og i forhold til de unge, jeg mødte flere gange, sikrede jeg mig, at de efterfølgende havde været i stand til at håndtere de mange tanker og følelser, interviewsituationen kunne have sat i spil. Andre ringede eller sms´ede jeg til for at sikre mig, at de var ok.

Det er helt klart en balancegang, hvor fordringen om at tage ordentligt hånd om de unge for mig vejede tungere end betragtningerne omkring fordringen om en vis distance i min forsknings relation med de unge. Der er også unge, jeg i dag stadig om end perifert har kontakt med på Facebook. Jeg har også talt med enkelte af de unge, jeg siden har mødt i det offentlige rum og været nysgerrig på, hvordan det er gået dem. Jeg har så stor erfaring med disse til tider lidt akavede situationer, man som socialarbejder kan havne i uden for et formaliseret rum i de sociale organisationer, så jeg kan godt fornemme, hvornår det er passende, og hvornår det ikke er passende. Selvom selv den bedste også kan fejlbedømme sådan en situation, og det altid vil være med en vis usikkerhed, man træder frem og gør sig synlig i relationen til et menneske, man har haft en professionel kontakt med.

Jeg har som forsker in spe fået så uvurderligt meget af de unge, der har stillet sig selv og deres fortællinger til rådighed for min undersøgelse. Så en oprigtig interesse, der hvor det er passende, har jeg fundet relevant. Men det skal også være naturligt for den enkelte i den konkrete situation at gøre det. Så som forsker skal man altid mærke efter, kende sig selv som menneske og vide, hvad der personligt og etisk vil være den rigtige reaktion i disse situationer. Hvad man finder passende, magter og kan stå inde for. Et venligt blik og et anerkendende nik, der signalerer, ”…jeg har set dig, men vi står her i en situation, hvor det ikke synes passende at begynde at tale om det, vi har sammen”, kan absolut være det bedste af mange forskellige grunde i en konkret situation.

Men lad os efter denne lille ekskurs til nogle af de etiske betragtninger omkring gennemførelsen af interviewet vende tilbage til de narrative strukturer i interviewet. Jeg indledte dette afsnit med at skrive, at interviewene indeholder både narrative og ikke-narrative træk (Olesen, 2016). Der er to elementer ved interviewet, som leder frem til narrativerne. Den ene er som beskrevet ovenfor interviewets narrative struktur; en begyndelse, en midte og en slutning. Den anden er korte narrativer i hverdagsinteraktioner (Olesen, 2016).

Formålet med den narrative struktur i interviewene har været at skabe rum for refleksion og meningsskabelse i forhold til betydningen af de forskellige reaktioner, situationer og interaktioner over tid omkring den uddannelses- og beskæftigelses-situation de unge befinder sig i på det tidspunkt, hvor jeg møder dem.

Denne tilgang kan med rette kritiseres for, at have afsæt i et analytisk fokus på strukturen i de unges fortællinger, hvor de forståelser, de unge skaber omkring den

situation, de befinder sig i, er betinget af temaerne og strukturen i interviewet og således i mindre grad har afsæt i de unges egne fortællinger og konstruktioner (Labov og Waletzky, 1967 i Olesen, 2016: 86). Men som ovenfor beskrevet, skaber de unge i praksis så at sige deres eget analytiske afsæt og strukturer i interviewet ved, at de ikke forpligtes af en bestemt struktur, men gives plads til at fortælle om de situationer, vilkår, begivenheder og omstændigheder, som de umiddelbart forbinder med den situation, de uddannelses og beskæftigelsesmæssigt befinder sig i på det tidspunkt, hvor jeg møder dem. Den struktur, jeg indledningsvist har præsenteret for dem, kan forstås som en ramme og retning for interviewet. Men inden for den ramme og retning skaber de unge deres eget fokus og struktur ved, at jeg giver dem plads til at fortælle og inspirerer dem til at fortælle om konkrete situationer og interaktioner. Lader mig "forføre" og følger med dem i de retninger, der for dem synes meningsfulde med blik for rammen og retningen uden at presse de unge ind i en bestemt skabelon eller manual for deres fortællinger.

Det betyder også, at jeg løbende i det konkrete interview har vurderet relevansen af de temaer, der udgør rammen eller de spørgsmål, der i forhold til retningen kunne være relevant. Hvis de unges fokus og struktur er inden for rammen (som i min optik er meget bred med det formål at få så mange fortællinger som muligt frem), så har jeg ladet dem bevæge sig ud af de spor, der for dem har givet mening. Når et tema så syntes udtømt, har jeg præsenteret dem for et nyt tema. Enten inden for rammen eller justeret i forhold til sammenhængen og meningsfuldheden i forhold til det fokus eller den struktur, der har formet de unges fortællinger. Der har været enkelte interviews, hvor jeg stort set ikke har styret noget som helst men bare holdt gang i de unges fortællinger ved være nysgerrig, åben og skabe plads til, at de bare kunne fortælle. Nikket, sagt "uhm" og "fortæl noget mere om det".

Det er kun ganske få af de unge, som formår at fortælle en sammenhængende fortælling om den situation, de befinder sig i på det tidspunkt, hvor jeg møder dem. Betydningen af det tidlige skoleliv, uddannelsesforsøg, opvæksten, forældrenes støtte eller mangel på støtte, betydningen af venskaber og alle de andre muligheder, de har forsøgt at mobilisere for at finde vej og fodfæste i uddannelse eller på arbejdsmarkedet. Det kan være svært at sætte ord på erfaringerne ud fra den tematisering, jeg har sat som ramme og retning, men de kan alle sammen fortælle om konkrete situationer, begivenheder og omstændigheder i deres liv, som har haft betydning for dem. Fortællinger fra konkrete situationer, der havde en betydning. Og det er disse situationer, der i de unges fortællinger identificeres som korte narrativer (Ekselinen og Olesen, 2010; Olesen, 2016), hvor de unge betragter og italesætter konkrete erfaringer og oplevelser i hverdagsinteraktioner.

Analytisk placerer undersøgelsens anvendelse af narrativerne sig således forskningsmæssigt mellem to positioner i den forstand, at der trækkes på både et

biografisk element (Riessman, 2008; Gubrium og Holstein, 2009; Thomsen m.fl., 2016), hvor den forskningsmæssige opmærksomhed rettes mod de unges forståelseskonstruktioner, som de former omkring de unges erfaringer over tid.

Og samtidig trækkes der på de korte narrativer (Ekselinen og Olesen, 2010; Olesen, 2016) som analytisk greb med det formål at identificere de unges begrundelser og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på, og deres håndtering af udfordringerne. Begrundelser og bedømmelser som de former sig i de unges betragtninger af forskellige situationer og interaktioner i hverdagen, hvor de unge har handlet og forsøgt at håndtere de forståelser, forventninger og krav, de har mødt i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Olesen (2016) karakteriserer de korte fortællinger som fortællinger om måske "det upåagtede". Fortællinger under dagligdags gøremål i bredeste forstand (Olesen, 2016: 83). Fortællinger som kan forekomme i både uformelle og formelle situationer.

"Korte og relativt ´upåagtede` narrativer udgør et hav af iagttagelsesmuligheder. De kan indsamles gennem observation og lydoptagelse (Olesen, 2012) eller eksempelvis ved aktivt at interviewe (Holstein og Gubrium, 2004). Man skal ikke lade sig snyde af de tilsyneladende upåagtede. Korte narrativer kan udgøre betydningsfulde steder i social interaktion, alene rent formmæssigt derved at de forudsætter, at fortælleren beholder ordet 'hen over' et eller flere såkaldte 'overgangsrelevante' steder i interaktionen. Det vil sige, at turtagningen (talerskift) sættes på standby, mens der fortælles (Saks, 1992). Afgørende i samtaleanalytisk funderet forståelse er altså, at de varer mere end en taletur." (Olesen, 2016: 88)

Korte narrativer kan forme sig som beretninger eller "accounts", som fremføres for at begrunde egen tilregnelighed eller forklare uregelmæssigheder eller fejl (Scott og Lyman, 1968, Olesen, 2016: 86). Baker (2003) beskriver "accounts" som *"…sense-making work through which participants engage in explaining, attributing, justifying, describing, and otherwise finding possible sense or orderliness in various events, people, places and courses of action, they talk about."* (Baker, 2003: 399). Det er i dette studie de unges begrundelser og bedømmelser af de udfordringer, som har trængt sig på, og deres håndtering af udfordringerne, der defineres som de unges "accounts" i deres respons på den situation, de befinder sig i omkring uddannelse og beskæftigelse på det tidspunkt, hvor jeg møder dem.

Studiets anvendelse af narrativer placerer sig i en pragmatisk position i diskussionerne mellem forskellige tilgange i narrativ forskning, hvor det biografiske narrativ på den ene side kritiseres for at undersøge livet ud fra en kunstig situation frem for analyser af autentisk materiale og på den anden side forsvares med, at refleksion hører med til livet, og at det derfor også er en vigtig del for forskningen at beskæftige sig med (Olesen, 2016: 89). Studiets placering i denne diskussion kan karakteriseres

som pragmatisk ved, at de korte narrativer, som de træder frem i det aktive kvalitative forskningsinterview, anvendes som analytisk greb og således udvider undersøgelsens analysestrategier (Olesen, 2016: 89) uden at der trækkes på autentiske data men alene på de unges betragtninger, begrundelser og bedømmelser af deres reaktioner i hverdagens interaktioner. Hvilket som ovenfor beskrevet fordrer, at der gives plads til fortællingerne fra disse hverdagsinteraktioner, og det ofte "upåagtede" i disse fortællinger. Flere af de unge fortalte mig, at der var meget af det, de havde fortalt mig, som de aldrig havde fortalt nogen. Fordi ingen havde spurgt, og fordi de heller ikke selv havde tænkt, det kunne interessere nogen.

"Jeg kan jo godt selv se, hvordan det hele li´som hænger sammen. Men jeg har aldrig haft mulig for at fortælle om det sådan her før. Det er sgu lidt vildt, men der er aldrig nogen, der har spurgt. Og så gider man jo ikke begynde på det." (Ina, 28 år)

Anvendelsen af korte narrativer og "accounts" er inspireret af etnometodologiens ideer (Baker, 2003) og forankret i etnometodologiens (Have, 2004; Baker, 2003; Olesen, 2016) optik på data som autentiske ved, at narrativer optræder i autentiske interaktioner fastholdt gennem lydoptagelser eller video. I etnometodologien er data produceret i interviews i udgangspunktet ikke naturlige, fordi det levede liv glider i baggrunden til fordel for det situationelle i den aktuelle interviewsituation (Have, 2004).

En kritik af studiets pragmatiske position vil i dette perspektiv være, at de korte narrativer ikke er autentisk materiale men konstrueret materiale i de uformelle og formelle samtaler og interviewsituationer, der former sig i mødet med mig som forsker. Møder der er situeret i konkrete kontekster, hvor jeg ikke er en naturlig del af de unges hverdag men en fremmed, som opsøger dem og beder om adgang til den viden, der former sig i fortællinger fra et levet liv og en mangfoldighed af hverdagsinteraktioner i mødet med det, jeg i repræsenterer i de unges forståelser.

Jeg forsøger på den ene side at distancere mig fra rollen som den fremmede for at skabe en fortrolighed i kontakten med de unge. Jeg præsenterer mig selv som socialarbejder gennem 20 år, gift med Henrik, som er grafisk designer. Jeg har 2 børn adopteret fra Etiopien, Thomas på 7 år og Anita på 4 år. Jeg er 45 år og ansat på Aalborg Universitet, hvor jeg er ved at kvalificere mig til at blive forsker i socialt arbejde. I denne kvalificering har jeg besluttet mig for "at gøre udsatte unges stemme tydelig" i debatten om uddannelse og beskæftigelse. Derfor vil jeg gerne høre om deres erfaringer og reaktioner på de forståelser, forventninger og krav, der er til dem i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Det er tydeligt, at for nogle skaber "socialarbejder" præsentationen utryghed og distance. For andre er det tydeligvis en mulighed for at komme til at snakke med en, der faktisk selv beder dem om at fortælle og derfor må forventes at lytte. Jeg bliver

mindre fremmed i den forstand, at de alle sammen har nogle forestillinger om, hvad en kvindelig midaldrende socialarbejder er for en – på godt og skidt. For nogle bliver jeg også mindre fremmed, fordi jeg må forventes at have en vis indsigt i den situation, de befinder sig i, og som jeg gerne vil belyse med blik for deres "stemme".

Jeg hjælpes en del på vej i denne målsætning ved, at jeg indsamler data i den periode, hvor Lisbeth Zornig sætter "Stemmer På Kanten" på den kommunalpolitiske dagsorden op til kommunalvalget i 2013. En kampagne som viser sig at få stor succes. De udsattes stemme bliver for en stund vigtig. Det bliver legalt at fortælle om udfordringerne, som har trængt sig på og mulighederne, som udebliver. Det bliver legalt at fortælle om det, der ikke fungerer i mødet med velfærdssystemerne, om reducerede sociale ydelser og manglen på beskæftigelse og realistiske uddannelses-muligheder.

På den anden side forsøger jeg at bevare den fremmedes distancerede nysgerrig til de unge, som betyder, at jeg kan få øje på det afvigende, det ukendte og overras-kende i deres fortællinger. Og en ydmyghed ift. det, de kan bidrage med i den samfundsmæssige fortælling om ungdomsarbejdsløshed, udsathed og overskridelse af denne udsathed i hverdagens interaktioner.

Det er i denne kontekst mit møde med de unge og de fortællinger, der tager form i betragtningerne af en mangfoldighed af hverdagsinteraktioner, er situeret. Samtidig er analyserne af de begrundelser og bedømmelser, der former sig i de unges fortællinger, situeret i den praksiserfaring, de værdier, forforståelser og empiriske forestillinger, jeg bærer med mig ind i samtalerne med de unge, de politiske dagsordner og teoretiske ideer, der præger samfundets og mit blik på denne gruppe af unge i det danske samfund.

Analyserne bygger også den præmis, at de samtaler, jeg gennem hele dataindsamlings perioden har haft med de unge, former sig og har karakter af hverdagsinteraktioner, hvor det i udgangspunktet er mit ønske om at studere de unges respons, der foranlediger samtalerne, men samtaler som i de konkrete situationer og interaktioner former sig i de strukturer, der giver mening for de unge, og hvor det analytisk i høj grad beror på min evne til at fange det situationelle i de konkrete situationer og hverdagsinteraktioner såvel i de unges betragtninger som i den konkrete situation og interaktion.

4.3 Analysestrategi

De første og meget foreløbige analyser tager form i forbindelse mine forsøg med forskellige former for transskribering af interviewene, som blev indledt umiddelbart

efter de første interviews. Transskriberingen skulle samtidig vise sig at volde mig en del usikkerhed og overvejelser. I lang tid lyttede jeg udelukkende til optagelserne af samtalerne med de unge og noterede interessante sekvenser, som relaterede til mine første analyse tanker omkring modstand og autonomi.

Jeg beslutter på et tidspunkt at ansætte en studentermedhjælp med henblik på at få transskriberet alle interviewene helt ud. Jeg udarbejder til dette formål en transskriptionsvejledning inspireret af minimale konversationsanalyse konventioner (bilag 3). Men det blev efter en enkelt transskribering tydeligt for mig, at jeg i et eller andet omfang mistede fornemmelsen for mine data ved at lade en anden transskribere mit materiale. Og derfra transskriberer jeg selv mine interviews. Nogle interviews transskriberes helt ud og andre transskriberes i sekvenser. Dette arbejde har i sig selv været en læreproces i den forstand, at transskriberingen kommer til at forløbe noget rodet ved, at jeg bliver mere optaget af analyserne end transskriberingen, som kommer til at træde i baggrunden for mig.

Det analytiske arbejde kommer til at forløbe i vekselvirkning mellem manuelle kodninger i de transskriberede tekster og lydoptagelserne, da jeg synes, jeg bliver ved med at have behov for at genkalde mig stemningerne, nuancerne og tonen, pauserne og tempoet i samtalerne med de unge. Stemninger og nuancer, der synes at gå tabt i transskriberingen, og som kan have betydning for nogle af de forskelle, der er mellem de unges fortællinger. Fortællinger som måske umiddelbart kan ligne hinanden, men som i nuancerne, tonen og tempoet afspejler en eftertanke, komplekse følelser, refleksioner og forståelser, en mulig usikkerhed eller beslutsomhed, der ikke er tydelig i den transskriberede tekst, men har betydning for nuancerne i fortolkningen og forståelse af det, der fortælles.

Samtidig sker der en udvikling i mit analytiske fikspunkt (Antoft og Salomonsen, 2012) fra at være på fællestræk i de unges modstand og autonomi i deres møde med velfærdssystemernes løsningsforståelser, og hvordan de unge i denne autonomi forsøger at mobilisere ressourcer i sociale praksisser uden for velfærdssystemerne, til også at omfatte de sammenbrud og variationer, der i datamaterialet viser sig i de unges modstand og autonomi.

Studiet former sig herfra som et casestudie, hvor interessen retter sig mod variationer og fællestræk i de unges forståelser af de udfordringer, der har trængt sig på, og de refleksive positioner (Davies og Harré, 2014), der identificeres i de unges orientering mod forskellige aktiviteter og relationer både inden for og uden for velfærdssystemerne over tid og i konkrete interaktioner i en retroduktion (Ragin og Amoroso, 2011) og kreativt analytisk samspil mellem empiriske fund og teoretiske begreber og ideer. Hvor analysernes gyldighed forudsættes af pålidelige og

systematiske dataindsamlinger, beskrivelser og fortolkninger i en kontinuerlig vekselvirkning mellem fortolkning af enkeltfænomener og den overordnede tolkningsramme for casestudiet (Antoft og Salomonsen, 2012:50).

I præciseringen af den overordnede tolkningsramme hentes der tidligt i analyse-processen inspiration i etnometodologien (Have, 2004; Baker, 2003; Scott og Lyman, 1968; Olesen, 2016) ved at opmærksomheden rettes mod de unges betragtninger af deres reaktioner, deres begrundelser og bedømmelser af det de gør og tænker i hverdagens interaktioner i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

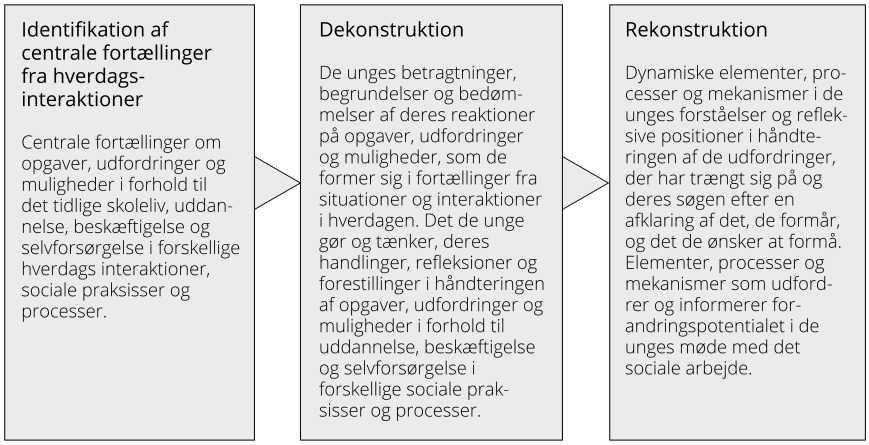
Etnometodologien adskiller sig fra Glaser og Strauss (1967) grundfæstede teori (grounded theory) ved, at etnometodologien ikke i sig selv stræber mod at bidrage med noget nyt om det sociale liv, der studeres, men at kaste lys over det liv, der allerede leves, de sammenhænge der allerede eksisterer mellem mennesker, som det former sig i de forskellige meningskonstruktioner, der skabes i hverdagens mangfoldighed af situationer og interaktioner (Have, 2004: 146).

Have (2004: 19) beskriver to kerneelementer i etnometodologien: accountability og refleksivitet. Accountability forbindes i evidensbaseret socialt arbejde med tilregnelighed eller pålidelighed men i etnometodologien refererer accountability i hverdagsinteraktioner til, hvordan aktørerne forklare sig, begrunder deres handlinger og gør sig forståelige, skaber sammenhæng og mening i det sociale liv. Og refleksivitet referer til aktørenes evner og mulighed for at forklare sig og gøre sig forståelige i almindelige hverdagssituationer og interaktioner. Det er i udgangspunktet de unges forklaringer og forståelser opmærksomheden i dette studie retter sig imod i identifikationen og dekonstruktionen af de unges betragtninger, begrundelser og bedømmelser af deres reaktioner, det de gør og tænker omkring de udfordringer, der har trængt sig på, og håndteringen af disse udfordringer.

I disse dekonstruktioner træder der interessante empiriske elementer, empiriske og teoretiske processer og mekanismer frem i de unges betragtninger af deres reaktioner, det de gør og tænker i hverdagens interaktioner, begrundelserne og bedømmelserne af deres reaktioner. Produktive og dynamiske elementer, processer og mekanismer, der former de unges forståelser af de udfordringer, der har trængt sig, de unges refleksive positioner og handlerum i håndteringen af udfordringerne. Elementer, processer og mekanismer i de unges forståelser og refleksive positioner som udfordrer og informerer forandringspotentialet i handlingsrummet for det sociale arbejde med unge i udsatte og potentielt marginaliserende positioner.

Studiets analysedesign, som det her fra former sig i forskningsprocessen, er skitseret i nedenstående figur. Dette afsnit er en redegørelse for analyseprocessen, og hvordan analysernes begrebsudvikling tager form i denne proces.

Fig. 4.3.1 Studiets analysedesign



Kodningerne indledes allerede efter de første interviews, hvor der i første omgang identificeres en række dominerende fortællinger om modstand og autonomi, som de unge har til fælles. Senere identificeres der i disse dominerende fortællinger en række centrale individuelle fortællinger, hvor de unge på forskellig vis betragter, hvordan de har forsøgt følgende:

- at modsætte sig de problem- og løsningskonstruktioner, de møder i velfærdssystemerne
- at mobiliserer ressourcer, muligheder, færdigheder og kompetencer i sociale praksisser og processer uden for velfærdssystemerne.

Der er flere steder redegjort for, hvordan det et stykke inde i denne proces bliver tydeligt, at dette blik analytisk er for snævert, og det analytiske blik rettes i højere grad mod sammenbruddene og variationerne i de forståelser, der tager form i de unges fortællinger, og de refleksive positioner, de unge indtager i deres orientering mod forskellige aktiviteter og relationer både uden for og inden for velfærdssystemerne. Det bliver også åbenbart, at mit analytiske blik har været for fikseret på de unges løsningsforståelser og mulighedskonstruktioner og i mindre grad deres problemforståelse.

Der former sig forskellige kodninger, hvor de unges betragtninger dekonstrueres. Kodninger som overlapper hinanden og i processen synes kaotiske og uoverskuelige, men som skal vise sig at hjælpe mig med at komme dybere ind i de unges betragtninger og tættere på de potentielt produktive og dynamiske elementer, processer og mekanismer i de unges begrundelser for og bedømmelser af deres reaktioner, det de gør, tænker og føler. Begrundelser og bedømmelser som former de unges forståelser og refleksive positioner.

Kodningerne, kodningsprocesserne og de teoretiske begreber, der viser sig nyttige og informerer kodningerne og analyserne er i overskrifter forsøgt systematiseret og beskrevet i næste kapitel, hvor der også redegøres for centrale begreber i analyserne.

Kapitel 5
Studiets kodninger og centrale begreber

5.0 Introduktion

I første del af det kapitel redegøres der for kodningerne, kodningsprocesserne og de teoretiske begreber, der hentes inspiration i omkring kodningerne og de første tidlige analyser. I anden del af kapitlet foldes disse begreber yderligere ud, og der redegøres for, hvordan centrale begreber har inspireret og informeret analyserne af de unges betragtninger af deres reaktioner, det de gør og tænker i hverdagens interaktioner i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

5.1. Kodningerne, kodningsprocesserne og de tidlige analyse tanker

Kodningerne, kodningprocesserne og de teoretiske begreber, der trækkes på i kodningerne og de tidlige analyse tanker er i overskrifter forsøgt systematiseret og beskrevet i nedenstående skema. Nummeret refererer til, hvordan kodningerne ser ud til at have udviklet sig i mit arbejde og anvendelsen af kodningerne i de empiriske analyser, hvilket vil blive beskrevet senere.

Fig. 5.1 Illustration af kodningsprocesserne og de indledende analyseprocesser

Kodning 1 **Fortællinger om udfordringer**	
Beskrivelse	**Eksempler og processer**
Udfordringer de unge trækker frem i deres fortællinger - faglige udfordringer, personlige og sociale udfordringer? De unges begrundelser for og bedømmelser af hvilken betydning udfordringerne har for dem?	*”Jeg lader ting påvirke mig, så jeg ikke kan andre ting. Jeg gik også ned med en depression sidste år.”* *”Jeg tror, jeg altid har gået med de følelser, for der har altid været kaos i mit liv. Det er det, jeg har været vant til. Der har aldrig været regler.”* *”Jeg er nødt til at finde en uddannelse, hvor der både er skole og praktik, eller så klarer jeg det ikke. Jeg HAR gået i skole, men jeg har svært ved at koncentrere mig. Jeg har også lagt mærke til, at når jeg har været sammen med andre mennesker, så er jeg meget træt. Men jeg vil gerne ud at lave noget. Jeg vil gerne have hænderne i tingene. Jeg har altid godt kunne lide det der med at have med tingene at gøre i stedet for at få fortalt om det. Jeg lære bedst ved at prøve.”* (Juliane, 24 år)

	Min opmærksomhed var i begyndelsen hovedsageligt rettet mod de unges løsningsforståelser. Jeg havde i udgangspunktet ikke planlagt specifikt at eksplicitere, hvilke udfordringer de unge betragter. Men de unges bedømmelser af, hvilke udfordringer, der har trængt sig på, viser sig at være struktureret omkring en mangfoldighed af vilkår, begivenheder og omstændigheder i de unges liv, som det bliver interessant at studere nærmere for at få en nuanceret forståelse af de problemforståelser, de unge skaber i deres respons på de forventninger og krav, de møder.
Kodning 2 **De unges betragtninger af strukturelle, institutionelle eller kontekstuelle forhold**	
Beskrivelse	**Eksempler og processer**
De unges bedømmelser af hvilken betydning forskellige strukturelle, institutionelle eller kontekstuelle forhold har i forhold til den situation de uddannelses-, og beskæftigelsesmæssigt befinder sig i på det tidspunkt, hvor jeg møder dem.	*"Kommunen ville ikke støtte, at jeg kunne bo i et botilbud for unge med Asperger, der gik på gymnasiet. Der er sådan et tilbud i forbindelse med gymnasiet, men det ville de ikke støtte op omkring. De mente, jeg er for velfungerende. Men det var nok derfor, jeg droppede ud af gymnasiet. Det blev for meget både at skulle flytte hjemmefra og starte på gymnasiet."* (Rasmus, 19 år) *"Jeg fik ikke min eksamen, men Jobcentret fandt alligevel en læreplads til mig. Der var jeg et år, så blev jeg fyret, fordi der ikke var nok at lave."* *"Jeg vil gerne have en læreplads og tjene mine egne penge. Men de siger, der ikke er penge til det. Jeg snakker tit med gamle kolleger, men der er ingen arbejde."* *"Hvis der var arbejde til alle, så ville vi ikke være her. Så ville vi alle sammen have et arbejde. Det er jo også det, vi får at vide. At det ikke er muligt at få alt godkendt som praktik, fordi der ikke er praktikpladser nok…"* (Mads, 22 år) *"Jeg skal jo have en 9. klasses afgangseksamen, men på Jobcentret siger de, at jeg skal på kursus og have noget ordblindekursus først. Der har jeg været, men det får jeg sgu ikke noget ud af. Vi sidder bare og fiser den af. Jeg kan ikke snakke med de mennesker. Det er der nogen, som kan. Og de kommer hver dag. Men det kan jeg sgu ikke. Så nu søger jeg arbejde."* (Claus, 25 år)

	Dette element i de unges forståelser af deres udfordringer lagde jeg ikke tilstrækkelig vægt på at få frem i starten af mine kodningstanker. Det blev derfor meget indforstået og ikke eksplicitеret tilstrækkeligt. Det viser sig at være et centralt element i flere af de unges forståelser af de brud, der sker i deres uddannelses- eller beskæftigelsesforhold og deres håndtering af de udfordringer, der har trængt sig på. Der identificeres følgende strukturelle, institutionelle og kontekstuelle forhold, de unge trækker frem i deres betragtninger af de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv: ● Opvækstbetingelser ● Hjemløshed ● Økonomiske forhold ● Uddannelsesmuligheder ● Den generelle mangel på jobs, elev- og praktikpladser ● Lovgivningens bestemmelser ● Myndighedernes/det sociale arbejdes vurderinger/forestillinger/forståelser
Kodning 3 **Fortællinger om begivenheder og omstændigheder, de unge bedømmer som centrale i forhold til uddannelse og beskæftigelse**	
Beskrivelse De unges betragtninger og bedømmelser af begivenhedernes og omstændighedernes betydning i forhold til uddannelse og beskæftigelse	**Eksempler og processer** *"Jeg begynder at ryge efter aborten, og nu ryger jeg rigtig meget. Men først når jeg kommer hjem om eftermiddagen, eller hvis jeg ikke skal noget. Det giver mig mulighed for at slippe de tanker, jeg har oven i hovedet, som jeg ikke ved, hvor jeg skal putte hen."* *"Det første halve år (efter aborten, red.) var jeg i chok. Jeg kan slet ikke huske, hvad jeg har lavet, eller hvordan jeg fik hevet mig selv af sted og i skole. Jeg tror egentlig bare, at jeg var helt væk det første halve år. Og vi går fra hinanden. For jeg er så ked af det, og det kan han slet ikke håndtere. Så vi bliver enige om, at vi begge to skal flytte, for ingen af os har råd til at bo i lejligheden. Jeg kan ikke finde en lejlighed, jeg har råd til, så jeg har ikke noget sted at bo og søger på nettet for at noget for hjemløse unge. Så finder jeg det her på herberget for unge under 25, hvor man får en lejlighed og bostøtte."* (Mille, 22 år) *"Jeg troede jeg skulle i gang med noget revalidering (efter flere knæoperationer, red.). Og jeg troede, det var det, der*

	skulle ske her. I begyndelsen er jeg lidt forvirret, for jeg synes ikke rigtig, der sker noget. Men så sagde hende socialrådgiveren på Jobcentret, at revalidering ikke var relevant for mig, fordi jeg ikke har afsluttet en uddannelse. Men jeg var jo i gang med en uddannelse, da jeg blev sygemeldt, men så blev jeg fyret, fordi de ikke mente, det var muligt at vende tilbage." *"Jeg ved ikke, hvad jeg kan holde til. Det føler jeg er relevant, for at jeg kan vide, hvad jeg kan fremadrettet. Jeg vil gerne have en uddannelse, men jeg synes, det er vigtigt, at jeg kommer ud og afprøver, hvad jeg fysisk kan, inden jeg går i gang med en uddannelse."* (Maria, 29 år) Det bliver i analyserne af de unges betragtninger og bedømmelser af forskellige individuelle, strukturelle og kontekstuelle forholds betydning tydeligt, at flere af de unge fremhæver og bedømmer konkrete begivenheder og omstændigheder i deres liv som centrale i forhold til de udfordringer, som har trængt sig på og de muligheder, de bedømmer som havende til deres rådighed. Begivenheder og omstændigheder, som skaber brud ikke bare i de unges uddannelses- og beskæftigelsesforløb men deres hverdag og liv i det hele taget. Begivenheder, omstændigheder og brud som bliver centrale elementer i de forståelser, de unge skaber omkring deres udfordringer og muligheder.
Kodning 4 **Fortællinger om brud i skole-, uddannelses- og/eller beskæftigelse**	
Beskrivelse De unges betragtninger og bedømmelser af de omstændigheder, som skaber brud i et skole-, uddannelses- og/eller beskæftigelsesforløb, og hvordan bruddene over tid får dem til at tænke over betydningen af bruddene.	**Eksempler og processer** *"Jeg har gjort nogle forkerte ting i mit liv. Noget har jeg fortrudt, noget er vel bare en del af livet, og sådan er det bare… [..]…men jeg kan noget med computere, og jeg er faktisk god til at lave mad. Men i dag skal du have papirer på det hele, hvis du vil have et job. Og det kan jeg ikke give dem. Havde jeg tænkt mig om, så var jeg gået i gang med en uddannelse tidligere, men der var jo sporten. Og jeg var meget i tvivl om, hvad jeg skulle gøre. Og jeg kan bare ikke det med skole. Altså det er jo let nok, for du skal bare sidde og lytte efter, hvad læreren siger, men jeg kan bare ikke det der med skulle i skole hver morgen."* (Ehmet, 22 år) *"Jeg begyndte at ryge hash som 13 årig. Så i starten af 7. klasse, så kom min dansklærer og tager fat i mig og spurgte*

	mig, hvordan jeg havde det med at gå skole, og jeg sagde jo, at jeg hadede at gå i skole. Det mente hun nok, hun kunne fornemme. Hun spurgte også ind til det med hash, men det benægtede jeg pure, det kendte jeg slet ikke noget til. Hun spurgte også, om det var noget derhjemme, men det benægtede jeg jo fuldstændig. Jeg lukkede på en måde ned for det. Jeg ved ikke… (pause)…jeg tror, jeg var bange. Jeg tror, jeg beskyttede min mor. Jeg var bange for, der skulle ske hende et eller andet. Jeg tror også, jeg var bange for at komme væk hjemmefra, selv om det var et voldsomt hjem, så var jeg bange for at komme væk fra min mor. Jeg havde jo kun hende, selv om hun også havde lavet noget lort. Men Kirsten, min lærer, hun var ved at undersøge noget med heltidsskolen. Det var noget med halv skole og halvt arbejde. Så sagde jeg, det ville jeg meget gerne. Så kom jeg der ud, der var jeg sådan set glad for at være, men der var jeg kun ganske kort. Så blev min bror dømt for uagtsomt manddrab. Pludselig var han væk, og så begyndte det for alvor at gå ned ad bakke for mig" *"Det er vigtigt for mig at vise mine børn, at det er vigtigt, at finde et arbejde og stå op hver dag. Jeg vil være træt af det, hvis mine børn om 10 år bliver spurgt, "hvad laver dine forældre?", og så kan de sige, "min mor arbejder på sygehuset, og min far er på kontanthjælp". Det vil altså være nedtur. Men bliver nødt til at vise, at man skal have et arbejde for at få det til at hænge sammen, at man ikke bare kan sidde derhjem- me og blive sådan en, der står op for at afleverer dem, og så ligger man og sover, til de skal hjem. Man skal tænke over de signaler, man sender til sine børn. Det er jo det, de lærer børnene, og det er jeg så bevidst om, fordi jeg kommer fra den familie, jeg gør"* (Claus, 25 år) Der identificeres i kodningerne en række brud i de unges liv og hverdag, hvor udfordringerne i de unges betragtninger trænger sig på, og som over tid provokerer de unge til at tænke over betydningen af bruddene i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Det bliver interessant at undersøge både, hvor i de unges liv bruddene sker, hvilke begivenheder og omstændigheder de unge forbinder med bruddene, og hvilke betydninger de unge tillægger disse brud i forhold til de udfordringer, der har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse. Brud defineres i undersøgelsen som en form for stimuli, hvor et handlingsforløb bliver afbrudt og over tid provokerer de

	unge til at tænke over deres handlinger i forhold til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse. Denne forståelse af brud er inspireret af Meads (1934) handling-teori, hvor Mead ser tænkning og refleksion som en adfærd, der udspringer af handling. Det er i denne forståelse handlinger, der på et tidspunkt motiverer mennesker til at stoppe op, betragte og bedømme forskellige stimuli (normer, krav og forventninger, aktører og ressourcer) i konkrete situationer og kontekster.
Kodning 5 **De unges betragtninger af deres servicesøgning**	
Beskrivelse	**Eksempler og processer**
De unges efterspørgsel i forhold til velfærdsindsatserne, deres bedømmelser af og reaktioner på de problem- og løsningsforståelser, de møder i deres servicesøgning.	*"De siger, jeg skal gå i skole, og når jeg så siger, det vil jeg ikke, så siger de, men det skal du..[…]…jeg forklare dem med uddannelse, som jeg forklare dig. Det kan godt være, de siger, at det ikke er nogen god undskyldning for, at jeg ikke skal gå i skole, men jeg siger til dem, at jeg gerne vil have et arbejde, og jeg vil gerne i praktik. Så bare prøv og hjælp mig. Men det hjælper ikke at fyre mig ind i et rum med 25 andre mennesker, hvor vi sidder og glor i en computer og skal prøve at søge et arbejde. Det dur jo ikke. Du har selv set, hvordan de sidder deroppe som aktive og kigger ind i en computer, ikk? Det får jeg ikke noget arbejde af. Det kan jeg ligeså godt gøre derhjem- me. Men så siger de, at det er det, jeg skal gøre. Det er bare det. Du får ikke mere. Så tænker jeg bare fuck det!"* (Ehmet, 22 år) *"Jeg troede også, at min vejleder her skulle hjælpe mig, men efter at jeg bare blev sendt op til hende studievejlederen alene, og det bare blev til ingenting.. (pause)…ja, jeg ved ikke om det giver mening. Men jeg ender altid med at stå med det hele selv, og det kan jeg sgu ikke overskue."* *"…jeg forsøger at fortælle folk, at det godt kan være, at det ser ud som om, jeg kan, fordi jeg gerne vil. Men det er ikke ensbetydende med, at jeg kan. Men når de så siger, at det burde jeg kunne, så tænker jeg, ja, det burde jeg kunne, og så er det li´som en ond cirkel igen, for jeg virker så velfungerende ud ad til, fordi jeg kan formulere mig og forstå, hvad de siger. Og så burde jeg kunne gøre det hele selv, men det kan jeg ikke. Og så får jeg den der, nu skal du tage dig sammen, Ina. Kom videre!"* (Ina, 28 år) *"Det er vigtigt, at man viser, at man selv gider gøre noget og ikke bare skider på det hele. Så får man i hvert tilfælde ingen hjælp. Jeg har siddet hjemme ved min søster og tudet mange*

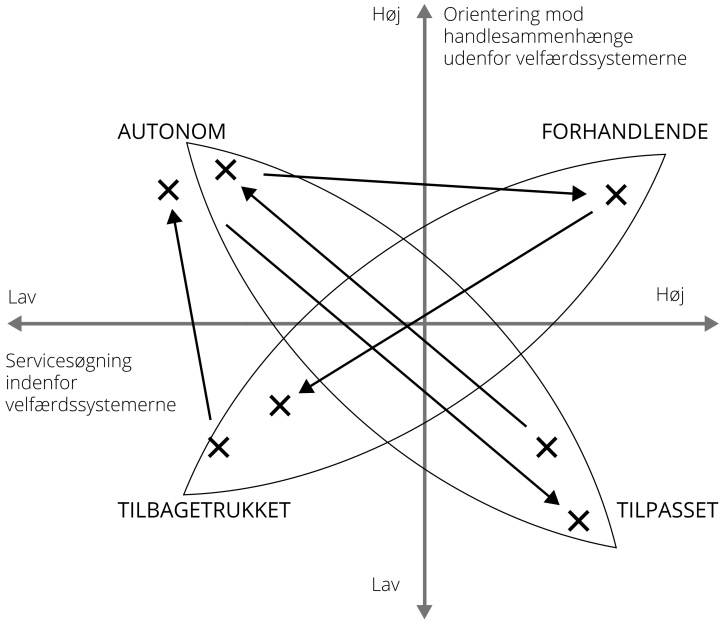
	gange, fordi jeg ikke ved, hvordan jeg skal komme videre. Men jeg er også meget samvittighedsfuld, og jeg ved også, at hvis jeg ikke yder, så er det sådan i de her systemer, at så vil de ikke hjælpe dig." (Juliane, 24 år) Jeg var i udgangspunktet ikke interesseret i de unges service-søgning som sådan. Jeg var interesseret i deres reaktioner på det, de møder men ikke deres efterspørgsel. Jeg var hovedsageligt interesseret i det, de søger/ efterspørger i sociale praksisser uden for velfærdssystemerne og de betydninger, de unge tillægger disse praksisser i forhold uddannelse og beskæftigelse. Men de unges relation til velfærdssystemerne er en stor del af hverdagens interaktioner omkring uddannelse og beskæf-tigelse. Og da blikket rettes mod andre reaktioner i de unges håndtering af mødet med velfærdssystemerne end modstand og autonomi, bliver sammenhængen mellem de unges servicesøgning og deres orientering mod sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne et relevant perspektiv i analyserne. Der identificeres følgende indsatser i de unges servicesøgning og efterspørgsel: ● Vejledning og rådgivning ● Praktik ● Hjælp og støtte i hverdagen personligt, fagligt og socialt
Kodning 6 **De unges betragtninger af aktiviteter og relationer de orienterer sig mod uden for velfærdssystemerne**	
Beskrivelse Aktiviteter og rela-tioner i de unges hverdag uden for velfærdssystemer, der i de unges begrundelser og bedømmelser skaber sammen-hæng og mening for dem i afklaringen af deres formåen i forhold til uddan-nelse og beskæfti-gelse.	**Eksempler og processer** Jeg var i en periode meget optaget af at se de forskellige aktiviteter og relationer som adskilte mulighedsrum, som de unge navigere i forhold til i håndteringen af den sociale situation, de befinder sig i. Men det bliver på et tidspunkt klart for mig, at mit analyseperspektiv i højere grad er de unges orientering mod forskellige aktiviteter og relationer som betydningsfulde strukturer, sociale praksisser og processer, der i de unges betragtninger, begrundelser og bedømmelser skaber handlerum i deres hverdag. Handlerum adskiller sig i denne forståelse fra mulighedsrum ved, at handlerum i de unges betragtninger i højere grad er rettet mod deltagelse og indflydelse i forhold til forskellige mulighedskonstruktioner i håndteringen af den sociale situation, de befinder sig og forsøg på at distancere sig fra

	risikoen for yderligere diskvalificering i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Handlerum defineres i undersøgelsen som både strukturelt, kontekstuelt og diskursivt betinget og er produktivt i den forstand, at handlerummet påvirkes og forandres i hverdagens interaktioner, sociale praksisser og processer. Analytisk identificeres der forskellige handlesammenhænge, de unge retter sig mod i afklaringen af deres formåen og distanceringen fra potentiel yderligere diskvalificering i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Handlesammenhænge defineres i undersøgelsen som de unges organisering af praksis i bestemte mål-middel-sammenhænge i deres handlen forankret i tid og sted, hvor den enkelte unge deltager fra en bestemt position (Mørck, 2007: 260). Det betyder, at handlesammenhængen bedømmes ud fra et førstehåndsperspektiv og ikke alene ud fra forskellige sociale, kulturelle eller institutionelle normer. I de unges fortællinger identificeres der handlesammenhænge i følgende sociale praksisser uden for velfærdssystemernes krav og kontrol: ● Ordinær uddannelse ● Ordinær beskæftigelse ● Familien ● Venner og bekendte herunder tidligere professionelle i de unges liv ● Frivillige aktiviteter – arbejde, kurser, støtte eller rådgivningsmuligheder uden for velfærdssystemerne ● ”Ballade eller sort arbejde” ● Sport/træning

Kodning 7 **Interaktioner/ handlesammenhænge de unge bedømmer som betydningsfulde**	
Beskrivelse	**Eksempler og processer**
Identifikation af de forskellige interaktioner/handlesammenhænge i form af konkrete situationer, oplevelser og erfaringer både uden for og inden for velfærdssystemerne, som de unge betragter og bedømmer som betydningsfulde i afklaringen af deres formåen og mobiliseringen af ressourcer i forhold til uddannelse og beskæftigelse.	De konkrete interaktioner knytter sig til de tidligere kodninger. Dette fokus har været et væsentligt kodnings element helt fra starten, men det bliver i processen tydeligt for mig, at det interessante måske ikke alene er hverken fællestrækkene eller variationerne mellem de unge, men variationerne over tid eller i de konkrete interaktioner/ handlesammenhænge i de unges individuelle bedømmelser af deres deltagelse, motivationer og intentioner omkring de forskellige interaktioner/handlesammenhænge i sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne. Der hentes i arbejdet med disse tanker inspiration i Jubergs (2011) begreb om forsigtige og foreløbige liv. Jubergs begreb kommer til at få en central betydning i analyserne, og jeg vender tilbage til anvendelsen af Jubergs begreb i redegørelsen for studiets centrale begreber.
Kodning 8 **Positioner i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge** **både uden for og inden for velfærdssystemerne**	
Beskrivelse	**Eksempler og processer**
Positionerne identificeres i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne og de unges begrundelser for deres orientering med de forskellige handlesammenhænge. Det drejer sig om en refleksiv positionering (Davies og Harré, 2014), hvor de unge positionerer sig selv i betragtningerne af og begrundelserne for deres deltagelse, motivationer og intentioner i forskellige handlesammenhænge.	Analytisk identificeres der fire positioner; en autonom, en forhandlende, en tilpasset og en tilbagetrukket position i de unges varierende grader (høj/ lav) af orientering mod handlesammenhænge henholdsvis uden for og inden for velfærdssystemerne. Empirisk identificeres positionerne i deres blandingsformer. Tidligt i analysen var opmærksomheden hovedsagligt rettet mod de unges autonome positioner. Det de tænker og gør i en autonom position. Opmærksomheden rettes senere mod forskellige former for sammenbrud i de unges autonome positioner og de positioner, de unge så skaber i begrundelserne for deres deltagelse, motivationer og intentioner i forhold til de handlesammenhænge, de så orienterer sig mod eller ikke orienterer sig mod.

Kodning 9 **Bevægelser i de unges positioner**	
Beskrivelse Jeg tegner helt konkret et koordinatsystem, hvor den vertikale akse spænder fra høj til lav grad af orientering mod handlesammenhænge i praksisser uden for velfærdssystemerne, og den horisontale akse spænder fra høj til lav grad af servicesøgning inden for velfærdssystemerne. I disse systemer registrerer jeg i punktform nogle af de unges positioner og bevægelser mellem positionerne over tid og i forskellige situationer og interaktioner. Bevægelserne illustrerer jeg i denne øvelse ved at forbinde positionerne, hvor der så træder forskellige dimensioner frem i bevægelserne mellem positionerne. Jeg "legede" med identifikationen af de unges positioner i de unges betragtninger af deres reaktioner og bevægelserne mellem positionerne. Ud af dette kommer ideen om at forsøge at tegne de unges bevægelser som ellipser, der har til formål at illustrerer de refleksive handlerum, der analytisk former sig i de unges bevægelser. Ellipserne anvendes som en analytisk konstruktion og illustration af de refleksive handlerum, som former sig i de unges betragtninger af deres reaktioner og orientering mod forskellige handlesammenhænge.	**Eksempler og processer** Efter at have identificeret de forskellige positioner i de unges fortællinger bliver det interessant at se på, hvordan de unge bevæger sig mellem positionerne, og hvilket mønster disse bevægelser skaber. Note fra mine indledende analyse tanker: Ida indtager til forskellige tider **forskellige positioner** i sit **forsøg på at påvirke** den situation, hun befinder sig i. Der er situationer, hvor hun **tilpasser sig** de krav, systemet stiller for at kunne få hjælp. Der er perioder, hvor hun **trækker sig tilbage** og affinder sig med ikke at kunne efterleve kravene, isolerer sig, skammer sig eller koncentrere sig om at få det bedre. Der er situationer, hvor hun **selvstændigt tager hånd** om situationer, **forsøger at gøre noget andet, orienterer sig mod muligheder uden for velfærdssystemernes indsatser og får forhandlet sig til muligheder**, der normalt ikke er adgang til i systemet, og hvor familien og kæresten støtter hende både økonomisk og personligt i disse initiativer. Hun har en enkelt gang **benyttet sit netværk** (kæresten) til at få et vikarjob. Hun reagere i perioder på det pres, der er i systemet i forhold selv at skulle finde en afklaring på sin situation og den mangel på rådgivning og vejledning hun oplever i systemet ved at tage et lønnet job vikarjob (**autonomi**), men erkender gennem årene, at det ikke holder på den lange bane. Hun bliver først vred over sin diagnose, men sætter sig så for at læse om den og **finder sig ikke bare tilrette med diagnosen men tager en beslutning om at gøre noget for at få det bedre, da hun får indsigt i**, hvad det er for en diagnose, hun har fået.

Figur 5.2 Illustration af hvordan ellipserne som analytiske konstruktioner former sig omkring bevægelser og processer i de unges betragtninger af deres reaktioner og orientering mod forskellige handlesammenhænge



Kodningerne overlapper hinanden mange steder. Og i de endelige empiriske analyser anvendes de unges kodede betragtninger af deres reaktioner, begrundelser og bedømmelser af udfordringer og muligheder som udsagn, små fortællinger eller sammenhængende beretninger inden for de analyserammer, der refereres til i de tre analysekapitler. Der refereres i kapitlernes analyser til undersøgelsens overordnede analyseramme, hvor blikket på de unges betragtninger af deres reaktioner i hverdagens interaktioner rettes mod et uddannelses- og beskæftigelsesperspektiv i de unges begrundelser for og bedømmelser af deres reaktioner, det de gør og tænker i forhold til de udfordringer, der har trængt sig på.

Samtidig refereres der til de analyserammer, der ekspliciteres i afhandlingens tre undersøgelsesspørgsmål. Kapitel 6 undersøger særskilt centrale elementer i de unges forståelser af de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse- og beskæftigelse. Begrundelser for og bedømmelser af udfordringerne. I dette kapitel anvendes kodningerne i kodningerne 1 – 5. Kapitel 7 undersøger de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge både inden for og uden for velfærdssystemerne, de refleksive positioner og bevægelserne mellem positionerne i de unges orientering mod de forskellige handlesammenhænge. I dette kapitel anvendes

kodningerne i kodningerne 5 – 9. Kapitel 8 undersøger, hvordan de unges respons, som den empirisk og analytisk træder frem og former sig i de to tidligere analyse kapitler, udfordrer og informerer forandringspotentialet i socialt arbejde med unge i udsatte og potentielt marginaliserende positioner på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje. Kapitlets analyser trækker på de empiriske analyser i de to tidligere analyse kapitler. De empiriske eksempler i dette kapitels analyser hentes således på tværs af kodningerne.

Empirisk illustreres analyserne i alle tre analysekapitler med både sekvenser af dialogen i interviewet, kondenserede betragtninger eller sammenhængende beretninger, hvor det empirisk centrale i de unges betragtninger trækkes frem som empiriske processer i de unges betragtninger, fortællinger og sammenhængende beretninger. Hvor fortællinger refererer til de små narrativer og beretninger til længere og mere sammenhængende narrativer over tid i de unges liv.

Studiets analyser og begrebsudvikling er datastyret, og de unges beretninger står derfor helt centralt i analyserne. Det er de unges betragtninger i små fortællinger og sammenhængende beretninger, som illustrerer og bærer kompleksiteten i de unges reaktioner, det de gør og tænker. En kompleksitet som ikke kan adskilles fra de analytiske kategorier, elementerne i de unges forståelser, refleksive positioner, processer og mekanismer i håndteringen af udfordringerne. Om end der analytisk kan identificeres både variationer og fællestræk i de unges fortællinger, så er de unges beretninger unikke i den forstand, at de individuelt repræsenterer kompleksiteterne og variationerne i de analytiske kategorier.

I analyserne identificeres de unges reaktioner som analytiske kategorier, empiriske elementer, refleksive positioner, analytiske processer og mekanismer. Kategorierne, elementerne, positionerne, processerne og mekanismerne i de unges betragtninger illustreres som empiriske og analytiske processer i de unges betragtninger, små fortællinger og sammenhængende beretninger. Hvor de empiriske observationer registreres og forbindes over tid og i forskellige variationer i de unges betragtninger. Og ikke som nedslag og empiriske fund i teksten, dialogen eller interaktionerne.

Intentionen med ikke bare at lade analyserne og begrebsudviklingen være datastyret, men også at lade beretningerne have en dominerende position i analyserne, er at give læseren indsigt i den dybtliggende og unikke menneskelige kompleksitet, der kan identificeres ikke bare i de unges fortællinger fra deres liv og hverdag men også de analytiske kategorier, elementerne, positionerne, processerne og mekanismerne.

Hvor der på den ene side er en forskningsmæssig intention om at reducere denne kompleksitet til analytiske kategorier og begreber, empiriske og teoretiske forståelser, komme tættere på de unges virkelighed, og hvordan denne virkelighed kan udfordre og informere forandringspotentialet i det sociale arbejde. Og på den

anden side give læseren en fornemmelse for og føling med det materiale, de unge giver ikke bare mig som forsker men også læseren adgang til i form af de unikke kompleksiteter og variationerne i de unges individuelle betragtninger og beretninger og betydningen af disse kompleksiteter i forståelsen af de unges virkelighed.

Det er i de empiriske og analytiske processers kompleksiteter, betydningerne af de unges reaktioner former sig. Det er de unges betragtninger af forskellige situationer og interaktioner, både de små fortællinger og de sammenhængende beretninger, som over tid former sig i de unges betragtninger af deres reaktioner, der bær dette studie. Jeg bidrager som forsker med et videnskabelig håndværk, empiriske observationer og teoretiske ideer, analytiske kategorier og begreber, der kan åbne op og give adgang ny viden om de unges reaktioner, det afvigende, det anderledes og overraskende i de unges betragtninger i forhold til de politiske og det sociale arbejdes dominerende problem- og løsningsforståelser. Hvordan det kan forfølges og fastholdes som forandringspotentiale i socialt arbejde med denne gruppe unge. Men det er de unges fortællinger, som bær nuancerne og kompleksiteterne i de analytiske kategorier og begreber, elementerne, processerne og mekanismerne i de unges reaktioner, begrundelser og bedømmelser.

I kapitel 6, det første analysekapitel, gøres der derfor noget ud af at præsentere de ti unge, jeg har valgt at bruge som eksemplariske cases i analyserne, ved at lade disse beretninger træde tydeligt frem i analyserne af de forskellige og overlappende kategorier i de unges begrundelser for og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på.

Eksemplariske cases fordi de individuelle og helt unikke fortællinger repræsenterer både variationerne og fællestrækkene i de udfordringer, de unge i det samlede datamateriale betragter, og de centrale elementer, der identificeres i de unges varierende problemforståelser. Den variation af refleksive positioner og bevægelser mellem positionerne, der analytisk kan identificeres i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne. Det produktive ressourcesyn og fællesskabsorienterede processer og mekanismer der træder frem i de unges betragtninger af deres reaktioner. Den ambivalens og usikkerheder der også viser sig over tid i de unges fortællinger.

Tilgangen til de unges betragtninger som beretninger, der åbner sig i de analytiske kategorier og begreber, elementer og positioner, empiriske observationer og teoretiske forståelser i en kontinuerlig strøm af små fortællinger, som på samme tid varierer, overlapper hinanden og over tid former sig som sammenhængende beretninger, der giver adgang til viden, kunne have været foldet yderligere ud. Det kunne have været sket ved, at jeg havde præsenteret de empiriske observationer og teoretiske ideer, analytiske begreber, kategorier og forståelser for de unge og ladet

de unge bidrage med yderligere betragtninger af disse empiriske processer, tanker og ideer. Det kunne have ført til en mere grundfæstet (Glaser og Strauss, 1967) begrebsudvikling, hvor begrebsudviklingen rejser sig i nuancerne og kompleksiteten i de unges beretninger og refleksioner over, hvordan deres reaktioner kan fortolkes. Et perspektiv der vil kunne forfølges og forfines på den anden side af denne afhandling.

Men for nu vender vi blikket mod dette studiets centrale begreber.

Nogle af analysernes begreber tager allerede form under kodningerne, og det viser sig nyttigt i både kodningerne og analyserne af de unges betragtninger at hente inspiration i forskellige teorier og teoretiske begreber. Der vil i det følgende blive redegjort for analysernes centrale teoretiske begreber.

Refleksive positioner

Tidligt i kodningerne viser det sig nyttigt at hente inspiration i Davies og Harrés (1990, 2014) teori om positionering og diskursiv produktion af selver. Begrebet positionering er et socialpsykologisk begreb, der peger på, at subjektivitet og identitet er noget, der konstant skabes og forhandles gennem menneskers positioneringer i de samtaler, de deltager i. I Davies og Harrés analyser flyttes fokus væk fra et sociologisk og socialpsykologisk rollebegreb og særligt Goffmanns dramaturgiske model, hvor kommunikationen mellem mennesker metaforisk fremstilles som en slags skuespil med tilhørende dramaturgi og på forhånd definerede roller. Davies og Harré retter opmærksomheden mod samtalen og konkrete sproglige handlinger, som konstituerende for den varierende karakter af relationerne mellem samtale deltagerne. Analysen af menneskelig kommunikation skal ifølge Davies og Harrés teori om positionering og diskursiv produktion af selver ikke baseres på transcendente dvs. udefra fastlagte regler eller roller, men på enkelt handlinger, som indgår i samtalen og på sproglige, immanente størrelser. Vi positionerer og ompositionerer konstant os selv og hinanden med vores kommunikationshandlinger under indtryk af samtale deltagernes diskursive praksisser (Davies og Harré, 2014: 11)

Positioner forstås hos Davis og Harré som “den diskursive proces, hvorved selver er lokaliseret i konversation som observerbare og subjektiverede sammenhængende deltagere i fælles producerede storylines” (Davies og Harré, 1990: 91; 20014: 31) Davies og Harré definerer to former for positioneringer: Der kan ske en inaktiv positionering, hvor det den ene siger, positionerer den anden. Og der kan ske en refleksiv positionering, hvor en person positionerer sig selv (Davies og Harré, 2014: 31).

Undersøgelsens refleksive positions begreb anvendes i analyserne af de unges begrundelser for og bedømmelser af deres orientering mod og deltagelse i forskellige handlesammenhænge. Analytisk bygger identifikationen af de refleksive positioner i de unges betragtninger på den præmis, at de unges udfordringer og muligheder ikke

alene skyldes de unges adfærd men bl.a. skal identificeres i kommunikationen og samspillet mellem de unges adfærd, de strukturelle, institutionelle og kontekstuelle håndteringsbetingelser, de unge møder og har at arbejde med i deres hverdag.

Analytiske identificeres der fire refleksive positioner; *en forhandlende position, en autonom position, en tilpasset position og en tilbagetrukket position.* Positionerne afspejler samspillet mellem de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge inden for velfærdssystemerne i de unges servicesøgning (Bleiklie, 1997), det de efterspørger i de sociale-, uddannelses- og beskæftigelsesrettede indsatser, og de handlesammenhænge de orienterer sig mod uden for velfærdssystemerne både i forhold til ordinær uddannelse og arbejde, familie, venner og bekendte herunder tidligere professionelle, civilsamfundet og non-governmental organisationer og foreninger.

Empirisk identificeres positionerne i deres blandingsformer i de unges betragtninger af deres orientering mod og deltagelse i handlesammenhænge i forskellige aktiviteter og relationer, som i de unges bedømmelser bidrager til en udvidelse af deres handlerum, indflydelse og håndteringsbetingelser i forhold til de udfordringer, der har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse. De unge bevæger sig mellem positionerne, som analytisk træder frem i forskellige dimensioner. Dimensioner som former sig som refleksive handlerum, hvor de unge i deres betragtninger af de forskellige aktiviteter og relationer over tid varierer i deres deltagelse, motivationer og intentioner omkring det handlerum, de unge forsøger at skabe i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, distanceringen fra yderligere diskvalificering og afklaringen af deres formåen.

Forsigtige og foreløbige liv

Centralt i analyserne står Jubergs (2011) ”tentative lives” eller forsigtige og foreløbige liv i socialt arbejde med potentielt marginaliserede unge. Begreber som bygger på en undersøgelse af, hvordan unge i potentielt marginaliserende positioner positionerer sig overfor hinanden og i det sociale arbejde.

Juberg kritiserer det sociale arbejde for ofte at definere de unges adfærd i enten/eller kategorier frem for både/og. Juberg viser på den ene side, hvordan det ofte kan være en udfordring at registrerer både/og kommunikationen i de unges talehandlinger, men slår samtidig i en undersøgelse af de unges kommunikation empirisk fast, at der i højere grad er tale om både/og frem for enten/eller kategorier i de unges kommunikation og adfærd, forståelser og positionering i håndteringen og forsøget på at overskride en udsat og potentiel marginaliserende position. Begreberne bidrager i både praksis og forskning til en en mere refleksiv og kritisk begrebsramme i socialt arbejde med udsatte unge.

I dette studie varierer de unges forståelser og positioner over tid ikke alene mellem de forskellige aktiviteter og relationer men også inden for forskellige situationer og interaktioner, de unge trækker frem i deres betragtninger. Variationerne kommer til udtryk i de unges forskellige bedømmelser af de udfordringer, som har trængt sig på og de forskellige handlesammenhænge, de orienterer sig mod.

I de tidlige kodninger rettede den analytiske opmærksomhed sig i første omgang mod strukturelle forklaringer på variationerne. Der blev kigget på sammenhængene mellem de opvækstbetingelser, skole-, uddannelses- og beskæftigelseserfaringer, de unge betragter, og de unges begrundelser for og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på, og deres orientering mod forskellige handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne i håndteringen af udfordringerne.

Der tegner sig i disse undersøgelser nogle diffuse og ikke entydige billeder af sammenhængen mellem de unges opvækstbetingelser, skole-, uddannelses- og beskæftigelseserfaringer og de unges begrundelser for og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på, og de handlesammenhænge de orienterer sig mod. Og det viser sig, at de variationer der træder frem i datamaterialet ikke alene kan forklares ud fra et traditionelt strukturelt perspektiv på betydningen af forskellene i de unges økonomiske og sociale opvækstbetingelser, skole- og uddannelseserfaringer.

I et strukturelt perspektiv vil Bourdieus habitusbegreb (Bourdieu, 1986; Jarvinen, 2007) kunne forklare variationerne i enkelte elementer i de unges forståelser af og forsøg på at håndterer udfordringerne. Habitusbegrebet knytter sig hos Bourdieu til den praktiske sans som en ”væren i verden” hinsides logisk kontrol, åben og målrettet refleksion over, hvad der er meningsfuldt, realistisk eller ønskværdigt. Den praktiske sans skal som sådan forstås som en intentionsløs intentionalitet, der konstituerer verden som meningsfyldt for den unge og betyder, at den unge reagerer spontant rigtigt ud fra de former for og mængder af kapital, den unge så at sige har at arbejde med i kraft af de ressourcer, den unge har mobiliseret gennem livet i hverdagens forskellige sociale praksisser og processer på de sociale arenaer, der har udgjort den unges liv og hverdag.

Habitus er i denne forståelse indlejret som dispositioner i form af struktureret og strukturerende kapitalformer som en kunnen begå sig og gøre det, der er nødvendigt for at kunne handle i hverdagens sociale praksisser. De unge trækker spontant på de forskellige dispositioner, når de reagerer, begrunder og bedømmer deres reaktioner i forhold til, hvad der er ønskværdigt, realistisk og meningsfuldt og i denne intentionsløse intentionalitet reproduceres strukturerne i de unges liv og samfundet generelt.

Bourdieus teoretiske begrebsapparat skal ikke forstås som en deterministisk strukturalisme. Der er i Bourdieus forståelse altid mulighed for social mobilitet, men Bourdieu viser, at bevægelsen rundt i det sociale er meget mere træg, end det

umiddelbart kan se ud til, fordi det at have en bestemt habitus altid er forbundet med sanktioner i positiv eller negativ retning, og transformeringen af de forskellige kapitalformer til handlen har i praksis kun værdi på nogle sociale arenaer og ikke andre (Fogh Jensen, 2006).

Distinktionen, den symbolske kapital, magten og kampen om anerkendelse udgør i dette perspektiv en fundamental dimension i al menneskelig samvær i Bourdieus strukturelle optik på det sociale (Bourdieu, 1996). Der opstår i denne optik en mere eller mindre fuldkommen harmoni mellem de objektive muligheder, som står til den unges rådighed og de mål, den unge betragter som ønskværdige, realistiske eller tænkelige, fordi en agent ifølge Bourdieu ikke efterstræber det, der ikke efterstræber ham/hende (Järvinen, 2007: 353).

Järvinen (2007: 364) beskriver i denne sammenhæng Bourdieus teoretiske begrebsapparat som en kameralinse, der fokuserer skarpt på magt og reproduktion og mindre skarpt på modmagt og forandring. Og hans tekster som solide reproduktions analyser, hvor andre må tage sig af opgaven at analysere det sociale rums foranderlighed og individuelle variationer.

Habitus begrebet kan i denne undersøgelse forklare enkelte elementer i variationerne i de unges forståelser og refleksive positioner. For selvom de unge befinder sig i den samme usikre situation i forhold til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse, så forstår og reagerer de ikke ens på den situation, de befinder sig i. De unge har forskellige dispositioner og interesser, de betragter forskellige sociale, personlige og faglige udfordringer, som i de unges bedømmelser trænger sig på og under forskellige vilkår, begivenheder og omstændigheder skaber brud i deres skole- uddannelses- eller beskæftigelsesforløb på forskellige tidspunkter i deres liv. De begrunder udfordringerne og de forskellige brud med forskellige vilkår og begivenheder, individuelle og sociale omstændigheder. Og de bedømmer forskellige muligheder som værende realistiske og ønskværdige. Variationer som delvis kan forklares og forstås ud fra et strukturelt perspektiv.

De unge har forskellige skole-, uddannelses- og beskæftigelseserfaringer, og de fortæller om forskellige opvækstbetingelser. Der er unge, som kommer fra familier, der traditionelt forbindes med risiko for udsathed ved, at deres opvækst har været præget af langvarig arbejdsløshed, psykisk sygdom, misbrug og forskellige form for svigt. Men en stor del af de unge kommer fra familier, der traditionelt ikke forbindes med risiko for udsathed eller mindre privilegeret positioner i samfundet. Hvilket stemmer overens med lignende undersøgelser af udsathed blandt unge (Katznelson m.fl., 2015; Benjaminsen m.fl., 2015). Udsathed blandt disse unge kan således ikke alene forklares og forstås ud fra traditionelle forståelser af udsathed som forbundet med risikofaktorer i opvæksten, og variationerne i de unges forståelser og refleksive

positioner kan ikke alene forklares og forstås ud fra de unges socioøkonomiske opvækstbetingelser.

Der er unge, som fortæller om et familieliv, der traditionelt forbindes med risiko for udsathed, hvor opvæksten og tidlig skoleerfaringer har en særlig strukturerende betydning i de unges problemforståelser. Men det er ikke alle unge, som fortæller om familieliv, der traditionelt forbindes med risiko for udsathed eller mindre privilegeret positioner i samfundet, der bedømmer opvæksten som et centralt element i forståelsen af de udfordringer, som har trængt sig på. De begrunder i højere grad andre begivenheder, vilkår og omstændigheder i deres liv, som gør det vanskeligt for dem at håndtere de udfordringer, som de tidligere har været i stand til at håndtere på trods af vanskelige opvækstbetingelser. Samtidig er der en gruppe af unge, som ikke kommer fra familier, der traditionelt forbindes med udsathed, men som fortæller om dårlige erfaringer fra deres tidlige skoleliv, de til en vis grad kan forbinde med de udfordringer, der har trængt sig på senere, men hvor de samtidig selv bedømmer, at de frem til konkrete begivenheder og omstændigheder i deres liv har været i stand til at håndtere udfordringerne.

Habitus begrebet kan forklare nogle af disse forskelle i de unges forståelser omkring opvækstens betydning, men datamaterialet giver ikke noget entydig billede af sammenhængen mellem opvækst, tidlige skole- og uddannelseserfaringer og de udfordringer, der i de unges betragtninger har trængt sig på i deres liv og de handlesammenhænge, de orienterer sig mod i håndteringen af udfordringerne. Når det kommer til uddannelsens betydning, synes der at være en sammenhæng mellem graden af uddannelseserfaring og de unges bevægelser mellem positionerne ved, at der tegner sig et billede af, at unge med uddannelseserfaringer ud over folkeskolen uafhængig af opvækstbetingelser er i stand til at mobilisere et større handlerum i deres orientering mod en afklaring af, hvad de formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil kunne formå, end unge uden uddannelseserfaringer udover folkeskolen.

Men sammenhængen er ikke tydelig, og samtidig kan der i datamaterialet identificeres variationer i de unges bedømmelser af udfordringer og muligheder, deres orientering mod forskellige handlesammenhænge og mobilisering af handlerum, som habitusbegrebet ikke alene kan forklare. Om end habitusbegrebet ikke udgør en mekanisk spejling af de sociale strukturer og udelukker social kreativitet hos individet (Jarvinen, 2007), så indeholder begrebet alene ingen præcisering af, hvilke processer der kan forklare variationerne i de unges individuelle begrundelser og bedømmelser, motivationer og intentioner i deres orientering mod forskellige handlesammenhænge. Begrebet indeholder ikke den nødvendige empiriske sensitivitet (Ejrnæs m.fl., 2015), der kan begribe variationerne i de unges bedømmelser af udfordringerne og refleksive positioner, som de former sig i de

unges betragtninger af de muligheder, de bedømmer som værende til deres rådighed, ønskværdige og meningsfulde. Og det er her Jubergs (2011) begreb om forsigtige og foreløbige liv bliver interessant at kigge nærmere på. Hos Juberg rettes blikket mod Bourdieus distinktion og en strukturel betinget form for refleksivitet forbindes med en postmodernistisk og mere Giddensk forståelse af refleksivitet.

Refleksivitet og social mobilitet mestres i en postmodernistisk forståelse af refleksivitet (Giddens, 1994, 1996) som en målrettet og kalkulerende sproglig aktivitet og i mindre grad som "en praksis sans" i form af indarbejdede rutiner, kropslige fornemmelser, traditionelle vaner og praksisser i verden (Archer, 2007 i Ejrnæs, Elm Larsen og Müller, 2015: 139). Denne forståelse af refleksivitet kan inden for Bourdieus begreber forstås som et immaterielt gode, der i anerkendelsen har en symbolsk værdi og ikke er tilgængelig for alle (Juberg, 2011). Hvor unge i privilegeret sociale, kulturelle og økonomiske positioner i samfundet er i stand til selvsikkert både spontant og åben, kalkulerende og målrettet at vælge mellem forskellige ønskværdige, realistiske og meningsfulde handlemuligheder, så har unge i mindre privilegeret positioner ofte svært ved at få øje på deres objektive muligheder (Juberg, 2011) og skabe en sammenhængende forståelse af den mangfoldighed af "selver", der produceres i hverdagens mange samtaler (Davies og Harré, 2014.) De er underlagt bestemte forestillinger om, hvad der er normalt og unormalt, kvalificerende og diskvalificerende (Freire, 1970, 1996; Juberg, 2011). Common-sense forestillinger som former sig i ikke-bevidstgjorte men til dels legemliggjorte adfærdsregler for det spil, der gælder i det sociale rum (Järvinen, 2007: 359). Forestillinger som betyder, at en status som "noget andet" umiddelbart accepteres af unge i potentielt marginaliserende positioner (Juberg, 2011: 5).

Claus, som er 25 år og er droppet ud af skolen i 7. klasse, har været anbragt uden for hjemme og har været i fængsel flere gange, fortæller eksempelvis, hvordan han vælger at trække sig fra noget danskundervisning, han er begyndt på for at kvalificerer sig til at få folkeskolens afgangseksamen, fordi han ikke synes, han kan snakke *"…med de mennesker. Det kan de andre, men det kan jeg sgu ikke. Og så kan jeg ligeså godt gå ud og søge noget arbejde."* Claus vælger at trække sig fra undervisningen og søge ufaglært beskæftigelse.

Forestillinger de unge samtidig forsøger at distancere sig fra i en både spontan intentionsløs intentionalitet og en mere målrettet intentionalitet i deres orientering mod handlesammenhænge, de betragter og bedømmer som ønskværdige muligheder i afklaringen af, hvad de formår, og hvordan de kan formå det, de ønsker at formå.

Variationerne i de unges deltagelse, motivationer og intentioner i deres orientering mod forskellige realistiske og ønskværdige handlesammenhænge fremtræder i de

unges betragtninger som både målrettede, forsigtige og foreløbige forestillinger, forståelser og positioner, hvor de unge får øje på nye muligheder for at udvide deres handlerum og håndteringsbetingelser.

De unge placerer sig i denne optik på det forsigtige og foreløbige i en pre-refleksiv position mellem tilpasningen til de dominerende forestillinger og på den ene side en spontan, intentionsløs intentionalitet i overskridelsen af en potentiel diskvalificerende og marginaliserende position og på den anden side en mere kalkulerende intentionalitet, hvor de unge mere målrettet forsøger at overskride kendte forestillinger, forståelser og mønstre i deres liv (Juberg, 2011).

Variationerne i de unges forståelser og positioner kan, ud over strukturelle forskelle i de unges opvækstbetingelser og uddannelseserfaringer, forstås og forklares som både målrettede, forsigtige og foreløbige forståelser og positioner, hvor de unge i deres søgen efter at udvide deres handlerum og håndteringsbetingelser indtager pre-refleksive positioner mellem en spontan intentionsløs intentionalitet og en mere åben, kalkulerende og målrettet intentionalitet.

Variationerne former sig som forsigtige og foreløbige hverdagsliv (Juberg, 2011), hvor de unge som aktører, deltager og rækker ud efter løsninger på den sociale situation, de befinder sig i. Det gør de i forsigtige og foreløbige forsøg på at overskride en diskvalificerende og potentielt socialt marginaliserende position. Forsigtige og foreløbige hverdagsliv som i de unges betragtninger træder frem som varierende forståelser og refleksive positioner i de empiriske analyser.

Handlesammenhænge, deltagelse og læring

I de analytiske forståelser af de unges orientering mod forskellige aktiviteter og relationer viste det sig nyttigt at hente inspiration i Mørcks (2007) teori om grænsefællesskaber i læring og overskridelse af marginalisering og i den sammenhæng Mørcks definition af handlesammenhænge. Mørck illustrerer i sin teori med udgangspunkt i det "vilde" københavnske socialarbejdermiljø, hvordan der gennem fælles projekter på tværs af etniske og sociale forskelle kan skabes det, hun betegner som grænsefællesskaber, som kan medvirke til læring og overskridelse af marginalisering.

Mørcks teori har et social praksis-teoretisk udgangspunkt integreret i en kritisk psykologisk praksisforskning med rødder i historisk dialektisk materialisme, der vægter subjekternes deltagelse i praksis (Mørck, 2007: 14). Et perspektiv i både praksis og forskning i socialt arbejde, der ligger på linje med det forskningsperspektiv, der styres mod i dette studie. Og i udfoldelsen af studiets arbejde med handlesammenhænge, deltagelse og læring hentes der samtidig inspiration i Vygotskys (1978) kulturhistoriske socialpsykologi og teori om "zonen for nærmeste udvikling" og Holzmans (2006, 2009, 2013) både praktiske og teoretiske omsætning

af Vygotskys dialektiske forståelse af den menneskelige udvikling i socialt arbejde med fattige børn og unge i New York.

Analytisk identificeres de unges deltagelse i og orientering mod forskellige aktiviteter og relationer i deres søgen efter muligheder for afklaring som handlesammenhænge, de unge orienterer sig mod i en bestemt mål-middel-sammenhæng (Mørck, 2007: 260). Handlesammenhænge adskiller sig fra sociale praksisser og forskellige former for fællesskaber ved, at den unge deltager i forskellige handlesammenhænge ud fra bestemte begrundelser for og bedømmelser af handlesammenhængen. Bedømmelsen af handlesammenhængen sker således ud fra et førstehåndsperspektiv (Mørck, 2007: 38), hvor der ved sociale praksisser som former for fællesskaber traditionelt er særlige kollektive, sociale og kulturelle dimensioner forbundet med opfattelsen og bedømmelsen af mål-middel rationalet i aktiviteterne og relationerne i de sociale praksisser.

Empirisk identificeres handlesammenhængene i de aktiviteter og relationer, hvor de unge i deres betragtninger forsøger at distancere sig fra yderligere diskvalificering i forhold til uddannelse og beskæftigelse, en vis grad af kontrol og indflydelse og forskellige former for afklaring af, hvad de formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil kunne formå i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

De unges forsøg på at udvide deres handlerum kan analytisk forklares og forstås ved, at de unge orienterer sig mod handlesammenhænge både inden for og uden for velfærdssystemerne. Samtidig forsøger de at forbinde deres ressourcer i forskellige handlesammenhænge i distanceringen fra yderligere diskvalificering og afklaringen af, hvad de formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil kunne formå. Og i dette søger de indflydelse på konstruktionerne af forestillingerne om, hvem de er og forståelserne af deres udfordringer og muligheder på tværs af forskellige handlesammenhænge både inden for og uden for velfærdssystemernes indsatser.

Empirisk identificeres de unges forsøg på at udvide deres handlerum i de unges betragtninger af, hvordan de forsøger at forbinde det, de formår i en handlesammenhæng med det, de formår eller ønsker at formå i en anden handlesammenhæng. De forsøger således at udvide rådigheden over deres håndteringsbetingelser ved at deltage og forbinde det, de formår og ønsker at formå på tværs af forskellige handlesammenhænge. Denne ”rådighed gennem deltagelse i rådighed” defineres hos Mørck (2007) som handleevne (Forchhammer og Nissen, 1994 i Mørck, 2007: 42).

Handleevne præciserer i denne forståelse ikke alene den unges forudsætninger for at leve under bestemte samfundsmæssige betingelser, men omfatter også det forhold, at de unge gennem forskellige former for samfundsmæssig produktion i fællesskab

med andre udvider deres rådighed over livsbetingelserne (Jartoft, 1996 i Mørck, 2007: 42). De unge forsøger så at sige at udvide deres handlerum og rådighed over deres livsbetingelser ved ikke blot at deltage i forskellige handlesammenhænge men også ved at forsøge at forbinde disse handlesammenhænge i nye former for potentielt transformerende forestillinger og forståelser i deres orientering mod det, de ønsker at formå.

Det er i de unges forskellige grader af deltagelse i forskellige handlesammenhænge både inden for og uden for velfærdssystemernes indsatser, de unge skaber læring og udvider deres handleevne i dialektikken mellem det, de formår og deres orientering mod det, de ønsker at formå. Læring træder analytisk frem som de unges udvidelse af deres handleevne, handlerum og rådigheden over deres livsbetingelser gennem deltagelse i forskellige handlesammenhænge i sociale praksisser, hvor de unge formår at gøre dialektik (Holzman, 2002, 2005, 2006, 2013; Fulani og Kurlander, 2009)mellem det, de formår og deres orientering mod det, de ønsker at formå i og på tværs af forskellige handlesammenhænge.

Den menneskelige udvikling foldes i mainstream psykologiske teorier hovedsageligt ud i faser, hvor ungdommen i sen-moderniteten aldersmæssigt betragtes som en tidsmæssigt omsiggribende transitionsfase præget af destabilisering og risici (Furlong og Cartmel, 2007) mellem de relativt mere stabile livsformer som henholdsvis barn og voksen. For de mere privilegeret unge er denne fase kendetegnet ved en både selvsikker, spontan og målrettet intentionalitet i tilegnelsen af viden og kompetencer til at vælge mellem flere forskellige realistiske og ønskværdige handlemuligheder, hvor evnen til åben og målrettet refleksion, læring og udvikling har en symbolsk værdi i opfattelsen og bedømmelsen af de unge som kvalificerede unge (Juberg, 2011; Furlong og Cartmel, 2007). Det er unge, som i det sen-moderne samfund formår at handle med en individualitet og særlige kompetencer i forhold til målrettet at definere egne liv. Det er unge, som kan mobilisere en bevidst forandringsparathed, og når det fordres, formår at udvise socialiseringskompetencer i flere handlesammenhænge og fællesskaber på samme tid (Schleicher, 2014).

Det er unge, som så at sige formår at skabe en sammenhængende fortælling om de skiftende og modsigelsesfyldte versioner af den mangfoldighed af overbevisninger, forståelser og positioner, der udgør et menneskes fortællinger om sig selv (Davies og Harré, 2014: 58).

For de unge i datamaterialet er mobiliseringen af sociale og personlige ressourcer præget af mere usikre, afsøgende og famlende forsøg, hvor de kan have svært ved at få øje på de sammenhængende fortællinger, forestillinger og forståelser, de har til rådighed. I de unges betragtninger har deres personlige og sociale udvikling og læring i højere grad været præget af uorden og ustabilitet end ordnede faser, hvor forskel-

lige ressourcer i form af færdigheder og kompetencer mobiliseres, evalueres og bedømmes i en bestemt og kvalificerende orden.

Forskellige udfordringer har trængt sig på omkring personlige og sociale vilkår, begivenheder og omstændigheder i de unges liv. Omstændigheder og udfordringer som har skabt en serie af brud i de unges liv og hverdag. Brud i deres liv og hverdag som samtidig har resulteret i forskellige brud i den sociale praksis omkring skole, uddannelse og beskæftigelse, og som har diskvalificeret de unge i en traditionel lineær forståelse af læring og udvikling. Brud som har provokeret og krævet de unges opmærksomhed. Og de unge i datamaterialet betragter, hvordan de i deres forsøg på at handle og håndtere udfordringerne tendentielt både spontant og målrettet har rettet blikket mod forskellige meningsskabende handlesammenhænge, de har opfattet og bedømt som havende til deres rådighed i forskellige former for intentionalitet i det nu (Arendt, 1971; Juberg, 2011), der har krævet deres opmærksomhed.

I de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge træder læring og udvikling frem som sociale og kulturelle processer (Vygotsky, 1978), hvor de unge forsøger at skabe mening i deres liv omkring de handlesammenhænge, de opfatter og bedømmer som meningsfulde, ønskværdige og realistiske i deres orientering mod det, de ønsker at formå i både søgende og afprøvende processer. De unge betragter ikke bare de objektive muligheder ud fra, hvordan de opfatter og bedømmer sig selv i nuet. De betragter, bedømmer og mobiliserer færdigheder og kompetencer ud fra det, de i nuet gerne vil formå, det de er på vej til at blive i ofte flygtige og ustabile men potentielt foranderlige sociale processer i forskellige handlesammenhænge.

I konstruktionen af balancerede forståelser af sig selv og andre med styrker og svagheder (Lundemark Andersen, 2009, 2015) rækker de unge så at sige ud over sig selv, ”dem de er” og ind i det Vygotsky (1978) definerer som “zonen for nærmeste udvikling”; ”dem de er ved at blive”. I dette udfordrer de unge som selvstændige aktører den dominerende instrumentelle og lineære forståelse af læring og udvikling som tilegnelse af viden, færdigheder og kompetencer i en bestemt og kvalificerende orden, der kan evalueres og bedømmes.

De unge er i forhold til de dominerende forståelser af læring og udvikling som tilegnelse af viden, færdigheder og kompetencer i skole og uddannelse blevet diskvalificeret som kompetente elever (Katznelson, 2004; Pless, 2009). Samtidig kan der i dekonstruktionerne af de unges både/og betragtninger, det ustabile og potentielt diskvalificerende i de unges adfærd identificeres et dynamisk og foranderligt element i de unges forsøg på at distancere sig fra samfundets diskvalificerende positioner (Juberg, 2011), hvor de unge søger og afprøver mulighederne for anerkendelse og afklaring af deres formåen og det, de ønsker at formå i forskellige sociale praksisser.

Vygotsky (1978) er analytisk interessant i denne sammenhæng, fordi han bryder med traditionelle forståelser af metode som noget, der kan forstås som et redskab, der anvendt på en bestemt måde vil skabe resultater i form af et produkt. Vygotskys teori om læring og udvikling bygger på en kulturhistorisk, marxistisk dialektisk tradition og betragter læring og udvikling som ikke-lineær, ikke-instrumentel og ikke-dualistisk, hvor "redskabet" og "produktet" eksisterer som en helhed i væren og tilblivelse. Hvor læring og udvikling betragtes som en kontinuerlig, kreativ og kollektiv proces uafhængig af alder, vilkår og livsomstændigheder, hvor foreløbig, ustabil og kaotisk den umiddelbart må fremtræde.

Hverken mennesker eller den sociale praksis er i denne teoretiske forståelse af udvikling ordnede og faste helheder, der kan bedømmes og evalueres i en bestemt orden, men kontinuerligt emergerende, kompleks og uforudsigelig, fordi mennesket og den sociale praksis altid transformeres i dialektikken, den komplekse og kollektive kreativitet. Transformationen, læringen og udviklingen er ikke noget, der sker for os mennesker, det er ikke noget, vi tilegner os, det er noget, vi skaber i ofte ustabile, kaotiske men kreative og foranderlige processer, som hos Vygotsky begribes i en dialektisk helhed, der hverken er tidsmæssigt eller kausalt betinget.

Mennesker har i denne forståelse evnen til at "gøre dialektik"(Holzman, 2002, 2005, 2006, 2013; Fulani og Kurlander, 2009)og formå at forestille, improvisere og skabe. At være dem vi er, og noget andet end dem vi er samtidigt i dialektiske sociale processer, hvor den enkelte, aktiviteten og den sociale praksis er en helhed. I dette er mennesket forskelligt men ikke adskilt fra sine omgivelser, og den menneskelige udvikling emergerer i de sociale, kulturelle og historisk kollektive aktiviteter (Vygotsky, 1978; Newman og Holzman, 2014).

Newman og Holzman (1997, 2014) forbinder den kulturhistoriske, marxistiske materialisme i Vygotskys tænkning til postmoderniteten ved at trække på Wittgensteins (1971) sprogfilosofi. Hos Wittgenstein er sprog ikke bare statiske redskaber, der repræsenterer og forklarer virkeligheden men en løbende meningsskabende social aktivitet, hvor mennesker kontinuerligt transformerer, skaber og genskaber deres opfattelse af sig selv og omgivelserne. Det relevante i denne opfattelse af sprogets betydning er ikke, hvordan sproget bruges, men hvordan sproget skaber mening i de unges refleksive positioner.

Sproget (Wittgenstein, 1971) og talen (Austin, 1962) som skabende og meningsskabende social aktivitet involverer i en kulturhistorisk forståelse løbende mellemmenneskelig improvisation, forestillinger og fortællinger, hvor mennesker både er, "dem de er" og "dem, der er ved at blive" i social aktivitet. Sproget er i denne sociale aktivitet både proces og produkt, skabende og formende i kontinuerlig transformation. Produktet foreløbigt og foranderligt.

Wittgensteins blik på sprog som social aktivitet og livsform (Wittgenstein, 1971:44) flyder sammen med Vygotskys formulering af tale og tænkning som en dialektisk helhed, hvor sproget i højere grad fuldfører end udtrykker tanken.

"The structure of speech is not simple the mirror image of the structure of thought. It cannot, therefore, be placed on thought like clothes off a rack. Speech does not merely serve as the expression of developed thought. Thought is restructured as it is transformed into speech. It is not expressed but completed in the word." (Vygotsky, 1987: 251, se også Friedman, 2011: 132)

I datamaterialet emergerer de unges forsigtige og foreløbige forståelser og refleksive positioner i sociale strukturer og kommunikationsprocesser omkring handlesammenhænge, hvor de handler, betragter, begrunder, bedømmer og former dem "de er og dem, de er ved at blive" i det, de formår og det, de ønsker at formå. De unge griber ud efter det, de ønsker at formå og blive i de forestillinger, forståelser og fortællinger de skaber om sig selv i sociale aktiviteter og relationer i det liv, de lever og gerne vil leve. I både den sociale aktivitet, sproget (Wittgenstein, 1971; Vygotsty, 1987) og talen (Austin,1962; Vygotsky, 1987) skaber de unge sig selv og deres omgivelser. Det er i det forsigtige og foreløbige, kaotiske og kreative i de sociale kommunikationsprocesser og strukturer, de unge skaber passage ikke som transition til et voksenliv, de overgår til, tager på sig og tilegner sig men som kontinuerlig transformation og tilblivelse, proces og produkt i en helhed af søgende, afprøvende og balancerende forståelser af sig selv og andre, forskellige men ikke adskilt fra de sociale praksisser, de er en del af og med de bomb og brud, dette også involverer i bestræbelserne på at skabe sammenhæng mellem det, der er og det, der er ved at blive både personligt og socialt.

Evnen til at se det forsigtige og foreløbige, det ustabile og kaotiske i de unges forståelser og positioner som proces og potentiale, eller i det hele taget at se processprodukt som en helhed og dialektik, er vanskeligt i det postmoderne samfund, fordi vi i højere grad er socialiseret til at betragte, opfatte og bedømme det, vi ser som produkter og identiteter, resultater og effekter. Hverdagens interaktioner er fyldt af ritualer, koder og kategorier, der forudbestemmer, hvordan en given aktivitet, betragtning eller formulering opfattes, bedømmes og kategoriseres, så den passer ind i de dominerende fortællinger og forståelser i samfundet. Fortællinger og forståelser, som hjælper os til at forstå hinanden og meningsfylde hverdagens interaktioner.

I diskvalificeringen som kompetente elever og forsøget på at håndtere og kompensere for de udfordringer, som har trængt sig på, formår de unge i datamaterialet i et foreløbigt, dialektisk og kulturhistorisk perspektiv på udvikling og læring i postmoderniteten så at sige spontant at rette blikket mod betydningen af de forskellige handle-

sammenhænge i sociale praksisser, hvor de forsøger at udvide deres handlerum i det improvisatoriske og skabende som forudsætningen for personlig, social og faglig læring og udvikling.

I de empiriske analyser trækkes der på disse teoretiske forståelser af handlesammenhænge, deltagelse og læring i analyserne af det produktive og potentielt foranderlige i de unges respons, som den former sig i varierende positioner i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne.

Kapitel 6
Elementer i de unges problemforståelser

6.0 Introduktion

Analyserne i dette kapitel rettes mod afhandlingens første undersøgelsesspørgsmål:

Hvilke elementer kan der identificeres i de unges problemforståelser, og hvilke betydninger skaber de unge omkring de forskellige elementer i håndteringen af de udfordringer, som har trængt sig på i deres liv i forhold til uddannelse og beskæftigelse?

I dette kapitel analyseres centrale elementer frem i de problemforståelser, de unge skaber omkring de udfordringer, der i de unges betragtninger har trængt sig på. Elementerne identificeres som empiriske processer i de unges betragtninger, begrundelser for og bedømmelser af udfordringerne. Begrundelser og bedømmelser som tager form gennem de unges fortællinger fra forskellige interaktioner i hverdagen.

De unges fortællinger er individuelle og unikke i den forstand, at de betragter og bedømmer forskellige udfordringer og skaber forskellige begrundelser omkring de udfordringer, der har trængt sig på. De forbinder begrundelserne og bedømmelserne af udfordringerne i forskellige variationer af sammenhængende forståelser ved, at de over tid og i forskellige situationer betragter udfordringerne forskelligt. Og de forbinder elementerne i mønstre, som umiddelbart kan opfattes som flygtige og usammenhængende. Men efterhånden som de unges fortællinger tager form, konstrueres der i et ikke-målrettet men intentionelt, forsigtigt og foreløbigt perspektiv (Juberg, 2011) forskellige variationer af sammenhængende strukturer i de unges betragtninger af de udfordringer, der har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse, hvor de forskellige elementer indgår i forskellige variationer. Og i disse variationer identificeres der en række fællestræk, som trækkes frem i analyserne.

Kapitlets analyser følger interviewets narrative struktur i den forstand, at de unges fortællinger struktureres omkring en begyndelse, en midte og en slutning. Denne struktur repræsenterer samtidig forestillingen om en bestemt dynamik i de unges liv i den forstand, at interviewet formelt indledes med de unges tidlig skoleerfaringer, som kunne forventes at have betydning for de unges bedømmelser af senere erfaringer. Men denne struktur holder ikke altid i praksis. Samtalerne med de unge forløber ikke nødvendigvis i en bestemt kronologi, og i praksis fremtræder de unges refleksioner over deres erfaringer mere tilfældige og usammenhængende.

Forestillingerne om en bestemt dynamik i de unges liv og erfaringer må betegnes som hypotetisk. Strukturen omkring en begyndelse, en midte og slutning er således en analytisk struktur, som ofte kun delvis kan identificeres i de unges fortællinger.

Analytisk har begyndelsen fokus på de unges bedømmelser af opvæksten og det tidlige skoleliv i forhold til de udfordringer, der i de unges betragtninger har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse.

Analytisk er midten der, hvor udfordringerne trænger sig på, men reelt har udfordringerne ofte trængt sig på tidsmæssigt flere forskellige steder i de unges liv. De unge betragter en række af brud i deres hverdag forbundet med forskellige begivenheder og omstændigheder i deres liv, som i de unges betragtninger ikke nødvendigvis falder kronologisk. Brud som heller ikke nødvendigvis forbindes med skole, uddannelse eller beskæftigelse men på sigt får betydning og provokerer de unge til at forholde sig uddannelse og beskæftigelse.

Analytisk har slutningen fokus på de udfordringer, de unge betragter i deres møde med velfærdssystemerne og de unges bedømmelser af og reaktioner på de problem og løsnings- forståelser de møder i deres servicesøgning (Bleiklie, 1997).

Analytisk trækkes der således både på det inkonsistente og varierende i Jubergs (2011) begreb om forsigtige og foreløbige liv i de analytiske forståelser af variationerne, det flygtige og usammenhængende i de unges betragtninger. Og der trækkes på interviewets narrative struktur omkring opvæksten, det tidlige skoleliv, brudene i de unges liv og hverdag og mødet med velfærdssystemerne. Hvor der træder forskellige centrale elementer frem i de unges begrundelser for og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på som analytiske kategorier. Kategorier som overlapper hinanden og former sig i en variation af mønstre i de unges forståelser, hvor de unge over tid tillægger de forskellige elementer forskellige betydninger i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Empirisk anvender jeg de ti unge, jeg har valgt at anvende som eksemplariske cases i analyserne.

Kapitlet afsluttes med en opsamling af de elementer, der i analyserne af de forskellige kategorier i de unges betragtninger af deres udfordringer træder frem som centrale i de unges problemforståelser.

6.1 Opvæksten og det tidlige skoleliv

Fokus er i dette afsnit på de betydninger, de unge skaber omkring opvæksten og det tidlige skoleliv i forhold til de udfordringer, der har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse.

Der er i analyserne af de unges begrundelser for og bedømmelser af deres udfordringer identificeret to fortællinger, som i hovedtræk går igen, når de unge betragter deres opvækst og tidlige skoleliv i forhold til karakteren af de udfordringer, som har trængt sig på. At fortællingerne i hovedtræk går igen betyder, at de unge, som har deltaget i undersøgelsen, vil kunne identificere sig med en af nedenstående fortællinger:

- Opvæksten har været problematisk, og selvom begrundelserne for udfordringerne omkring uddannelse og beskæftigelse også skal findes i andre forhold, så har opvæksten en særlig betydning for de udfordringer, som har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse.
- Opvæksten forbindes ikke med de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse, og selvom det tidlige skoleliv kan forbindes med udfordringerne, så trænger udfordringerne sig først på omkring ungdoms- eller videregående uddannelse, og begrundelserne for udfordringerne i forhold til uddannelse og beskæftigelse skal i højere grad findes i andre sociale eller personlige omstændigheder i de unges liv.

Der kan argumenteres for, at den sidste kategori indeholder to kategorier, så der kunne være en tredje kategori, hvor de unge begrunder udfordringerne med omstændigheder, som ligger uden for både deres opvækst og tidlige skoleliv. Det kunne på den ene side præciserer indholdet af de analytiske kategorier, som under alle omstændigheder overlapper hinanden. På den anden side vil det give et alt for forenklet billede af de unges begrundelser og bedømmelser af det tidlige skoleliv i forhold til andre omstændigheder, som særligt i den anden kategori ikke kan adskilles fra hinanden. Hvorfor det i analyseprocessen er endt med, at der kun defineres to kategorier.

I det følgende rettes opmærksomheden mod, hvordan de to kategorier empirisk træder frem i de unges betragtninger, begrundelser og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på, og hvilken betydning det har i de unges betragtninger af deres håndtering af udfordringerne, efterhånden som fortællingerne tager form.

Opvæksten og det tidlige skolelivs særlige betydning

Jeg anvender i analyserne af den første kategori af fortællinger Claus og Julianes beretninger. Claus og Juliane betragter begge forskellige forhold i deres opvækst som særlige i forhold til de udfordringer, som senere har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse. Men Claus og Julianes bedømmelser af opvæksten får forskellige betydninger i betragtningerne af deres håndtering af udfordringerne.

Claus, 25 år

Claus droppede ud af skolen i 7. klasse, da hans storebror fik en dom for uagtsomt manddrab. Han har aldrig kendt sin far, som døde af en overdosis for nogle år siden. Claus´ mor har op gennem hele hans opvækst haft et alkoholmisbrug. Når moderen og stedfaderen var på værtshus tog Claus og storebroderen sig af en lillebror. Kort tid efter Claus dropper ud af skolen, bliver han anbragt uden for hjemmet. Han når at være anbragt i flere forskellige plejefamilier, inden han anbringes på døgninstitution, og som 17 årig fængsles for første gang. Claus har ikke gået i skole siden 7. klasse. Han fortæller, at han i perioder mellem fængselsopholdene haft meget kortvarige ansættelser som ufaglært. Han har en kæreste, som har børn fra et tidligere ægteskab, hun har en uddannelse og har arbejde. De har to børn sammen. Han fortæller følgende om sin opvækst og sit tidlige skoleliv:

"Jeg begyndte at ryge hash som 13 årige. Så i starten af 7. klasse, så kom min dansklærer og tager fat i mig og spurgte mig, hvordan jeg havde det med at gå i skole, og jeg sagde jo, at jeg hadede at gå i skole. Det mente hun nok, hun kunne fornemme. Hun spurgte også ind til det med hash, men det benægtede jeg pure, det kendte jeg slet ikke noget til. Hun spurgte også, om det var noget derhjemme, men det benægtede jeg jo fuldstændig. Jeg lukkede på en måde ned for det. Jeg ved ikke…(pause)… jeg tror, jeg var bange. Jeg tror, jeg beskyttede min mor. Jeg var bange for, der skulle ske hende et eller andet. Jeg tror også, jeg var bange for at komme væk hjemmefra, selv om det var et voldsomt hjem, så var jeg bange for at komme væk fra min mor. Jeg havde jo kun hende, selv om hun også havde lavet noget lort. Men Kirsten, min lærer, hun var ved at undersøge noget med heltidsskolen. Det var noget med halv skole og halvt arbejde. Så sagde jeg, det ville jeg meget gerne. Så kom jeg der ud, der var jeg sådan set glad for at være, men der var jeg kun ganske kort. Så blev min bror dømt for uagtsomt manddrab. Pludselig var han væk, og så begyndte det for alvor at gå ned ad bakke for mig"

Claus fortæller, at det i det liv, han lever på det tidspunkt, hvor jeg møder ham, er vigtigt for ham at være en god rollemodel for sine børn. Og det betyder, at man står op og går på arbejde om morgenen. Eller gør en indsats for at få et arbejde. Men han fortæller også, at det kan være svært, og han begrunder det med, at han i sin oprindelige familie ikke har lært *"at gøre noget ved det",* fordi man bare snakkede om det uden at få sat handling på. Så selv om han synes, han gør noget, så har han været der, hvor det kan være svært, og han ved, at det kan være en udfordring. I nedenstående uddrag af dialogen i interviewet beskriver Claus den rollemodel, han gerne vil være overfor sine børn, og hvad det betyder for ham at være vokset op i sin oprindelige familie, hvor hverdagen så anderledes ud end det, han gerne vil vise sine børn:

”Det er vigtigt for mig at vise mine børn, at det er vigtigt, at finde et arbejde og stå op hver dag. Jeg vil være træt af det, hvis mine børn om 10 år bliver spurgt, ”hvad laver dine forældre?”, og så kan de sige, ”min mor arbejder på sygehuset, og min far er på kontanthjælp”. Det vil altså være nedtur. Man bliver nødt til at vise, at man skal have et arbejde for at få det til at hænge sammen, at man ikke bare kan sidde derhjemme og blive sådan en, der står op for at afleverer dem, og så ligger man og sover, til de skal hjem. Man skal tænke over de signaler, man sender til sine børn. Det er jo det, de lærer børnene, og det er jeg så bevidst om, fordi jeg kommer fra den familie, jeg gør”

V: Hvad kan gøre det svært for dig at være den her gode rollemodel?

”Altså i min familie har man nok snakket meget om det, men der blev ikke sat handling på. Og hvis det er det, man som barn lærer, at man godt kan snakke om det, men der bare ikke bliver sat handling på, så er det jo det, man lærer. Jeg har selv været der. Jeg ved det godt, men nu synes jeg sgu, at jeg gør noget. Jeg ligger ikke bare og sover hele dagen”

Claus fortæller, at han på den lange bane gerne vil være pædagog og arbejde med unge mennesker. Han begrunder udfordringerne i forhold til at realisere denne drøm med, at han ikke har de nødvendige uddannelsesmæssige kompetencer til at blive optaget på pædagoguddannelse. Samtidig begrunder han sine udfordringer med det forhold, at han i sin oprindelige familie og den opvækst, han havde der, ikke har lært at sætte handling på det, man beslutter sig for. Og det kan være svært, når man ikke har lært det, men bare har lært at man godt kan snakke om det, uden at der bliver sat handling på. Alligevel er han meget opsat på, at det skal komme til at ske:

“Jeg er så opsat på det (at blive uddannet pædagog, red.)*. Jeg ved det bliver svært, for jeg har så svært ved at læse og skrive og stave, men jeg er så opsat på det. Jeg har så mange ambitioner, jeg vil bare gerne have sådan et arbejde og gøre noget for andre. Men det kræver uddannelsen, det kræver en uplettet straffeattest, så jeg kan komme i gang med at læse…(pause)....men jeg ved, det nok skal blive til noget. Inden jeg bliver 35 år, så har jeg en uplettet straffeattest”*

Claus bliver i samtalen usikker og prøvende i sine intentioner, og det bliver svært for ham at opretholde målrettetheden i sine betragtninger. Han bedømmer det som en begrænsning, han kender og har arbejdet med i forhold til at få gjort noget ved det med uddannelse og beskæftigelse.

I Claus´ bedømmelse får opvæksten en særlig betydning i forståelsen af de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Både i den forstand at han begrunder sine manglende faglige kompetencer og den kriminelle løbebane med forhold i sin opvækst og det forhold, at han aldrig lærte vigtigheden af at få taget handling på sine planer. Det gør det vanskeligt for ham at opretholde

målrettetheden i sine intentioner, og opvæksten bliver et tilbagevendende element i Claus´ forståelser af de udfordringer, der trænger sig på, og hans forsøg på at håndtere udfordringerne.

Juliane, 24 år

Juliane fortæller, at hun har været alene med sin mor, en storebror og to mindre søskende fra hun var 7 år. Hendes far drak meget, og forældrene blev skilt. Efter skilsmissen måtte hendes mor have flere jobs for at få det til at hænge sammen økonomisk. Juliane måtte tit lave aftensmad til sine mindre søskende, fordi hendes mor var på arbejde. Juliane har en studentereksamen fra HF. Hun betragter i sine fortællinger, hvordan det var forbundet med store vanskeligheder for hende at gennemfører HF, og hun forbinder vanskelighederne med at gennemføre sin HF med det kaos og mangel på regler, der i hendes erindring har præget opvæksten.

I det følgende betragter Juliane betydningen sin opvækst, sit tidlige skoleliv og tiden på HF. I det først citat betragter hun om sin opvækst og det tidlige skoleliv, og i det næste betragter hun tiden på HF:

"Jeg har aldrig gået i børnehave, og jeg har fået at vide, at jeg stadig brugte ble, da jeg begyndte i børnehaveklassen. Det er også på det tidspunkt, mine forældre bliver skilt. Min far drak meget, og min mor havde flere jobs for at få det til at hænge sammen. Jeg måtte tit lave aftensmad til min søskende, eller så fik vi bare penge til en pizza. Jeg blev mobbet rigtig meget i skolen, og jeg er tit gået hjem uden min skoletaske. Da jeg kom på efterskole i 10. klasse, var jeg en meget stille og indelukket pige. Det var svært for mig i starten, og jeg var faktisk lige ved at droppe ud. De første uger sad jeg bare på min plads og malede hver anden firkant på et stykke ternet papir, fordi jeg ikke vidste, hvordan jeg skulle kontakte de andre, for det har jeg aldrig lært. Jeg vidste ikke, hvordan jeg skulle gå hen og kontakte andre mennesker. Jeg vidste virkelig ikke, hvordan jeg skulle gebærde mig, hvordan jeg skulle gå derhen, hvad jeg skulle starte med at sige. Jeg havde haft venner, men det var venner, der kunne droppe mig, når de ikke gad mig mere og så tage mig tilbage, når de gad igen. Sådan nogle venner, der bare havde udnyttet mig og styret mig som deres lille nikke-dukke. Det er i hvert fald den følelse, jeg sidder tilbage med, når jeg kigger tilbage på min folkeskoletid"

Om tiden på HF fortæller Juliane følgende:

"Det var en kamp. Jeg trivedes ikke i den klasse, jeg gik i. Jeg endte med at blive den stille pige igen. De mennesker i den klasse, dem kunne jeg bare ikke finde ud af at snakke med. Jeg synes, de var snobbede. Der var da et par piger, jeg kunne snakke med. Der var også en, som hjalp mig rigtig meget. Men jeg havde så meget fravær og var tæt på at ryge ud. Jeg magtede ikke mine ting. Efter en fraværssamtale kom der skred i situationen, og jeg fik en mentor. Hun hjalp mig med at lave et skema, så jeg

vidste, hvad jeg skulle lave hver dag, og vi fik snakket om, hvordan jeg havde det, hvad jeg gik med i mit hoved og tumlede med selv. Jeg fandt ud af, at jeg fungerer bedst, hvis det er meget struktureret. Og det hjalp mig rigtig meget at få hjælp til at lave de skemaer, så med sved og tårer kom jeg igennem, selvom det var ved at gå galt til eksamenslæsningen, fordi jeg ikke havde min mentor. Jeg har altid lavet stakke af det, der ikke blev lavet, fordi jeg ikke kunne finde motivationen til det. Der har været kaos i mit hoved hele mit liv. Der har altid været noget, jeg skulle have styr på, men jeg har ikke kunne finde ud af at adskille tingene. Det har jeg også problemer med i dag. Jeg lader ting påvirke mig, så jeg ikke kan andre ting. Jeg gik også ned med en depression sidste år. Jeg tror, jeg altid har gået med de følelser, for der har altid været kaos i mit liv. Det er det, jeg har været vant til. Der har aldrig været nogen regler."

Juliane forbinder sin opvækst og det tidlige skoleliv med de faglige og sociale udfordringer, hun har haft i forhold til at gennemføre sin HF. Hun forbinder også sin opvækst med de følelser, hun altid har gået med, og som hun mener, er årsagen til den depression, der trænger sig på et års tid før, jeg møder hende. Udfordringer hun fortæller, der har betydning for de valg, hun på det tidspunkt står overfor at skulle tage i forhold til videregående uddannelse og fremtidig beskæftigelse. Hun fortæller følgende om sine overvejelser:

"Jeg er nødt til at finde en uddannelse, hvor der både er skole og praktik, eller så klarer jeg det ikke. Jeg HAR gået i skole, men jeg har svært ved at koncentrere mig. Jeg har også lagt mærke til, at når jeg har været sammen med andre mennesker, så er jeg meget træt. Men jeg vil gerne ud at lave noget. Jeg vil gerne have hænderne i tingene. Jeg har altid godt kunne lide det der med at have med tingene at gøre i stedet for at få fortalt om det. Jeg lære bedst ved at prøve det"

I sine betragtninger af mulige fremtidige udfordringer omkring uddannelse og beskæftigelse tillægger Juliane indirekte sin opvækst en betydning i den forstand, at hun i sine begrundelser trækker på sine erfaringer, de betydninger og sammenhængende forståelser, hun har skabt omkring udfordringerne i sit tidlige skoleliv og gennem sin ungdomsuddannelse i forhold til at kunne betragte de risici, der for hende kan være forbundet med at gå i gang med en længerevarende uddannelse. Hun trækker i sine betragtninger på en mere direkte og åben refleksion, kalkulerende og målrettet intentionalitet, end Claus eksempelvis gør, i en evaluering af de risici, der kan være forbundet med de fremtidige muligheder, hun har identificeret, og de beslutninger hun har taget omkring fremtidig uddannelse og beskæftigelse. Hvor Claus placere sig i en mere flygtig position og er mere søgende i sin kommunikation omkring de objektive muligheder, han kan have til sin rådighed og de udfordringer

eller risici, der kan være forbundet med disse muligheder, så fremtræder Juliane umiddelbart mere målrettet.

Claus og Juliane betragter begge, hvordan de befinder sig i en usikker position i forhold til uddannelse og beskæftigelse. De forbinder begge vilkårene omkring deres opvækst med de udfordringer, de har omkring uddannelse og beskæftigelse. Men hvor Juliane i sine betragtninger trækker på erfaringer fra skole og ungdomsuddannelse, de forskellige forståelser hun har skabt omkring udfordringerne, forståelser hun i en bedømmelse af sine objektive muligheder i forhold til en længerevarende uddannelse sætter i forhold til de risici, der for hende kan være forbundet med at gå i gang med en længerevarende uddannelse, så befinder Claus sig i sine betragtninger i højere grad i det sociale livs daglige rutiner i en ikke-determineret men intentionel og søgende position, hvor han i sin kommunikation afprøver forskellige muligheder.

Det, der kendetegner fortællinger, hvor de unge tillægger opvæksten en betydning i forhold til udfordringerne omkring uddannelse og beskæftigelse, er det forhold, at opvæksten får en særlig strukturerende betydning i de forskellige sammenhængende forståelser, de unge skaber omkring deres udfordringer, efterhånden som deres betragtninger og beretninger tager form. De unge trækker ofte direkte eller indirekte på vilkår og omstændigheder i deres opvækst, som de på forskellig vis forbinder med udfordringerne omkring uddannelse og beskæftigelse.

De begrunder også udfordringerne med andre begivenheder og omstændigheder, som forbindes i forskellige betydningssammenhænge, men opvæksten tillægges en særlig betydning i de forskellige forståelser, de unge skaber omkring udfordringerne i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

På trods af at de unge i denne kategori af fortællinger forbinder udfordringerne omkring uddannelse og beskæftigelse med opvækstvilkår, så er der, som vist i forskellen mellem Claus og Julianes betragtninger af en ønskværdig fremtid, variationer i de unges betragtninger i forhold til, hvilke ressourcer de trækker på i bedømmelsen af de muligheder, de opfatter som havende til deres rådighed i håndteringen af udfordringerne og de risici, der kan være forbundet med at handle på de muligheder, der viser sig. Både Claus og Juliane mobiliserer forskellige ressourcer i håndteringen af udfordringerne. Men Juliane fremtræder både søgende og afprøvende men samtidig mere målrettet og kalkulerende i sine betragtninger og intentioner end Claus, som er mere forankret i nogle kendte hverdagsrutiner og er mere søgende og afprøvende i sin intentionalitet.

Begrundelserne skal findes i andre omstændigheder

I den anden kategori af fortællinger, hvor ikke opvæksten men det tidlige skoleliv kan forbindes med udfordringerne omkring uddannelse og beskæftigelse, trænger udfor-

dringerne sig i de unges betragtninger først på omkring ungdoms- eller videregående uddannelse. De unge forbinder i højere grad udfordringerne omkring uddannelse og beskæftigelse med forskellige andre begivenheder og omstændigheder, som gør det vanskeligt for dem at håndtere udfordringer, de tidligere har været i stand til at håndtere, og fastholde et uddannelses- eller beskæftigelsesforløb.

Jeg anvender i analyserne af denne kategori af fortællinger Rasmus og Milles beretninger, som begge forbinder det tidlige skoleliv med nogle af de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Udfordringer de samtidig tidligere har set sig i stand til at håndtere, men som på grund af forskellige omstændigheder trænger sig på omkring ungdomsuddannelsen og vanskeliggør fastholdelsen af deres uddannelsesforløb og adgangen til uddannelse eller beskæftigelse.

Rasmus, 19 år

Rasmus har et Asperger Syndrom. I folkeskolen har han gået i en centerklasse for børn med Asperger Syndrom. Han tager 10. klasse på en almindelig efterskole og begynder derefter på gymnasiet, hvor forskellige udfordringer trænger sig på. Om end Rasmus betragter de sociale udfordringer, der er forbundet med at have Asperger, som en del af opvæksten og det tidlige skoleliv, så forbinder han ikke sin opvækst med de udfordringer, som trænger sig på i gymnasiet. Tværtimod, så betragter han, hvordan han har lært at håndtere det, der socialt kan være svært, fordi der både i hjemmet og på skolen er blevet arbejdet med håndteringen af socialt vanskelige situationer, hvilket adskiller ham fra så mange andre med Asperger, vurderer han selv. Han fortæller følgende om sit tidlige skoleliv:

"Der er altid blevet taget fat i de problemer, der var. Det har der været en stor bevidsthed omkring, så man ikke bare er blevet smadret af at skulle i klasse med 30 personer. Det har været alt lige fra, hvordan man klare bordmanerer til telefonopringninger."

Det betyder ikke, at Rasmus ikke har udfordringer. Det betyder blot, at han selv bedømmer, at han har lettere ved at håndtere udfordringerne end så mange andre unge med Asperger. Han beskriver det selv således:

"Jeg kan have svært ved at koncentrere mig, og så kan det socialt også være lidt svært en gang imellem. Men i forhold til andre med Asperger, så har jeg det åndssvagt nemt."

Rasmus bliver optaget på et gymnasium, hvor de har specialiseret sig i undervisning af unge, som har Asperger Syndrom. Rasmus og hans forældre søger kommunen om støtte til at bo i et botilbud for unge med Asperger i den by, hvor gymnasiet er placeret. Rasmus´ forældre bor langt fra gymnasiet, så Rasmus skal flytte hjemmefra samtidig med opstarten på gymnasiet. Rasmus og hans forældre har vurderet, at

Rasmus har behov for støtte i hverdagen for både at kunne koncentrere sig om sin uddannelse og håndtere det praktiske i hverdagen. Men kommunen vurderer, at Rasmus er for velfungerende til et botilbud og kan bo i egen lejlighed uden støtte. Rasmus fortæller følgende om de forhold, som i hans bedømmelse gør, at han i midten af 2. g. må afbryde sin ungdomsuddannelse:

"Kommunen ville ikke støtte, at jeg kunne bo i et botilbud for unge med Asperger, der gik på gymnasiet. Der er sådan et botilbud i forbindelse med gymnasiet, men det ville de ikke støtte op omkring. De mente, jeg er for velfungerende. Men det var nok derfor, jeg droppede ud af gymnasiet. Det blev for meget både at skulle flytte hjemmefra og starte på gymnasiet. Det er to forholdsvis store omvæltninger. 1. g. gik nogenlunde, men jeg er ikke særlig god til at få mine lektier lavet og få mine ting afleveret til tiden. Mit fokus flytter sig hele tiden sådan ud over det hele. Det var også forholdsvis nyt for mig at lave lektier. I folkeskolen har jeg næsten ikke haft lektier for. Jeg talte rigtig meget med mine forældre om det, men jeg holdt fast i, at det var det, jeg ville. Mine forældre kunne godt se, at det ikke gik så godt, men jeg kan være så stædig. I vinterferien bliver det så rigtig svært, for jeg har så mange opgaver, jeg skal have lavet, og min vejleder på gymnasiet bliver inddraget i det. Det ender med, at jeg dropper ud midt i 2. g."

Rasmus begrunder det forhold, at han ikke kunne fastholde sit uddannelsesforløb med den omstændighed, at han ikke magtede både at flytte og starte på gymnasiet, og at kommunen ikke lyttede til både hans og forældrenes erfaringer og viden om Rasmus´ formåen i den konkrete situation omkring opstart på gymnasiet og flytningen.

Han forbinder de udfordringer, som trænger sig på med udfordringer, som er forbundet med at have Asperger. Udfordringer han kender men gennem sit tidlige skoleliv har fået hjælp til og har lært at håndtere både i hjemmet og på skolen. Han bedømmer den situation, der opstår omkring opstarten på gymnasiet og flytningen til egen lejlighed ud fra erfaringer fra sit tidlige skoleliv. Dispositioner som strukturer hans bedømmelser og handlen både før flytningen, omkring opstarten på gymnasiet og efter bruddet. Han betragter og bedømmer sin position i forhold til uddannelse som anderledes end så mange andre unge med Asperger, fordi han i sit tidlige skoleliv har haft adgang til at arbejde med sine udfordringer i højere grad end så mange andre unge med Asperger Syndrom. Og han trækker på forskellige ressourcer, som han forbinder med sit hjem og det tidlige skoleliv, når han begrunder og bedømmer de udfordringer, som trænger sig på omkring hans ungdomsuddannelse.

Rasmus fortæller i følgende citat om det, han har tænkt og gjort i forhold til håndteringen af de udfordringer, som trængte sig på:

”Jeg har haft to mål, altså et hvor jeg skal koncentrere mig om at få struktur på min hverdag og få det til at fungere, uden jeg skal koncentrere mig om så meget andet. Det, synes jeg, er gået godt. Mine forældre har hjulpet mig, men ellers har jeg ikke fået nogen hjælp. Jeg tager også hjem hver weekend. Men jeg er flyttet ind i min lejlighed igen og fået mine ting på plads, og jeg har fået opbygget nogle vaner. Så jeg får lavet andet end bare pastaretter og købepizzaer, og jeg er blevet mere positiv omkring det. Tidligere var det træls og rodet det hele. Min lejlighed var nærmest rodet hele tiden. Nu er jeg så der, hvor jeg skal noget andet.”

I det følgende citat betragter Rasmus, hvilke overvejelser udfordringerne har givet anledning til i hans bedømmelse af sine fremtidige uddannelsesmuligheder:

”*Jeg skal bruge mine hænder. Det er det, jeg er dygtig til. Jeg kom på gymnasiet, fordi jeg egentlig gerne ville arbejde med design. Det vil jeg sådan set gerne stadigvæk. Jeg tror nemlig, at man kan komme ind på nogle designuddannelser uden gymnasiet men med nogle andre erfaringer. Jeg tror også, man kan komme til optagelsesprøve.”*

Rasmus trækker i bedømmelsen af sine udfordringer i forhold de muligheder, han bedømmer, han har adgang til, på en meget målrettet intentionalitet, hvor han handler selvstændigt og kalkulerende omkring sine mål. Til forskel fra Mille, som vi skal møde nu. Mille er mere søgende og prøvende i bedømmelsen af sine udfordringer i forhold til forskellige muligheder, hun kan have til sin rådighed.

Mille, 22 år

Mille holder pause fra livet, fordi hun har mistet et barn. Det er det første, hun fortæller mig, første gang jeg møder hende. Hun fortæller, at hun har aborteret i 6. måned. Allerede i 5. måned fandt man ud af, at barnet havde flere skader, og det besluttes, at der skal foretages abort. Men det sker af sig selv, inden der gribes ind i graviditeten. Mille er på det tidspunkt i gang med 2. år på HF og prøver efter aborten at komme tilbage men må stoppe pga. depression. Mille og faderen til barnet ender med at gå fra hinanden. Og på det tidspunkt, hvor jeg møder Mille, er hun hjemløs. Hun bor i en ungdomsbolig på Herberget og har udviklet et efter eget udsagn massivt hashmisbrug.

Mille fortæller følgende om sit tidlige skoleliv:

”Jeg har aldrig været glad for at gå i folkeskole. Jeg er blevet mobbet meget og har haft mange problemer. Jeg var meget stille og ville helst sidde i et hjørne og læse bøger. Jeg var den første, der fik bryster, det blev jeg også mobbet med. Jeg var nok bare generelt anderledes end de andre, og jeg havde svært ved at finde venner. Jeg tror ikke, der var nogen, som gad være sammen med mig, fordi jeg var anderledes. Det samfund, vi boede i, var meget sådan, at hvis du havde penge, så var du noget. Hvis man skal strege det op lidt firkantet. Og i min familie lavede vi selv vores nutella

og bagte franskbrød, fordi vi ikke havde råd til at købe det. Så vi passede ikke rigtig ind..[…]..Jeg tror, vi var meget fattige. Jeg fik mine brødres aflagte tøj og telefoner. Min mor havde ikke arbejde, fordi hun havde en depression, og min far rejste meget rundt med sit arbejde, indtil de blev skilt. Men jeg var dygtig til at være i klassen. Jeg satte nok min lid til at præstere fagligt i stedet for socialt. Måske hænger det sådan sammen."

Mille fortæller, at hun gerne vil gøre sin HF færdig, men hun er bange for ikke at kunne holde ud at være i skolen, være sammen med de andre eller ikke kunne overskue sine lektioner og tabe ansigt. Hun forbinder disse bekymringer med det forhold, at hun altid har følt, at hun skulle tage ansvar og præstere fagligt.

Mille betragter i følgende to interviewcitater, hvordan hun ønsker, at hun kunne gå op på HF og sige, at hun nu klar til at gå i gang igen. Men at hun samtidig rammes af frygten for ikke at kunne leve op til de faglige og sociale krav:

"Jeg har jo mest lyst til at gå op på HF og sige, nu tager jeg det sidste år, det vil jeg gerne have med. Men når jeg så står der, så kan jeg ikke med mine klassekammerater, fordi jeg ikke kan holde ud, de er der, eller jeg kan ikke overskue mine lektioner, eller så tør jeg ikke. Jeg er bange for at tabe ansigt."

"…jeg har et kæmpe overjeg, som siger, at hvis jeg ikke gør det her, så er der ikke nogen, som kan li´ mig. Så er der ikke nogen, der vil mig noget. Det er lidt svært at forklare, men jeg har svært ved at bruge ansvaret lige for tiden. Det er derfor jeg holder pause. Pause fra at tage ansvar."

Mille har forsøgt at komme i praktik, men også her ender det med, at hun er bange for ikke at kunne leve op til forventningerne og trækker sig fra praktik forholdet. Hun fortæller følgende om omstændighederne omkring praktikken:

"Jeg skulle i praktik hos en gartner, og jeg var med min vejleder ude for at have en snak med ham. Men da han spørger, hvornår jeg kan, så siger jeg jo alle dage men helst ikke så mange timer af gangen. Det skal være, så jeg kan overskue det. Så siger han, du kan ikke dele dagene op. Nå, siger jeg så. Så skal det være fra 7 til 16 hver dag? Ja, det skal det så. Der sidder jeg med stopklodsen, for det kan jeg ikke. Men nu er vi jo kommet ud til ham, så jeg vil jo gerne tage ansvar. Så jeg siger jamen, så kan jeg måske to dage. Så siger han, jamen skal vi så ikke sige mandag og tirsdag? Jow, siger jeg så (suk). Så søndag aften, der bliver jeg så ked af det. For jeg er så bange for at svigte ham. Jeg er skide ræd for at gøre tingene forkert og ikke kunne gøre det, jeg har sagt, jeg kan. Det også derfor, jeg ikke har lyst til at begynde på en uddannelse."

Overordnet begrunder Mille bruddet i sit uddannelsesforløb med den omstændighed, at hun mistede sit barn. Og hun begrunder sin hjemløshed og det accelere-

rende hashmisbrug med, at hun i tabet og sorgen rammes af en depression, og forholdet til kæresten går i stykker.

Mille forbinder sine forventninger til sig selv om at tage ansvar og præstere fagligt med de erfaringer, hun har med sig fra sit tidlige skoleliv, hvor hun har oplevet, at det var vejen frem for hende, når det sociale var svært. Når hun ikke formår at præstere fagligt, er hun bange for at tabe ansigt og møde de sociale sanktioner, der kan være forbundet med fagligt ikke at præstere. Særligt frygten for, at der så ikke er nogen, som vil hende, trænger sig på i Milles bedømmelse af muligheden for at vende tilbage til HF.

Mille begrunder den sociale situation, hun befinder sig i, med forskellige omstændigheder i livet, og hun trækker i de betydninger, hun skaber omkring sine udfordringer i forhold til at vende tilbage til sit uddannelsesforløb, på erfaringer fra sit tidlige skoleliv og bedømmer udfordringerne i forhold til sine objektive muligheder på baggrund af de erfaringer. I disse bedømmelser fornemmer hun sine begrænsninger og afviser både muligheden for at vende tilbage til sin uddannelse og lader så at sige døren stå åben ved at betragte afvisningen som en pause.

Rasmus og Mille begrunder begge bruddet i deres ungdomsuddannelse med forskellige begivenheder og omstændigheder i hverdagen, som gør det vanskeligt for dem at fastholde deres uddannelsesforløb. De trækker begge på erfaringer fra deres tidlige skoleliv i deres bedømmelser af de udfordringer, som trænger sig på og mulighederne for at vende tilbage til et uddannelsesforløb.

Rasmus og Mille trækker på forskellige erfaringer og ressourcer fra det tidlige skoleliv, som på forskellig vis strukturerer de forskellige sammenhængende forståelser, de skaber omkring deres udfordringer, efterhånden som deres forskellige fortællinger tager form.

Men hvor Rasmus trækker på forskellige ressourcer og handlings redskaber fra sit hjem og tidlige skoleliv i målrettede og kalkulerende bedømmelser af sine udfordringer i forhold til en objektiv mulig fremtid, så trækker Mille på erfaringer og ressourcer, der retter sig mod undgåelse af mulige negative oplevelser i mere søgende og afprøvende betragtninger af en mulig fremtid.

Det, der kendetegner denne kategori af fortællinger, er netop, at de unge begrunder bruddet i deres uddannelses- eller beskæftigelsesforløb med forskellige begivenheder og omstændigheder i deres liv og hverdag. Og i de bedømmelser og betydninger, de skaber omkring de udfordringer, som trænger sig på under disse omstændigheder, trækker de på erfaringer og ressourcer fra deres tidlige skoleliv i forsøget på både at forstå, forklare og håndtere udfordringerne. Erfaringer og ressourcer som på

forskellig vis strukturerer de sammenhængende forståelser, de unge skaber omkring de udfordringer, der i deres betragtninger har trængt sig på.

De variationer, der kan identificeres i de unges fortællinger, afspejler både de forskellige omstændigheder omkring bruddene i de unges hverdagsliv og samtidig forskellen i de erfaringer og ressourcer, de unge trækker på i opfattelsen og bedømmelsen af de udfordringer, som har trængt sig på i forhold de muligheder, de over tid bedømmer som havende til deres rådighed og de risici, der kan være forbundet med en tænkelig og ønskværdig fremtid.

6.2 Udfordringerne trænger sig på

I de unges betragtninger af de udfordringer, der har trængte sig på, har udfordringerne trængt sig på omkring forskellige begivenheder og omstændigheder i de unges liv, som ofte har skabt en lang række af brud i de unges hverdag forud for bruddet i deres uddannelses- eller beskæftigelsesforløb. Men brud som samtidig har gjort det vanskeligt for dem at fastholde uddannelse eller beskæftigelse.

I denne del af kapitlet rettes opmærksomheden mod de vilkår, begivenheder og omstændigheder, som i de unges betragtninger og begrundelser har skabt brud i deres i uddannelses- og beskæftigelsesforløb og de betydninger, de unge skaber omkring bruddene i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

De unge betragter ofte flere brud i deres skole-, uddannelses- eller beskæftigelsesforløb, men der kan i datamaterialet i hovedtræk identificeres fire forskellige kategorier af brud, hvor de unge i undersøgelsen kan identificere sig med en eller flere kategorier af følgende brud:

- Der sker brud i folkeskolen
- Der sker brud omkring ungdomsuddannelsen
- Der sker brud omkring videregående uddannelse
- Der sker brud i et ordinært beskæftigelsesforløb

Man får ofte det indtryk i pressen, at denne gruppe unge på kanten af samfundet aldrig er kommet i gang med en ungdomsuddannelse, men det er unge som ofte har prøvet en masse. Der er flere af de unge i datamaterialet, som har gennemført et eller flere grundforløb, men ikke har haft adgang til en læreplads. Der er også flere af de unge, som har haft enkelte længerevarende eller flere kortere ansættelser i vikariater eller på daglejer lignende vilkår. Det er altså unge, som har forskellige former for uddannelses- eller beskæftigelses erfaringer og har erfaret forskellige former for brud i forhold til både uddannelse og beskæftigelse.

Begrundelsen for at tage udgangspunkt i kategorier af brud i de unges uddannelses- eller beskæftigelsesforløb er at zoome ind på de mange forskellige vilkår, begivenheder og omstændigheder, de unge betragter omkring bruddene i forhold til uddannelse og beskæftigelse og analyserer de betydninger, de unge skaber omkring disse komplekse vilkår og omstændigheder i de unges liv i forhold de forskellige former for brud omkring uddannelse og beskæftigelse.

Der sker brud i folkeskolen

Denne kategori af brud er karakteriseret ved, at de unge er droppet ud af folkeskolen inden 9. klasse. Jeg anvender i analyserne af disse brud Claus og Carls fortællinger. De er begge droppet ud af folkeskolen i midten af henholdsvis 8. og 7. klasse. Et brud som i både Claus og Carls betragtninger og begrundelser for bruddet har en betydning i håndteringen af deres udfordringer og særligt deres bedømmelser af fremtidige muligheder for uddannelse.

Carl, 19 år

Carl fortæller, at han pga. mobning har skiftet skole mange gange men ikke har gået i skole siden midten af 8. klasse, hvor han fortæller, at han stopper pga. depression. Han stopper bare og begynder at arbejde lidt i sine forældres virksomhed. Da jeg møder Carl første gang, er han lige flyttet i egen lejlighed efter at have boet sammen med sin mor. Han fortæller, at forældrene blev skilt, og livet i familien op til skilsmissen var præget af vold, som ender med, at Carl og hans mor flytter på krisecenter. Han fortæller følgende om de erfaringer fra hans tidlige skoleliv, som fører til bruddet i midten af 8.klasse:

"Jeg var sådan en, der ikke kunne koncentrere sig om noget som helst. Så jeg blev sat ned bagerst i klasseværelset, og der lærte jeg ikke noget som helst, men så generede jeg ikke de andre. Og jeg tror, at jeg bare lukkede af for det. Jeg sad bare i mine egne tanker, og så hørte jeg nok alligevel lidt efter. Men jeg har det sådan, at når noget har kørt på lidt for længe, så lukker jeg ned og smider det væk. Selv om det har siddet i baghovedet. Nogle gange har jeg grædt, og så er det gået væk."

Carl vil gerne have en uddannelse, men han har ikke lyst til at komme tilbage på skolebænken, og han forbinder ulysten med frygten for ikke at kunne koncentrere sig og igen opleve nederlag. Han betragter manglen på formelle faglige kompetencer, ulysten og frygten for at komme tilbage på skolebænken som en begrænsning i forhold til at få et job. Nedenstående citater fra interviewet illustrerer Carls mange betragtninger omkring uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse og betydningen af at være droppet ud af skolen i 8.klasse:

"…det er fandme svært at få et arbejde. I dag skal du jo have en uddannelse. Jeg vil bare gerne have et arbejde og tjene mine egne penge, så jeg ikke hele tiden skal

tænke på, hvad jeg har råd til. Jeg vil gerne have et kørekort og ud at rejse. Så det er lidt af en barriere, at jeg ikke vil tilbage på skolebænken"

"Jeg har lige været i praktik i Netto. Det fandt jeg selv. Jeg gik bare over og spurgte, om de manglede en. Min chef siger, at jeg er god til kunderne, og jeg kan måske få noget løntilskud og så blive ansat senere. Hvis jeg så finder ud af, at jeg gerne vil være butiksmedarbejdere, så kan jeg vist komme ind under noget, der hedder EGU, har jeg fået at vide. Det er jo også godt at finde ud af, hvad det er for noget, og om det er det, man vil, inden man vælger en uddannelse."

"…jeg skal nok få en uddannelse på et eller andet tidspunkt. Jeg skal bare have noget viljestyrke. Alt det jeg har klaret indtil nu, det har jeg klaret, fordi jeg har brugt min viljestyrke."

"Jeg har fået mulighed for at få min afgangseksamen på AOF. Det har jeg snakket med min vejleder om. Men jeg kan bare ikke koncentrere mig, så det skal jeg ikke…"

Carl begrunder det tidlige brud med skolen som en konsekvens af, at han efter mange år at være blevet smidt ned bagerst i klassen, er blevet mobbet og har haft flere skoleskift, får en depression. Forældrene bliver skilt, og forskellige omstændigheder omkring livet i familien gør det samtidigt vanskeligt for ham at vende tilbage til skolen.

Han bedømmer selv det tidlige skole brud som et problem, fordi han ikke har de formelle kompetencer til at komme i gang med en uddannelse, og i dag skal man have en uddannelse, ellers er det svært at få et arbejde, siger han. Han forbinder sine begrænsninger med det forhold, at han ikke kan koncentrere sig og frygten for igen at komme i en situation, hvor han ikke kan leve op til forventningerne.

I bedømmelsen af den situation, han befinder sig i omkring uddannelse og beskæftigelse på det tidspunkt, hvor jeg møder ham, trækker Carl på sine erfaringer omkring vanskelighederne og bruddet i folkeskolen og bedømmer, hvilke begrænsninger der for ham kan være forbundet med at få en uddannelse. Han både afviser muligheden for at vende tilbage til skolebænken med den begrundelse, at han ikke kan koncentrere sig, og han betragter, hvordan alt andet, han er lykkedes med i sit liv, er lykkedes for ham, fordi han har fundet viljen til at gøre noget ved det. Og han derfor nok skal få en uddannelse, når han har fundet viljen til det. Og han bestyrker så at sige denne overbevisning og ressource med det forhold, at han på det tidspunkt, hvor jeg møder ham selv har fundet en praktikplads, hvor der er udsigt til en lønnet praktik. Og i den forbindelse har han hørt noget om EGU, som han først behøves at besluttet sig for senere. Når han har fundet ud af, om det er en uddannelse for ham og har fundet viljen til at gøre noget ved det.

Carl bedømmer de udfordringer, der har trængt sig på, i forhold til de objektive muligheder, der viser sig. I disse bedømmelser trækker han både på de erfaringer, han har fra sit tidlige skoleliv, hvor bruddet blev en konsekvens af dårlige erfaringer, og de beslutninger han senere har taget og ført ud i livet omkring forskellige forhold i sit liv. Han trækker samtidig på den anerkendelse og de forventninger, han beskæftigelsesmæssigt møder i sin praktik. Carl fremtræde både meget målrettet, søgende og afprøvende i sine bedømmelser af de udfordringer, der trænger sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Claus, 25 år

Claus dropper ud af folkeskolen i 7. klasse. Han fortæller, at han allerede som 15 årig får en læreplads. Men det holder ikke, fordi han ryger for meget hash. Han har op gennem sit ungdomsliv og tidlige voksenliv haft forskelligt kortvarigt ufaglært arbejde, men fordi han misbruger hash, har et voldsomt temperament og ryger ind og ud af fængsel, så holder det aldrig ret længe, fortæller han.

Claus begrunder sit tidlige skole brud med forskellige omstændigheder i sin opvækst, som gør, at han dropper ud af skolen og kun sporadisk i forbindelse med forskellige rehabiliteringsprogrammer i fængslet tilegner sig formelle faglige kompetencer. Claus vil gerne i gang på VUC og have 9. klasses afgangseksamen både med den begrundelse, at han gerne vil kunne hjælpe sine børn med lektier, og han har en drøm om at blive pædagog og arbejde med unge, som *"er ude i det samme lort, som jeg selv har været."* I nedenstående citat fra interviewet betragter Claus vanskelighederne i forhold at komme i gang med en uddannelse:

"Jeg skal jo have en 9. klasses afgangseksamen, men på Jobcentret siger de, at jeg skal på kursus og have noget ordblindeundervisning først. Der har jeg været, men det får jeg sgu ikke noget ud af. Vi sidder bare og fiser den af. Jeg kan ikke snakke med de mennesker. Det er der nogen, som kan. Og de kommer hver dag. Men det kan jeg sgu ikke. Så lige nu søger jeg arbejde."

Claus betragter forskellige begrænsninger i mødet med ordblindeundervisningen og de mennesker, han møder der. Han betragter og bedømmer det som et spørgsmål om at kunne tale med de andre og gøre det rigtige i relationen med de andre kursister og underviserne, hvor han ender med at bedømme sig selv, som "noget andet end de andre" (Katznelson, 2004; Pless, 2009; Julkunen og Rauhala, 2013), en der ikke kan "gøre uddannelse rigtigt" (Pless, 2009), og han får ikke noget ud af at være der, siger han. Han ender med at afvise det som en mulighed. Han justerer sine forventninger til sig selv og er derfor begyndt at søge arbejde i stedet for at deltage i kurser, han ikke mener, han får noget ud af.

Samtidig fastholder han gennem hele interviewet ønsket om at få en uddannelse, gøre en forskel for andre mennesker, være en god rollemodel for sine børn og leve

”det gode liv”. ”Det gode liv” er for Claus forbundet med uddannelse, at have et arbejde, tjene sine egne penge, være en god rollemodel for sine børn og gøre noget for andre. Claus betragter det liv, som et ønskværdigt liv, som han forsøger at rette sine handlinger mod, men hvor han også betragter forskellige begrænsninger og sanktioner. I nedenstående citat fra interviewet betragter Claus, hvordan han møder begrænsningerne ikke kun er i mødet med uddannelse men også i forsøget på at få en praktikplads, der på sigt kan give adgang til job og måske en uddannelse:

”Da jeg blev løsladt sidste gang, fandt jeg en praktikplads…[..]. Det var meningen, jeg skulle i gang med en uddannelse til maskinoperatør. Men så fik jeg at vide, at der var nogen, som havde været der i 9 måneder og et helt år, og så tænkte jeg bare, de får deres kontanthjælp, og så går de og knokler 37 timer. Bliver vi brugt til sådan noget? Så gik jeg ind til ham værkføreren. Han sagde, at de var tilpas med mig og sådan noget, men de kunne alligevel ikke tilbyde mig noget fast. Så sagde jeg, at jeg hellere ville finde noget andet. Så jeg ringer til hende jobkonsulenten. Hun finder noget i Bauhauss, men der vil de så ikke have mig pga. min straffeattest.”

Carl og Claus har det til fælles, at de begge betragter uddannelse, som en nødvendighed i fremtiden, hvis man vil have et job på den lange bane. De betragter begge, hvordan både deres manglende faglige færdigheder og kompetencer, og deres egne personlige barrierer i forhold til at komme tilbage på skolebænken udgør en begrænsning i forhold til afklaringen af deres uddannelses- muligheder. De betragter samtidig, hvordan de dominerende forståelser af, hvordan man gør uddannelse rigtigt udgør en begrænsning i afklaringen af deres uddannelsesmuligheder.

Begge de unge mænd tager i deres bedømmelser af de udfordringer, der trænger sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse, i høj grad afsæt i det sociale livs daglige rutiner i en både målrettet og spontan, søgende og afprøvende intentionalitet. Hvor det er mødet med hverdagens udfordringer og muligheder, som i de unges betragtninger af deres reaktioner, får betydning i forhold til det, de gør og tænker.

Et hovedtræk ved denne kategori af brud er, at de unge betragter og begrunder bruddet med forskellige personlige problemer i det tidlige skoleliv, mobning, ensomhed, konflikter og koncentrationsproblemer, vanskeligheder med at læse, skrive og regne, omstændigheder og forhold i deres familier og opvækst, som samtidig har gjort det vanskeligt for dem at være i skolen og modtage undervisning.

De betragter mangelfulde formelle faglige kompetencer som en udfordring i forhold til uddannelse og indtager en søgende og afprøvende både/og position i forhold til uddannelse. De betragter og bedømmer uddannelse som vigtigt for at få adgang og bevare tilknytningen til beskæftigelse, selvforsørgelse og selvstændighed. De betragter forskellige ønskværdige muligheder og trækker på forskellige ressourcer som betydningsfulde for dem i forhold til at indfri forventningerne om uddannelse eller

beskæftigelse, selvforsørgelse og selvstændighed, eksempelvis at være en god rollemodel, gøre sine forældre stolte, selv at finde praktik eller beskæftigelse, vilje og styrke til at handle, være sin egen herre eller være noget for andre. Og samtidig forbinder de udfordringerne omkring adgangen til uddannelse med forskellige begrænsninger og sanktioner, som betyder, at de ofte afviser muligheden som realistisk eller umiddelbart inden for rækkevidde.

De unge betragter således ikke alene det tidlige skole exit og de manglende faglige kompetencer i bedømmelsen af de udfordringer, der trænger sig på omkring adgangen til uddannelse. De betragter og bedømmer samtidige forskellige både personlige, kontekstuelle og strukturelle begrænsninger i adgangen til at komme i gang med og gøre uddannelse inden for rammerne af de dominerende forståelser af, hvordan man gør uddannelse.

Der sker brud omkring ungdomsuddannelsen

Denne kategori af fortællinger er karakteriseret ved, at de unge er kommet i gang med en ungdomsuddannelse, men de har pga. forskellige omstændigheder afbrudt uddannelsen og har svært ved at genoptage den. Jeg anvender i analyserne Mads og Milles beretninger. De har begge pga. forskellige omstændigheder afbrudt deres ungdomsuddannelse.

Mads, 22 år
Mads har gået i specialskole siden 5. klasse pga. tal- og ordblindhed. Han afslutter 9. klasse på specialskole men uden afgangseksamen. Han gennemfører 10. klasse på efterskole også uden afgangseksamen. Efter 10. klasse kommer han i gang med et grundforløb som mekaniker. Han gennemfører ikke med eksamen, men med hjælp fra jobcentret får han alligevel en læreplads.

Mads havde sin læreplads i et år, men bliver så fyret. Han fortæller følgende om lære forholdet og bruddet:

"Jeg fik ikke min eksamen, men Jobcentret fandt alligevel en læreplads til mig. Der var jeg et år, så blev jeg fyret, fordi der ikke var nok at lave."

Han fortæller, at han efter bruddet i flere omgange er i praktik på forskellige værksteder i perioder fra en til tre måneders varighed. Men det har ikke resulteret i en ny elevplads. Mads fortæller, at han i samme periode løbende har besøgt forskellige værksteder for at bevare kontakten til branchen og høre, om der er opgaver.

Han begrunder udfordringerne i forhold til at få en ny elevplads med det forhold, at der ikke er opgaver nok i branchen og ikke er råd til elever. Han fortæller, at han stadig taler med gamle kolleger, men fordi der ikke er opgaver nok til en elev, så

”tonser” han ikke så meget på mere. I nedenstående citat fra interviewet fortæller Mads om de svar, han møder, når han opsøger gamle kolleger:

”Jeg vil gerne have en læreplads og tjene mine egne penge. Men de siger, der ikke er penge til det. Jeg snakker tit med mine gamle kolleger, men der er ingen arbejde. Og så er det for meget at blive ved med at tonse på.”

Mads betragter også, hvordan han oplever, at det generelt er vanskeligt at få praktikpladser, hvor der er udsigt til ansættelser, fordi der ikke er arbejde til alle:

”Hvis der var arbejde til alle, så ville vi ikke være her. Så ville vi alle sammen have et arbejde. Det er jo også det, vi får at vide. At det ikke er muligt at få alt godkendt som praktik, fordi der ikke er praktikpladser nok, så alle kan få det, de gerne vil.”

Mads er i praktik som vicevært på det tidspunkt, hvor jeg møder ham. Han er sådan set klar på at prøve noget andet end autobranchen, hvis han kan komme til at tjene sine egne penge, men han fortæller, at det godt kan være svært for ham selv at søge praktik- og elevpladser.

Det er svært for ham at kontakte mennesker, han ikke kender, og som ikke ved noget om hans faglige udfordringer. Det er også svært for ham at søge stillinger på nettet og skrive ansøgninger. Mads fortæller, at han er meget afhængig af den hjælp, han kan få af jobkonsulenten, hvis han skal søge uden for autobranchen, som han kender. Han har prøvet at få en liste og så selv gå rundt og aflever ansøgninger ude i forskellige virksomheder, men det kom der ikke noget ud af, fortæller han i nedenstående citat fra interviewet:

”Jeg er ikke så god til at møde nye mennesker, og jeg har svært ved at ringe rundt. Jeg har gjort det. Jeg fik en list med nogle arbejdspladser, og så tog jeg ud og smed en ansøgning. Men det blev jo ikke til noget.”

Mads begrunder bruddet og vanskelighederne med at komme tilbage i sit uddannelsesforløb med strukturelle forhold i branchen i den forstand, at der ikke er opgaver nok på værkstederne til at have en elev. Han forbinder generelt udfordringerne i forhold til beskæftigelse og selvforsørgelse med det forhold, at der ikke er arbejde nok til alle. Det er også derfor, bedømmer han, at de ledige ikke kan få de praktikpladser, de gerne vil have og nogle gange får praktikpladser, som i Mads´ betragtninger reelt ikke har et uddannelses- eller beskæftigelsesperspektiv, hvilket han forsøger at anskueliggøre i nedenstående citat fra interviewet:

”Vi må jo ikke bare lave ingenting. Det har jeg det også bedst med, men det skal jo helst være noget, der er noget fremtid i. En af mine kammerater har lige fået at vide,

at han kan komme ud og slå græs på golfbanen. Det var bare det. Det skal jeg så ikke."

Mads betragter, hvordan hans faglige udfordringer først for alvor trænger sig på efter 10. klasse på efterskolen og senere omkring bruddet i lære forholdet og forsøget på at finde ny elev- eller praktikplads. Han begrunder udfordringerne med, at han har vanskeligt ved selv at søge beskæftigelse eller praktikmuligheder, fordi han har svært ved både selv at finde stillingerne på nettet og skrive ansøgninger. Og han derfor også kan have det svært i mødet med nye mennesker, som ikke kender til hans faglige udfordringer. Mads fortæller, at han pga. disse faglige og personlige udfordringer er meget afhængig af den hjælp, han kan få fra jobkonsulenten.

Samtidig begrunder han begrænsningerne i forhold til at komme tilbage til sit uddannelsesforløb med det forhold, at heller ikke jobkonsulenten kan finde praktikker, der reelt har et uddannelses- eller beskæftigelsesperspektiv, så han og andre unge derfor må tage mod de praktikmuligheder, der nu er, selvom de ikke har et uddannelses- eller beskæftigelsesperspektiv.

Mads fremtræder både meget målrettet og tilbagetrukket i sine betragtninger. Målrettet på den måde, at han formulerer en meget præcis ønskværdig fremtid, men samtidig har han, særligt begrundet i strukturelle forhold, vanskeligt ved at få øje på de objektive muligheder, der gør det til en realistisk fremtid. Tilbagetrukket i den forstand at han i en vis grad synes at have affundet sig med situationen, som den ser ud, da jeg møder ham og afventer bedre tider både i forhold til autobranchen specifikt og generelt i forhold til praktik/beskæftigelsesmuligheder.

Mille, 22 år

Mille har gennemført sit første år på HF men dropper ud midt i andet år. Hun begrunder bruddet med tabet af sit barn i 6. måned. I tabet og sorgen rammes hun af en depression. Hun og faderen til barnet går fra hinanden, og Mille bliver hjemløs, fordi hun ikke kan finde en lejlighed, hun har råd til at bo i. Hun bor i en ungdomsbolig i tilknytning herberget, da jeg møder hende. Mille fortæller, at hun efter aborten begynder at ryge hash dagligt for at holde de triste tanker på afstand. Hun modtager bostøtte fra herberget og møder hver eftermiddag ind i et aktiverings- og vejledningsprojekt, hvor hun deltager i nogle kreative aktiviteter og motion, når hun magter det. Om begrundelserne for bruddet og det accelererende misbrug fortæller hun:

"Det første halve år var jeg i chok. Jeg kan slet ikke huske, hvad jeg har lavet, eller hvordan jeg fik hevet mig selv af sted og i skole. Jeg tror egentlig bare, at jeg var helt væk det første halve år. Og vi går fra hinanden. For jeg er så ked af det, og det kan han slet ikke håndtere. Så vi bliver enige om, at vi begge to skal flytte, for ingen af os har råd til at bo i lejligheden alene. Jeg kan ikke finde en lejlighed, jeg har råd til, så jeg har ikke noget sted at bo og søger på nettet for at finde noget for hjemløse unge.

Så finder jeg det her på herberget for unge under 25 år, hvor man får en lejlighed og bostøtte."

"Jeg begynder at ryge efter aborten, og nu ryger jeg rigtig meget. Men først når jeg kommer hjem om eftermiddagen, eller hvis jeg ikke skal noget. Det giver mig mulighed for at slippe alle de tanker, jeg har oven i hovedet, som jeg ikke ved, hvor jeg skal putte hen. Hash det hjælper mig også, hvis jeg for eksempel er ked af det, og jeg så ryger mig en joint. Så er jeg stadig ked af det, men det er bare så meget nemmere at få mig ud af den tilstand. Så skal der bare et grin til, så har jeg glemt, hvad jeg var så ked af. Hvis jeg ikke har røget, så kan jeg bare slet ikke styre det. Så kan min ked af det går ned i en spiral lige pludselig. Så ligger jeg bare i min seng og græder."

Det er tidligere beskrevet, hvordan Mille forbinder sine udfordringer med at komme i gang med sin uddannelse igen med det forhold, at hun er bange for ikke at kunne leve op til sin ansvarlighed og forventningerne om at skulle præstere fagligt for at være en del af et socialt fællesskab på uddannelsen. En ansvarlighed hun forbinder med sit tidlige skoleliv, hvor hun satsede på at lykkes fagligt, når det sociale var så svært for hende. Hun er bange for ikke at lykkes, falde igennem og tabe ansigt, hvis hun forsøger at starte op på HF.

Mille forbinder også udfordringerne i forhold til at genoptage sit uddannelsesforløb eller komme i praktik med det forhold, at hun har vanskeligt ved at finde ud af, hvilke behandlingsmuligheder hun har adgang til. Hun fortæller, at hun både har været i kontakt med misbrugsbehandlingen og psykiatrien, men ingen af stederne oplever hun, at hun kan få hjælp. Hun fortæller, at de i misbrugscentret har sagt, at de ikke kan hjælpe hende, fordi hun har en ubehandlet depression, og i psykiatrien har de sagt, at de ikke kan hjælpe hende, så længe hun misbruger hash. Hun fortæller følgende om disse omstændigheder omkring adgangen til behandling:

"Psykiateren på misbrugscentret siger, at jeg har en depression, og der skal holdes øje med mig, men han kan ikke hjælpe mig, når jeg ikke er i behandling for min depression. Da jeg så kommer op på psyk., så siger lægen, at jeg har en personlighedsforstyrrelse, og et kvarter efter jeg er gået, så ringer han til mig og siger, at de ikke kan hjælpe mig, fordi jeg ryger hash. Han havde selv siddet og sagt, at han vidste, hvorfor jeg røg hash, at det var fordi, jeg selv-medicinerede mig. Og jeg siger ja, og grunden til, at jeg sidder her, er, at jeg ikke ved, hvor jeg skal starte. For jeg føler, jeg mangler noget, hvis jeg lader være med at ryge hash."

Mads og Mille har det til fælles, at de begge begrunder bruddet i deres uddannelsesforløb med forskellige omstændigheder, som gør det vanskeligt for dem at fastholde og vende tilbage til uddannelsesforløbet. Forskellige faglige, personlige og sociale udfordringer, som de tidligere på forskellig vis har håndteret, trænger sig på omkring bruddet og gør det vanskeligt at finde vejen tilbage til uddannelse eller beskæftigelse.

Samtidig begrunder de udfordringerne omkring uddannelse og beskæftigelse med begrænsninger i de sociale strukturer, som gør det vanskeligt for dem at få adgang til beskæftigelse og behandling.

Mads begrunder sine begrænsninger med det forhold, at der ikke er arbejde nok til alle, og pga. hans faglige udfordringer er det særligt vanskeligt for ham at få adgang til praktikmuligheder, hvor han kan blive mere afklaret i forhold til, hvilke muligheder han har for at komme tilbage til sit uddannelsesforløb eller finde andre veje til beskæftigelse og selvforsørgelse. På den ene side er han klar på noget andet end autobranchen, og på den anden side betragter han, hvordan han er afhængig af hjælp i forhold til en afklaring af, hvilke muligheder han har. Hvilke praktikmuligheder der er adgang til med henblik på ansættelse, hvad han formår, og hvad han gerne vil kunne formå i forhold til fremtidig ansættelsesmuligheder.

Mille betragter, hvordan det strukturelt er vanskeligt for hende at finde adgang til behandling for sin depression og sit misbrug, fordi hun så at sige ”falder mellem to stole” og hverken kan kvalificere sig til behandling i psykiatrien eller misbrugs-behandlingen. Og hun forbinder sine fremtidige muligheder for afklaring i forhold til uddannelse og beskæftigelse med adgangen til behandling.

I denne kategori af brud har de unge det til fælles, at de begrunder bruddet i deres uddannelsesforløb med konkrete omstændigheder i deres liv, som gør det vanskeligt for dem at holde fast i deres ungdomsuddannelse. Mangel på lærepladser, personlige kriser, sorg og sygdom eller andre omvæltende og belastende sociale og personlige forhold, hvor udfordringer, de unge tidligere på forskellige vis har set sig i stand til at håndtere, trænger sig på og vanskeliggør både fastholdelsen og genoptagelsen af uddannelsesforløbet.

De betragter samtidig forskellige begrænsninger i de sociale strukturer omkring adgangen til praktikmuligheder, rådgivning, støtte og behandling i afklaringen af, hvordan de kan håndtere de udfordringer, som trænger sig på omkring bruddet, det de formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil. Variationerne i de unges fortællinger afspejler de individuelle variationer i karakteren af de ressour-cer, de unge forsøger at mobilisere og trækker på i deres forsøg på at håndtere udfordringerne og udvide deres handlerum og handleevne.

Hvor Mads og Mille på forskellig vis umiddelbart reagere spontant på udfordringerne ved at betragte og begrunde udfordringerne med de begrænsninger, de møder i de sociale strukturer og samtidig har vanskeligt ved målrettet at mobilisere sociale og mentale ressourcer i håndteringen af udfordringerne på det tidspunkt, hvor jeg møder dem. Så har de på andre tidspunkter og i forskellige situationer haft lettere adgang til forskellige sociale og mentale ressourcer og har reageret ved at handle mere målrettet i håndteringen af udfordringerne. Eksempelvis har Mads forsøgt selv

at opsøge og søge praktikpladser, og Mille var i stand til at mobilisere overskud, personlige færdigheder og kompetencer i håndteringen af den boligsituation, hun som hjemløs har befundet sig i.

Det er et hovedtræk i de unges fortællinger, at der over tid kan identificeres forskellige positioner i den forstand, at de unge på forskellige tidspunkter og i forskellige interaktioner mobilisere og i varierende omfang trækker på forskellige ressourcer, hvilket vil blive analyseret yderligere i kapitel 7. Og der kan således ikke siges noget entydigt om de unges mobilisering af ressourcer, som varierer i karakter over tid, situationer og sociale kontekster (Ekselinen og Olesen, 2010; Danneris Jensen, 2016).

Der sker brud omkring videregående uddannelse

Denne kategori af fortællinger er karakteriseret ved, at de unge har gennemført en ungdomsuddannelse og har et ønske om en videregående uddannelse men ikke er kommet i gang eller har afbrudt et videregående uddannelsesforløb. Jeg anvender i denne kategori Ina og Mortens beretninger. De har begge studentereksamen fra henholdsvis det almene gymnasium og HF.

Ina, 28 år
Ina har siden sin studentereksamen forsøgt at komme i gang med en uddannelse. Hun har haft mange forskellige ansættelsesforløb, har pendlet ind og ud af kontanthjælp, forskellige praktik- og aktiveringsforløb. Der har således været mange brud i Inas uddannelses- og beskæftigelsesforløb efter gymnasiet. Hun fortæller følgende om årene efter studentereksamen:

"Da jeg var færdig med gymnasiet så vidste jeg virkelig ikke, hvad jeg ville. Jeg havde haft en ide om, at jeg gerne ville læse på universitetet. Jeg har altid gerne ville være arkæolog, men da jeg var færdig på gymnasiet, kunne jeg godt se, at jeg simpelthen ikke kunne overskue fem års skolegang mere med alle mulige folk og alt muligt larm. Det kunne jeg bare ikke."

"Så havde jeg en periode, hvor jeg ikke lige vidste, hvad jeg skulle lave, og så startede jeg på kokkeuddannelsen. Der var jeg nogle uger, men så droppede jeg ud igen, fordi jeg heller ikke rigtig kunne det sociale der."

"Så har jeg været inde og ude af kontanthjælp nogle gange. Og så har jeg haft et halvt års arbejde. Jeg har arbejdet i en videobutik, og så har jeg været i en børnehave et halvt år, og jeg har været på et plejehjem, og jeg har kørt som rengøringsassistent. Altså, jeg har jo taget de job, der ikke er så prestigefyldte."

"…undtaget en enkelt gang, hvor jeg var ansat som vikar i indskoling i næsten halvandet år, så har jeg aldrig haft et job mere end et halvt år, fordi så er der kommet en

depressionsperiode. Det er typisk om vinteren, jeg har fået det. Så har jeg simpelthen ikke kunne overskue noget som helst."

"Altså jeg er 28 år nu, og jeg kan simpelthen ikke håndtere at skulle støde ind i så meget modstand mere, bare fordi jeg gerne vil have en uddannelse. Og så er det, jeg finder mig et job. Men der er den så. Så lader jeg som om, jeg kan mere, end jeg kan, fordi jeg gerne vil kunne mere…"

Ina bliver i en alder af 26 år diagnosticeret ADHD. Først afviser hun diagnosen; *"…jeg er ikke en af dem.."*, men hun fortæller, at hun begynder at læse om diagnosen og betragter den som meningsfuld i den forstand, at diagnosen skaber en forståelse for de udfordringer, hun har haft hele sit liv. Hun fortæller bl.a. hvordan diagnosen giver hende indsigt i forhold til situationer i hverdagen, hun tidligere har skammet sig over. Hun betragter i nedenstående interviewcitater, hvordan hun tidligere har haft det med de udfordringer, der har trængt sig på i hendes hverdag og betydningen af den diagnose, der stilles omkring disse udfordringer:

"Den der med at gå ned og sidde på en café og drikke og snakke og hygge og sådan noget. Det kan jeg ikke. Jeg synes, det er et helvede at skulle købe ind. Jeg hader det. Bare det der med at skulle gå i bad kan nogle gange være det mest uoverskuelige i min verden, og folk tror, det er løgn. Og så fortæller jeg dem det da ikke. Sådan er det også med min opvask. Min mor har altid været efter mig, fordi jeg simpelthen har boet i et kæmpe rod. Hold kæft, hvor er der mange, der ikke kan forstå, at jeg kan have det så svært med de ting, så derfor lader jeg bare være med at sige det, og så stille og roligt har man ikke så mange nære venner mere. Når folk kommer på uanmeldt besøg hjemme ved mig, så kan jeg gå fuldstændig amok. Jeg kan ikke ha´ det. Altså, jeg er nødt til at have alting planlagt og så følge den plan. Og hvis der så er noget, der er rykket, så rykker det hele, og det er sådan nogle ting, jeg gør mig vildt umage med ikke at vise. Jeg har skammet mig ekstrem meget over, at jeg ikke bare kunne."

"…før jeg fik diagnosen skammede jeg mig rigtig meget over alt det, jeg ikke bare kunne. Men efter jeg har fået diagnosen, har jeg fået det sådan lidt mere, at jeg også har ret til at være her…"

Ina betragter diagnosen som en ressource i den forstand, at den giver adgang til viden, indsigt og forklaringer på alt det, der altid har været svært og viden om, hvilke muligheder hun har for at få det bedre. Hun fortæller bl.a., at hun i sit ungdoms- og tidlige voksenliv har røget meget hash for at få noget ro i hovedet. Da hun bliver diagnosticeret og får læst om diagnosen, stopper hun med at ryge hash. Hun begynder at løbetræne og ændrer sin kost. For første gang nogensinde kan hun sove om natten, fortæller hun. Og da jeg møder hende, er det lykkes hende at få en mere stabil døgnrytme og holde sig ude af de depressioner, som i hele hendes ungdom og

tidlige voksenliv er dukket op i løbet af vinteren og har været en årsag til de mange brud i hendes ordinære ansættelser. Ina fortæller følgende om forandringerne og betydningen af den diagnose, der stilles:

"Alle har haft så travlt med at sige, hvor velfungerende jeg er. Men der var jo en grund til, at jeg havde et fravær på 25 procent på gymnasiet, og alle snakkede om det. Altså, jeg kender heller ikke rigtig andre, som har haft depressioner, siden de var 16 år. Det er først efter, at jeg fik diagnosen, at det virker som om, jeg kan undgå de perioder hvert år. Altså at jeg ikke skal ligge et halvt år og ikke kan noget, fordi jeg har det så skidt. Jeg kan stadig have det skidt i vinterperioden, men jeg kan bedre se lidt mere ud over det. Så det giver rigtig god mening for mig. Altså i starten var jeg simpelthen skide sur. For jeg kunne overhovedet ikke se det. Altså, jeg er da ikke en af dem, men så satte jeg mig ned og fik læst lidt om det…"

Ina forbinder den viden, hun har fået om sine udfordringer, med behovet for afklaring i forhold til uddannelse i den forstand, at hun fortæller, at hun ved mere om sig selv, har fået det bedre og derfor reelt ikke ved, hvad det betyder for hendes muligheder for at få en uddannelse. I nedenstående citat fra interviewet betragter Ina, hvordan behovet for hjælp til afklaring i forhold til, hvad hun formår, og hvilke muligheder hun har, trænger sig på:

"…jeg har måske en tendens til at tænke, ej det kan jeg ikke. Hvor jeg egentlig ikke ved, om jeg kan, for jeg har sgu ikke været i gang med noget, siden jeg fik min diagnose. Jeg har jo bare koncentreret mig om at få det bedre. Men det er så svært, fordi jeg også er en smule bange for, at det ikke bliver til noget…"

Ina forbinder også udfordringerne i forhold til en uddannelsesmæssig afklaring med det forhold, at hun fremtræder så velfungerende, som om hun godt kan finde ud af det selv. I de to nedenstående citater fra interviewet betragter Ina, hvordan hun selv oplever, at hun fremtræder mere velfungerende, end hun selv bedømmer, hun er:

"…jeg forsøger at fortælle folk, at det godt kan være, at det ser ud som om, jeg kan, fordi jeg gerne vil. Men det er ikke ensbetydende med, at jeg kan. Men når de så siger, at det burde jeg kunne, så tænker jeg, ja, det burde jeg kunne, og så er det li´som en ond cirkel igen, for jeg virker så velfungerende ud ad til, fordi jeg kan formulere mig og forstå, hvad de siger. Og så burde jeg kunne gøre det hele selv, men det kan jeg ikke. Og så får jeg den der, nu skal du tage dig sammen, Ina. Kom videre!"

"Jeg troede også, at min vejleder her skulle hjælpe mig, men efter at jeg bare blev sendt op til hende studievejlederen alene, og det bare blev til ingenting..(pause)…ja, jeg ved ikke om det giver mening. Men jeg ender altid med at stå med det hele selv, og det kan jeg sgu ikke overskue."

Ina begrunder de forskellige brud omkring uddannelse og beskæftigelse med, at hun ikke har magtet det sociale og har været plaget af vinterdepressioner. Det forhold, at hun ikke har fået en uddannelse, begrunder hun med, at hun ikke ved, hvilke uddannelsesmuligheder hun har og ikke har haft adgang til muligheder for at blive afklaret i forhold til det, hun formår. Og hun forbinder udfordringerne omkring den uddannelsesmæssige afklaring med både det forhold, at der længe ikke var nogen, som rigtig vidste, hvad der var galt med hende, at hun altid har været fagligt dygtig og har været i stand til at præsentere sig som en kompetent elev, så det for andre kan være svært at få øje på de sociale og personlige udfordringer, hun har kæmpet med.

Ina betragter de udfordringer, der trænger sig på omkring uddannelse og beskæftigelse som kendte, men de får en ny betydning i Inas betragtninger, da hun får stillet diagnosen ADHD. Ina betragter diagnosen som en ressource, som i de betydninger, hun skaber omkring sine udfordringer, har skærpet behovet for afklaring i forhold til, hvad hun uddannelsesmæssigt formår. Ina har lavet forskellige personlige forandringer i sin hverdag, men hun ved ikke, hvad hun formår i forhold til uddannelse, efter at hun ikke længere ryger hash, har fået en mere stabil døgnrytme og ikke er så plaget af vinterdepressioner mere. Og hun ved ikke, hvor hun skal henvende sig for at få hjælp.

Efterhånden som Inas fortællinger tager form træder ensomheden og afmagten også frem som betydningsfuld i de sammenhængende problemforståelser, der former sig i hendes fortællinger:

"Jeg er så bange for, at det ikke bliver til noget. Jeg er blevet så ked af det og skuffet så mange gange før, så jeg tænker, at det er nemmere helt at lade være og undgå at blive endnu mere ked af det. Det er en dum måde at tænke på, det ved jeg godt. Men det er desværre de sidste ti år, der lidt har været sådan for mig. Altså at jeg ikke har kunnet det, jeg gerne ville. Og så er det jo lidt paradoksalt, at jeg hele tiden får at vide, at man kan, hvad man vil. Hvis man bare har viljen, så har man alle muligheder. Jeg synes sgu ikke, der er så mange muligheder."

Ina har gennem mange år trukket på forskellige sociale og mentale ressourcer i håndteringen af de personlige og sociale udfordringer, hun har tumlet med siden 8. klasse. Men i løbet af gymnasiet og særligt efter studentereksamen bliver det på den ene side vanskeligt for hende at mobilisere de nødvendige ressourcer i håndteringen af udfordringerne, og på den anden side betragter hun, hvordan hun har haft vanskeligt ved at formidle det, der er svært for hende og blive taget alvorligt i betragtningerne, begrundelserne for og bedømmelserne af sine udfordringer.

Hun har vanskeligt ved at få øje på objektive muligheder i forhold til uddannelse og betragter, hvordan hun både er meget målrettet i sine intentioner om at få en

uddannelse og er meget søgende og afprøvende i forhold til de muligheder, der viser sig. Hun trækker i sine betragtninger af og forsøg på at håndtere udfordringerne på en lang række af sociale og mentale ressourcer, men det er gennem årene blevet tiltagende vanskeligt for hende at mobilisere de ressourcer og få adgang til den hjælp, hun har brug for til at få ressourcerne i spil omkring konkrete handlesammenhænge, hvor hun formår at blive afklaret i forhold til, hvilke muligheder hun har, hvad hun formår, og hvordan hun kan lykkedes med at formå det, hun gerne vil.

Morten, 28 år

Morten har læst litteraturhistorie på universitet i 3 år. Han begrunder bruddet i sin universitetsuddannelse med det forhold, at han dumpede sin bacheloreksamen og ikke så sig i stand til at vende tilbage til studiet. Han får et fast job i den kiosk, hvor han også har arbejdet under sine studier. Men efter et halvt års tid ender det med, at Morten sygemelder sig pga. depression. Han betragter i de følgende citater fra interviewet bruddet med studiet og sygemeldingen fra sin ordinære ansættelse:

"…det blev sådan, at jeg på universitetet lavede mine ting. Og så var det det, jeg var på universitetet for. Det var ikke de sociale bånd, jeg var der for. Det gik også fint nok, og jeg fik ok karakter. Jeg synes, det kørte. Men så da jeg skulle skrive bachelor-opgaven, så gik det helt galt. Jeg valgte emne ud fra, hvilken vejleder jeg ville have. Men jeg fik aldrig lavet en problemformulering, og jeg havde en eller anden ide om, at min vejleder skulle se det geniale i det, jeg lavede, og invitere mig ind i hendes forskerteam. Det kender jeg godt fra tidligere. At jeg går og venter på, at nogen skal få øje på det, jeg kan, og tage mig under deres vinge. Det skete selvfølgelig ikke, og mit bachelorprojekt blev et meget underligt produkt. Den opgave ender med at blive en udstilling i alt det, jeg ikke kan finde ud af. Det går sådan set op for mig, mens det sker. Men jeg ved ikke, hvad jeg skal gøre ved det."

"Det, der redder mig, er mit arbejde i kiosken. Men det holder kun et halvt års tid. Så sygemelder jeg mig og bliver liggende i min seng i meget lang tid. Indtil mine forældre godt kan se, at den er helt gal igen. Min kæreste er på det tidspunkt i gang med sin uddannelse, og jeg prøver at holde mig oppe, når hun er hjemme. Jeg kunne ikke rigtig få hende lukket ind i mine problemer, og jeg var nok bare lidt træt. Og psykologen skulle jeg i hvert tilfælde ikke tilbage til. Men mine forældre de kender mig. De ved, hvordan jeg bliver, når jeg har det sådan."

Morten fortæller, at han havde sin første depression umiddelbart efter folkeskolen, hvor han var på en længere udenlandsrejse og måtte hentes hjem. De udfordringer, der trænger sig på omkring bruddet med universitetsstudiet og sygemeldingen, forbinder Morten med sociale udfordringer, han har haft op gennem sit tidlige skoleliv, tiden på HF og gennem hele sit studie. I nedenstående dialog fra interviewet betragter Morten sine udfordringer:

"I folkeskolen havde jeg svært ved, sådan voldsomt svært ved at læse og skrive. Men jeg har altid fået at vide, at det nok var fordi, jeg ikke rigtig tog mig sammen. Så det var faktisk først efter den første eksamen på HF, hvor jeg fik 10 i historie, det så slog mig, jamen hold da kæft, det kan da godt være, jeg kan et eller andet. Og så beslutter jeg mig, at nu vil jeg have et snit, der gør, at jeg kan komme ind på litteraturhistorie. Men det går frygtelig med hensyn til, hvordan jeg sådan har det. Jeg kunne slet ikke finde ud af at være i klasserne sammen med de andre. Det var sådan, at i pauserne så skulle jeg gå en lang tur, for det der med at sidde og bare sidde eller stå et sted, det kunne jeg slet ikke finde ud af. Hvad skulle jeg sige, og hvad ville folk tænke? Jeg havde det frygtelig dårlig. Men jeg fik mig arrangeret, så jeg kunne fordybe mig i det faglige, og så glemte jeg ubehaget ved at være sammen med andre mennesker, og så blev det lidt bedre hen af vejen. Men i større forsamlinger er det svært for mig at navigere. Så jeg finder altid en, jeg kan pakke mig sammen med. Og jeg er ret god til at spotte, hvem det kan være."

V: Så kan man sige, at du har lært at kompensere for det, der er svært for dig?

"Ja, det kan man godt, og når det ikke lykkes mig at kompensere, så har jeg en tendens til at isolere mig, og det har nogle gange tvunget mig ud i depressioner."

Da jeg møder Morten, er han tilknyttet et aktiveringsprojekt, hvor han deltager i danskundervisningen. Det har vist sig, at han er ordblind, men Morten fortæller mig, at han hovedsageligt er på projektet for at øve sig i det sociale, som han ser, som den største udfordring i forhold til at vende tilbage til studiet og lykkes med sin bachelor-opgave. Han har på den ene side besluttet sig for at vende tilbage til studiet, og på den anden side har han også svært ved at overskue den beslutning, fordi han er bange for, at det sociale igen skal blive for stor en udfordring for ham. I nedenstå-ende citat fra interviewet betragter Morten den ambivalens, der er forbundet med beslutningen:

"Nu har jeg så fået en mail, hvor der står, at jeg kan komme tilbage til januar. Det har jeg det fandme vildt dårligt med. Jeg har ikke den store tiltro til mig selv, for jeg kan ikke rigtig se, hvordan jeg skal komme igennem det."

Morten har som Ina gennem årene mobiliseret forskellige sociale og mentale ressourcer i håndteringen af sine sociale udfordringer. I nedenstående citat fra interviewet fortæller han, hvordan han bl.a. i starten af sit studie boede sammen med en gammel ven fra folkeskolen, og hvordan han i venskabet og de sociale relationer, som fulgte med venskabet, lærte, hvordan det sociale fungerede:

"Jeg har kendt ham hele mit liv, og vi fik besøg af både gamle venner fra folkeskolen og nye venner. Det gik rigtig godt. Det sociale begyndte sådan set at gå udmærket.

Det handlede meget om at finde ud af, hvordan det fungerede. Men på universitetet er det en katastrofe."

Morten betragter, hvordan han i nogle interaktioner formår at mobilisere sociale og mentale ressourcer, så han formår at få det sociale til at fungere og i andre interaktioner, hvor han ikke har *"nogen at pakke sig sammen med"* og er på egen hånd, så bliver det vanskeligt for ham. Han fortæller i denne sammenhæng også, at det er meget svært for ham at bede om hjælp, og han har en tendens til bare at sige tak, selvom han ikke har fået det, han gerne vil have.

Det er kendetegnende for denne kategori af brud, at de personlige og sociale udfordringer, som i de unges betragtninger trænger sig på, er kendte udfordringer, som de unge kan forbinde med dele af deres tidlige skoleliv og ungdomsuddannelse. De har gennem årene været i stand til at mobilisere forskellige sociale og mentale ressourcer i håndteringen af udfordringerne, og de begrunder bruddet i deres uddannelsesforløb med forskellige begivenheder, personlige og sociale omstændigheder, som gør det vanskeligt for dem at mobilisere de ressourcer, de tidligere har mobiliseret eller overføre de ressourcer, de i andre sammenhænge stadig er i stand til at mobilisere.

De har efter bruddet vanskeligt ved at få øje på konkrete muligheder, de kan have til rådighed i forhold til videregående uddannelse, og de pendler ind og ud af kontanthjælp og praktikforløb, uddannelsesaktiviteter og kortvarige beskæftigelsesforhold i daglejer lignende ansættelser i et forsøg på at blive afklaret i forhold til, hvilke muligheder der for dem er realistiske og ønskværdige i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Og de har vanskeligt ved at bedømme, hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil i forhold til karakteren af deres udfordringer og de risici, der er forbundet med både konkrete og objektive muligheder i forhold til en ønskværdig fremtid.

Det er unge som i betragtningerne og bedømmelserne af deres udfordringer og muligheder er i stand til at mobilisere forskellige sociale og mentale ressourcer, men de har i mødet med velfærdssystemerne vanskeligt ved at identificer og mobilisere de strategier og få adgang til den hjælp, de har brug for til at få ressourcerne i spil omkring konkrete handlemuligheder, hvor de formår at blive afklarede i forhold til, hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil. I dette pendler de mellem en meget selvstændig og tilpasset position i forhold til de forskellige indsatser, hvor de forsøger at forhandle sig frem til forskellige muligheder ved både at være meget målrettede og mere både søgende og afprøvende i deres formulering af forventninger. Samtidig kan de i perioder være meget afventende og tilbagetrukket.

Der sker brud i et ordinært beskæftigelsesforløb

I denne kategori af fortællinger er bruddene karakteriseret ved, at de unge har haft et eller flere ordinære beskæftigelsesforløb, men de har pga. forskellige omstændigheder ikke været i stand til at fastholde ordinær beskæftigelse. Flere af de unge i undersøgelsen har haft forskellige former for ordinær beskæftigelse enten længerevarende eller kortere ansættelser som vikariater eller på daglejer lignende betingelser. Men jeg anvender i analyserne af denne kategori Maria og Ehmets beretninger. De har begge haft beskæftigelse over 6 måneder og begrunder de udfordringer, de har omkring uddannelse og beskæftigelse på det tidspunkt, hvor jeg møder dem, med forskellige omstændigheder, som gør det vanskeligt for dem at fastholde og vende tilbage til beskæftigelse.

Maria, 29 år

Maria har 10. klasses afgangseksamen, et grundforløb fra teknisk skole, har været i et læreforhold men er i ordinær beskæftigelse og i gang med en intern uddannelse i en større dansk virksomhed, da hun kommer til skade med sit knæ, fejlopereres og derefter opereres i alt ni gange. Hun mister sit arbejde og overgår til kontanthjælp, da hun rammer sygedagpengenes varighedsbegrænsning. Da jeg møder Maria, har hun modtaget kontanthjælp i 3 år. Hun fortæller følgende om forløbet, efter hun er overgået til kontanthjælp:

"Jeg troede, jeg skulle i gang med noget revalidering. Og jeg troede, det var det, der skulle ske her. I begyndelsen er jeg lidt forvirret, for jeg synes ikke rigtig, der sker noget. Men så sagde hende socialrådgiveren på Jobcentret, at revalidering ikke var relevant for mig, fordi jeg ikke har afsluttet en uddannelse. Men jeg var jo i gang med en uddannelse, da jeg blev sygemeldt, men så blev jeg fyret, fordi de ikke mente, det var muligt at vende tilbage."

Hun begrunder udfordringerne i forhold til at komme videre i uddannelse eller beskæftigelse med den omstændighed, at hun ikke ved, hvad hun formår, fordi hun har kroniske smerter i knæ og ryg. Hun fortæller følgende om behovet for afklaring:

"Jeg ved ikke, hvad jeg kan holde til. Det, føler jeg, er relevant, for at jeg kan vide, hvad jeg kan fremadrettet. Jeg vil gerne have en uddannelse, men jeg synes, det er vigtigt, at jeg kommer ud og afprøver, hvad jeg kan fysisk, inden jeg går i gang med en uddannelse.

Hun forbinder udfordringerne omkring mulighederne for afklaring med det forhold, at hun på sit aktiverings- og vejledningsprojekt føler sig meget overladt til sig selv og sine egne initiativer. Hun betragter i nedenstående citater fra interviewet vanskelighederne med at få hjælp i forhold til afklaring:

"Jeg har presset på siden februar for at få en ny vejleder, fordi jeg ikke syntes, jeg blev taget seriøs af hende, jeg havde. Hver gang jeg spurgte om noget, fik jeg bare at vide, at jeg kunne google det. Nu har jeg fået en ny vejleder, men jeg synes ikke, der sker noget. Jeg føler, jeg står på bar bund, for jeg får ikke den rette vejledning og hjælp til, hvad jeg skal gøre. Det er lidt uoverskueligt."

"Man får bare lov til at gå her. Og hvis man skal noget, så skal man selv presse på, for at der sker noget. Og alligevel sker der ikke noget. Jeg har ikke fået hjælp. Jeg har ikke fået nogen vejledning. Jeg er meget samvittighedsfuld og vedholdende, så jeg kommer her hver dag, men der sker ikke noget. Man får bare den kolde skulder. Man skal selv gøre det hele. Og jeg ved ikke, hvad jeg skal gøre."

"Egentlig troede jeg, at det var her jeg skulle afklares, men så får jeg at vide, at jeg ikke er berettiget til revalidering, fordi jeg ikke har nogen uddannelse. Og så bliver man bare overladt til sig selv. Min vejleder siger, jeg skal finde en praktikplads, men jeg ved ikke, hvad jeg kan holde til. Jeg bliver så ked af det og så frustreret, for jeg vil så gerne. Men jeg er så forvirret."

Maria begrunder sine udfordringer i forhold til at komme i gang med uddannelse eller beskæftigelse med det forhold, at hun ikke ved, hvad hun magter pga. kroniske smerter i knæ og ryg. Og hun betragter, hvordan hun oplever at blive overladt til sig selv og sine egne initiativer i forsøget på at finde praktikmuligheder, der kan give hende adgang til en afklaring af, hvad hun formår. Hun betragter, hvordan hun selvstændigt må mobilisere egne ressourcer i håndteringen af den beskæftigelses- og forsørgelses situation, hun befinder sig i på det tidspunkt, hvor jeg møder hende. En situation hun betragter som meget vanskelig at overskue, og som hun hverken afviser eller umiddelbart ser sig i stand til at håndtere inden for rammerne af de muligheder, hun opfatter som havende til sin rådighed.

Ehmet, 22 år

Ehmet har en grunduddannelse fra teknisk skole men får aldrig en læreplads. Han får en ordinær ansættelse på et lager, hvor han arbejder i et års tid. Han siger selv op. Han har været eliteidrætsudøver og vil gerne tilbage til eliteidrætten. Det betyder, at han skal træne meget og ikke kan få det til at hænge sammen med et fuldtidsjob. Men det forløber ikke som forventet, og da han igen står uden beskæftigelse og forsørgelse, kan han ikke komme tilbage til sit gamle job på lageret. Han fortæller, at han prøver, men de har været nødt til at afskedige medarbejdere pga. krisen. Han fortæller også, at han forsøgte at bruge sit grundforløb og søgte nogle få lærepladser men uden held.

Ehmet forbinder bruddet i sit beskæftigelsesforløb med det forhold, at der ikke er arbejde nok til alle. Krisen har gjort det svært, og derfor er der nogen, som er arbejdsløse og har svært ved at få et job. Han fortæller følgende om den situation,

han befinder sig i på det tidspunkt, hvor han har droppet idrætten og er blevet jobsøgende:

"Sådan var det jo. Det var faktisk på det tidspunkt, hvor det for alvor kom, at folk begyndte at blive arbejdsløse. Det var svært. Jeg søgte på min gamle arbejdsplads, men de havde fyret. Jeg søgte også lærepladser, men jeg kunne ikke finde noget."

Ehmet vil have et job og tjene sine egne penge. Han har ikke noget ønske om at komme på skolebænken igen. Han fortæller følgende om sine normer og forventninger til sig selv i forhold til beskæftigelse, forsørgelse og selvstændighed:

"Jeg skal have et arbejde, så jeg kan være selvstændig på den måde, at jeg ikke er afhængig af nogen. Så jeg kan bo godt og ha´ en ok bil. Så jeg ikke skal tænke på det, hvis jeg bliver gift og får børn. Altså et normalt liv. Det er sådan set bare det, jeg gerne vil uden gæld på halsen."

"..altså hvis du bliver arbejdsløs og lever af din a-kasse, altså det er bare sådan, det er nogle gange. Men hvis du ikke har et arbejde og skal leve af kontanthjælp og skal forsørge kone og børn, så har man svigtet. Så føler man sig til grin."

Han betragter uddannelse som vigtigt, men han bedømmer både, at løbet kørt for ham, og så synes han også selv, at han kan så meget, som da må kunne bruges på arbejdsmarkedet. Han fortæller følgende om dette forhold:

"Jeg har gjort nogle forkerte ting i mit liv. Noget har jeg fortrudt, noget er vel bare en del af livet, og sådan er det bare…[..]…jeg kan noget med computere, og jeg er faktisk god til at lave mad. Men i dag skal du have papirer på det hele, hvis du skal have et job. Og det kan jeg ikke give dem. Havde jeg tænkt mig om, så var jeg gået i gang med en uddannelse tidligere, men der var jo sporten. Og jeg var meget i tvivl om, hvad jeg skulle gøre. Og jeg kan bare ikke det med skole. Altså, det er jo let nok, for du skal bare sidde og lytte efter, hvad læreren siger, men jeg kan bare ikke det der med at skulle i skole hver morgen."

I mødet med velfærdssystemerne betragter Ehmet uddannelseskravet som en barriere i forhold til at komme ud på arbejdsmarkedet og tjene sine egne penge. Han fortæller følgende om dette forhold:

"De siger, jeg skal gå i skole, og når jeg så siger, det vil jeg ikke, så siger de, men det skal du..[..]…jeg forklare dem med uddannelse, som jeg forklare dig. Det kan godt være, de siger, at det ikke er nogen god undskyldning for, at jeg ikke skal gå i skole, men jeg siger til dem, at jeg gerne vil have et arbejde, og jeg vil gerne i praktik. Så bare prøv og hjælp mig. Men det hjælper ikke at fyre mig ind i et rum med 25 andre mennesker, hvor vi sidder og glor i en computer og skal prøve at søge et arbejde. Det dur jo ikke. Du har selv set, hvordan de sidder deroppe som aktive og kigger ind i en

computer, ikk? Det får jeg ikke noget arbejde af. Det kan jeg ligeså godt gøre derhjemme. Men så siger de, at det er det, jeg skal gøre. Det er bare det. Du får ikke mere. Så tænker jeg bare fuck det!"

Ehmet fortæller, at han gerne vil have et arbejde. Han italesætter, hvordan han søger økonomisk selvstændighed og sikkerhed, og at han selv mener, at han faktisk har nogle færdigheder og kompetencer, han kan byde ind med i forhold til at få en praktik og på sigt et job. Men de løsningforståelser han tilbydes i mødet med velfærdssystemerne, forbinder han ikke med en for ham hverken realistisk eller ønskværdig fremtid. Vi vender senere tilbage til, hvad Ehmet så gør.

Maria og Ehmet trækker i deres betragtninger af udfordringerne omkring beskæftigelse og uddannelse på de ressourcer, de har til rådighed med det formål at finde ud af, hvordan de bliver afklaret omkring fremtidig muligheder, selvforsørgende og selvstændige. Men i mødet med velfærdssystemernes løsningsforståelser tilbydes de begge løsninger, som de hverken finder realistiske eller ønskværdige. De trækker i dette møde på forskellige ressourcer, men de har vanskeligt ved at få dem i spil, så de målrettet kan orientere sig mod uddannelse eller beskæftigelse og selvforsørgelse.

6.3. De unges møde med velfærdssystemernes problem- og løsningsforståelser

Det er et gennemgående træk i de unges fortællinger, at de unge har oplevet på forskellig vis at blive diskvalificeret i forhold til skole, uddannelse og beskæftigelse ved, at de ikke har formået at fastholde et uddannelses- eller beskæftigelsesforløb. Og i deres søgen efter en afklaring af deres formåen og forsøget på at undgå yderligere diskvalificering mobiliserer de forskellige ressourcer, personlige og sociale færdigheder og kompetencer. I de unges betragtninger af deres reaktioner, det de gør og tænker i håndteringen af den sociale situation, de befinder sig i, søger de andre menneskers genkendelse og anerkendelse af de ressourcer, de kan mobilisere omkring en afklaring af, hvad de formår, det de gerne vil kunne formå, og hvordan de kan lykkes i det.

Det er samtidig et gennemgående træk i de unges fortællinger fra mødet med velfærdssystemerne, at de i dette møde betragter, hvordan de mødes af nogle bestemte forestillinger om, hvem de er. Forestillinger, de har svært ved at identificere sig med. Og at de mødes af nogle problem- og løsningsforståelser, som de både forsøger at tilpasse sig for at få adgang til den forsørgelse, rådgivning, støtte, praktik- og læringsmuligheder, de har brug for, og forsøger at undgå (Caswell m.fl., 2013), fordi de har svært ved at genkende sig selv, den situation de befinder sig i, en

realistisk og ønskværdig fremtid i forhold til uddannelse og beskæftigelse i disse problem- og løsningsforståelser.

I dette kapitels analyser af de empiriske processer omkring de forskellige former for brud i de unges hverdag har der været eksempler på, hvordan de unge har oplevet at blive mødt af nogle forestillinger om, hvem de er, som i de unges bedømmelser former sig i bestemte problem- og løsningsforståelser, som de har vanskeligt ved at identificere sig med.

Ina fortæller eksempelvis, hvordan hun i velfærdssystemerne oplever at blive opfattet som en, der selvstændigt formår meget mere, end hun selv bedømmer, hun reelt gør. Og hun begrunder bl.a. det forhold, at hun ikke har formået at blive afklaret i forhold til uddannelse med den omstændighed, at hun opfattes som mere kompetent og selvstændig på en række områder, hvor hun ikke selv bedømmer, at hun formår at gøre brug af sine kompetencer og selvstændighed.

Ehmet fortæller, hvordan han i mødet med velfærdssystemerne konfronteres med et uddannelseskrav, han ikke ønsker at leve op til, fordi han bare gerne vil have et arbejde og forsørgelsesmæssigt blive herre i eget hus, så at sige. Men det oplever han ikke, at han kan få hjælp til, fordi det er et krav, at han skal have en uddannelse. Samtidig oplever han heller ikke, at der er opmærksomhed på det, han kan. De færdigheder og kompetencer han har og gerne vil have i spil på en eller anden måde, der fremadrettet kan give ham adgang til et arbejdsmarked og den selvstændighed, der er central i Ehmets forståelse af, hvordan han gør sit liv og håndterer nogle af de udfordringer, der har trængt sig på i hans liv.

I dette afsnit analyseres desuden Morten, Mads og Julianes betragtninger af deres møde med velfærdssystemernes forestillinger og forståelser og betydningen af disse forestillinger og forståelser i forhold til de unges forsøg på at undgå yderligere diskvalificering, udvide deres handlerum og håndteringsbetingelser i en afklaring af deres formåen.

Morten fortæller, at han aldrig er blevet spurgt, om det er den rigtige løsning for ham at vende tilbage til sit studie, og hvordan han oplever, at vejlederne på aktiverings-projektet generelt har nogle bestemte forestillinger om, hvem de unge er, og hvad der er deres problem. I nedenstående dialog fra interviewet betragter Morten, hvordan han aldrig er blevet spurgt om, hvad han ser som en ønskværdig fremtid, og hvad han gerne vil opnå i sit aktiverings- og vejledningsforløb:

”Der har aldrig været stillet spørgsmålstegn ved, om jeg skal tilbage til universitetet. Der har aldrig været talt om andre muligheder. Jeg ved heller ikke, hvad det skulle være, og jeg er også fast besluttet på at vende tilbage, men det virker sgu også ret

uoverskueligt. Og ingen har på noget tidspunkt spurgt mig, hvad det egentlig er, jeg gerne vil have ud at komme her."

V: Så du har aldrig talt med dem om det med, at du øver dig i det sociale?

"Nej. De har aldrig spurgt, og det er som om, de har nogle bestemt forestillinger om, hvem vi er, og hvad vores problem er…(pause)…der er jo lidt den der, vi er ikke bare dovne, vi er også snu diskurs."

V: Hvad mener du med, I ikke bare er dovne, I er også snu diskurs?

"(griner)…for eksempel bliver jeg en dag efter frokost siddende i sofaen sammen med nogle af de andre for at øve mig i det sociale. Så kom vores dansklære og sagde, at nu skulle vi tage os sammen og komme til undervisning. Jeg følte bare…(pause)…ja, jeg ved ikke. De taler nogle gange til os, som om vi ikke selv kan finde ud af det."

Morten har på den ene side svært ved at få fortalt, hvad det er, han selv oplever som sine væsentligste udfordringer i forhold til at vende tilbage til sit studie. Samtidig oplever han på den anden side heller ikke, at der spørges ind til, hvad der skal til for, at det kan lykkes ham at gennemfører sit studie. Han er ambivalent i sin beslutninger og søger hjælp til en afklaring af, hvad han formår, og hvordan han kan lykkes med at formå det, han gerne vil kunne formå. Og det efterspørger han en større interesse for i mødet med velfærds indsatserne men betragter, hvordan han møder nogle forforståelser af, hvad der er det rigtige, som ikke udfordres hverken af ham selv eller de vejledere, han møder.

Morten har på det tidspunkt, hvor jeg møder ham, besluttet sig for at genoptage sit studie, men han har samtidig svært ved at overskue, hvordan det skal lykkes for ham at gennemføre studiet. Han har forsøgt at tale med sin vejleder om behovet for en mentor i forhold til de sociale udfordringer, han har i sin hverdag. Men det er på det tidspunkt, hvor jeg møder ham, ikke hans egen opfattelse, at det er lykkes ham at få sig forklaret.

Det betyder, at Morten på det tidspunkt, hvor jeg møder ham, selvstændigt forsøger at tage hånd om de sociale udfordringer, der i hans egen bedømmelse er forbundet med at vende tilbage til sit studie, og som i hans egen forståelse kan blive afgørende for, om det lykkes ham at gennemføre sin bacheloreksamen denne gang. Han bruger sin aktivering, som på aktiveringsprojektet betragtes, som hans deltagelse i dansk-undervisning for ordblinde, til at øve og afprøve det sociale i de fællesskaber, det kan være så svært for ham at være i, men det er ikke noget, der snakkes om.

Juliane fortæller, at hun har lært, at det er vigtigt at vise, at man selv gider gøre noget aktivt. Ellers får man ingen hjælp, siger hun. Det har været svært for hende, men nu

har hun lært, at hvis hun ikke yder noget, så får hun ingen hjælp. Hun fortæller følgende:

”Det er vigtigt, at man viser, at man selv gider gøre noget og ikke bare skider på det hele. Så får man i hvert tilfælde ingen hjælp. Jeg har siddet hjemme ved min søster og tudet mange gange, fordi jeg ikke ved, hvordan jeg skal komme videre. Men jeg er også meget samvittighedsfuld, og jeg ved også, at hvis jeg ikke yder, så er det sådan i de her systemer, at så vil de ikke hjælpe dig.”

Det betyder, at Juliane på det tidspunkt, hvor jeg møder hende fortæller, at hun stort set kun bruger sit aktiveringstilbud til at møde andre unge og skrive ansøgninger. Og så håber hun, at hendes vejleder vil hjælpe hende med en praktik på et tidspunkt, hvis det ikke lykkes hende at finde et job selv. Juliane fortæller, at det i høj grad er hendes storesøster, hun taler med om de mange overvejelser, hun har omkring, hvordan det skal lykkes hende at få adgang til job eller praktik og på sigt en form for uddannelse.

Det, Juliane har lært om vigtigheden af at vise, at man gider gøre en indsats, betyder reelt, at Juliane i sine betragtninger af det, hun gør og tænker,i højere grad trækker på sit private netværk i sin afklaring af muligheder i forhold til uddannelse og beskæftigelse, end de indsatser der objektivt er adgang til i velfærdssystemerne. Og i det ”forhandler” hun sig så at sige til den hjælp, hun potentielt kan få brug for ved, at hun på den ene side viser, at hun er er aktiv, og på den anden side så også forventer at få hjælp, hvis det ikke lykkes hende selv at finde praktik eller job.

Mads fortæller, at han efterhånden er holdt op med at fortælle jobkonsulenten eller dem på Jobcentret, hvad han gerne vil, fordi der faktisk ikke er praktik- eller elevpladser, eller fordi nogen har en anden mening:

”Der er altid nogen, som tror, de er klogere end en selv. Det kan jeg ikke bruge til så meget. Så sætter jeg mig bag i lokalet og får lyst til at falde i søvn. Man får bare lyst til at skide på det hele, men man gør det jo lidt, for man skal jo have noget i lommen…[…]…det rigtige ville være at spørge, hvad folk selv vil, inden de bare hopper i en eller anden retning. Men det kan de nok ikke, for der er jo ikke arbejde til alle. Så på en måde gør de det nok…”

Det betyder, at Mads på det tidspunkt, hvor jeg møder ham, på den ene side har tilpasset sig praktikken som vicevært, hvor han har arbejdet et år, for at få den forsørgelse (kontanthjælp) og hjælp, han har brug for, og på den anden side ikke oplever at få den hjælp han har brug for i forhold til praktik- og elevplads. At han gerne vil noget andet, men er bange for at blive sendt ud i noget, der ikke giver mening i forhold til det, han ser som en realistisk og ønskværdig fremtid. Han har så at sige sat sig selv lidt på standby i håb om bedre tider.

6.4 Opsamling

Centralt i de unges problemforståelser står følgende seks elementer:

- Opvæksten får hos nogle af de unge en særlig strukturerende betydning i de unges forståelser af de udfordringer, der har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse.
- De unges tidlig skoleliv, som på forskellig vis i de unges begrundelser forbindes med udfordringerne, men som samtidig i de unges betragtninger ikke kan adskilles fra andre begivenheder og omstændigheder, som har skabt brud i de unges liv og hverdag.
- Personlige, sociale og strukturelle begivenheder og omstændigheder, der udfordrer de unge og samtidig gør det vanskeligt for de unge at mobiliserer ressourcer, de tidligere har mobiliseret i håndteringen af de udfordringer, der trænger sig på, og over tid gør det vanskeligt for de unge at fastholde et uddannelses- eller beskæftigelsesforløb.
- Mødet med velfærdssystemernes forestillinger og forståelser af, hvem de unge er, deres udfordringer og muligheder. Forestillinger og forståelser de unge kan have vanskeligt ved at identificerer sig med.
- De unge har taget ansvaret på sig i håndteringen af udfordringerne, men distancerer sig i betragtningerne af udfordringerne samtidig fra velfærdssystemernes individualiserende forståelser ved, at de unge samtidig betragter forskellige kontekstuelle, institutionelle og strukturelle forhold i begrundelserne og bedømmelserne af udfordringerne.
- Der åbnes i de unges betragtninger af udfordringerne op til et ressourcesyn, hvor de unges begrundelser for og bedømmelser af udfordringerne ikke kan adskilles fra de unges betragtninger af deres reaktioner, det de gør og tænker i håndteringen af udfordringerne

I det følgende samles der op på de seks elementer, som træder frem i de problemforståelser, der former sig i de unges betragtninger, begrundelser for og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på i de unges liv og hverdag i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Elementer som træder frem i de forskellige kategorier som empiriske processer i de unges beretninger efterhånden som fortællingerne fra deres hverdag tager form.

Der er unge, som i deres fortællinger forbinder de faglige og sociale udfordringer, der har trængt sig på, med deres opvækst og tidlige familieliv. Og det er et gennemgående træk i disse fortællinger, at opvæksten får en særlig strukturerende betydning i de problemforståelser, der former sig efterhånden, som fortællingerne tager form.

Men fælles for de unges fortællinger er samtidig, at opvæksten i de unges betragtninger ikke kan stå alene. Vilkårene og udfordringerne i opvæksten forbindes med andre forskellige begivenheder, personlige og sociale omstændigheder i de unges liv.

For andre træder i højere grad det tidlige skoleliv frem som centralt i de unges bedømmelser af udfordringerne. Også selv om de unge beskriver en opvækst og et familieliv, som traditionelt forbindes med udsathed. Der kan være flere årsager til, at ikke opvæksten og det tidlige familieliv men det tidlige skoleliv træder frem som et centralt element i de unges betragtninger af det, de gør og tænker. For det første spørges der i interviewene ikke direkte til opvæksten. Fokus har været på de unges betragtninger af forskellige situationer, forhold og omstændigheder omkring det tidlige skoleliv, uddannelse og beskæftigelse.

Opvæksten og det tidlige familieliv er kun et tema i interviewene, der hvor de unge på forskellig vis selv betragter og bedømmer forhold i opvæksten. Der er flere af de unge, som fortæller om deres opvækst, men alligevel træder opvæksten empirisk ikke frem som et centralt element i de unges begrundelser for udfordringerne eller som havende en særlig betydning i de unges forståelser af de udfordringer, der har trængt sig på. Samtidig drejer det sig om unge mennesker, som er i gang med og for nogles vedkommende længe har været i gang med at etablere sig i deres eget liv og derfor måske i mindre grad orienterer sig mod et tidligere familieliv. Men hvor blikket i højere grad er rettet mod en mulig og ønskværdig selvstændig fremtid.

De tidlig skoleerfaringer træder samtidig frem som et gennemgående træk i de unges betragtninger af de udfordringer, som trænger sig på omkring forskellige begivenheder og omstændigheder på forskellige tidspunkter i de unges liv. De unge bedømmer forskellige forhold i det tidlige skoleliv i betragtningerne af de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Men det tidlige skoleliv kan i de unges betragtninger ikke stå alene og skal forstås i sammenhæng med andre begivenheder og omstændigheder i de unges liv, hvor forskellige strukturelle, sociale eller personlige omstændigheder skaber brud i deres hverdag og udfordrer de unge i mobiliseringen af ressourcer og handleevne, de tidligere har været i stand til at mobiliserer.

De unge, der er droppet ud af folkeskolen fortæller, hvordan omstændigheder i familien, angst, ensomhed eller mobning på skolen har gjort det yderligere vanskeligt for dem at håndtere forskellige faglige eller sociale udfordringer. Og hvordan de dårlige erfaringer har gjort det vanskeligt for dem at vende tilbage til skolebænken og genoptage et uddannelsesforløb. Faglige udfordringer i det tidlige skoleliv og bedømmelsen af de faglige udfordringers betydning i forhold til uddannelse og beskæftigelse kan i de unges betragtninger ikke adskilles fra sociale vilkår, begivenheder og

omstændigheder i de unges liv og hverdag i det hele taget på det tidspunkt, hvor der sker brud omkring uddannelse eller beskæftigelse.

De unge, der har gennemført eller været i gang med en ungdomsuddannelse, fortæller, hvordan det pga. forskellige begivenheder og omstændigheder, som skaber en række af brud i deres liv, bliver vanskeligt for dem at håndtere forskellige faglige eller sociale udfordringer, de tidligere har set sig i stand til at håndtere. De ressourcer og den handleevne, de selv bedømmer, de tidligere har formået at mobilisere, formår de ikke længere at mobilisere i en ungdoms- eller videregående uddannelse.

Et gennemgående træk er også, at de unge betragter, hvordan de har vanskeligt ved at få deres færdigheder og kompetencer i spil og anerkendt i mødet med velfærdssystemernes forestillinger og forståelser omkring en afklaring af det, de formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil kunne formå. Mødet med velfærdssystemerne former sig i de unges betragtninger, som et møde med nogle bestemte forestillinger om, hvem de unge er, omkring på forhånd konstruerede forståelser af, hvad deres udfordringer er, og hvordan udfordringerne kan løses.

Problem- og løsningsforståelser de unge kan have vanskeligt ved at identificerer sig med, og som ikke matcher de unges ønske om afklaring af deres formåen. Forestillinger og forståelser som samtidig er dilemmafyldte i den forstand, at forestillingerne og forståelserne i de unges betragtninger på den ene side stempler og diskvalificerer de unges adfærd og på den anden side stiller krav om, at de unge gør brug af de deres færdigheder og kompetencer uden udsigt til en reel afklaring og anerkendelse af, hvad de faktisk formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil kunne formå.

De unge har taget ansvaret på sig i den forstand, at de betragter, hvordan det er vigtigt at være aktiv, gøre en indsats, mobilisere styrken og viljen til at komme videre. Samtidig tages der i de unges betragtninger afstand fra individualiseringen af udfordringerne ved, at de unge i de problemforståelser, der former sig i deres fortællinger, betragter forskellige kontekstuelle, institutionelle og strukturelle udfordringer i samfundet og mødet med velfærdssystemerne. Det drejer sig både om manglen på uddannelsesmuligheder, ordinær beskæftigelse, lærepladser og praktikmuligheder, hvor der er et reelt uddannelses – eller beskæftigelsesperspektiv. Hvor de unge ikke kun skal yde for at nyde og gøre sig fortjent til offentlig forsørgelse, men hvor der også er adgang til afklaring, læring og udvikling. Det drejer sig om adgangen til relevante støtte- og behandlingsmuligheder og mødet med velfærdssystemernes forestillinger om, hvem de unge er, hvilke udfordringer de har, og hvordan de skal håndteres.

Centralt i de unges bedømmelser af de udfordringer, vilkår og omstændigheder, der har trængt sig på og skabt brud i deres liv, hverdag, uddannelses- og beskæftigelses-

forløb, står i denne sammenhæng de unges forsøg på at udvide deres handlerum og håndteringsbetingelser i forhold til udfordringerne. De unge søger indflydelse på de forestillinger og forståelser, der skabes omkring de udfordringer, der har trængt sig på, og de løsninger blikket rettes mod i afklaringen af deres formåen, det de ønsker at formå, og hvordan de kan lykkes for dem at formå det, de gerne vil kunne formå.

De unge åbner i deres betragtninger op til et ressourcesyn, hvor deres begrundelser for og bedømmelser af udfordringerne ikke kan adskilles fra deres betragtninger af de ressourcer, de mobiliserer, det de gør og tænker i håndteringen af udfordringerne. Ressourcer de i deres betragtninger af udfordringerne enten tidligere har formået at mobiliserer omkring skole, uddannelse eller beskæftigelse. Eller ressourcer de i det, de gør og tænker, formår at mobilisere i forskellige situationer og interaktioner i hverdagens håndtering af udfordringerne.

De unges betragtninger af deres ressourcer træder frem i de unges problemforståelser som et dynamisk og produktivt element i de unges reaktioner på de udfordringer, de møder i hverdagens interaktioner i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Dette element vil blive foldet yderligere ud i kapitel 8. Men først vil blikket i kapitel 7 blive rettet mod, hvordan de unge forsøger at udvide deres handlerum i afklaringen af deres formåen og håndteringen af udfordringerne.

Kapitel 7
Refleksive positioner og handlerum i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge

7.0 Introduktion

Analyserne i dette kapitel rettes mod afhandlingens andet undersøgelsesspørgsmål:

Hvordan positionerer de unge sig i deres orientering mod forskellige handlesammenhænge i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, hvordan kan positionerne forklares og forstås, og hvilken betydning har de forskellige positioner i de unges respons?

De unge i datamaterialet har det til fælles, at de i deres skole, uddannelses- eller beskæftigelsesforhold har erfaret at blive diskvalificeret på forskellig vis. De forbinder diskvalificeringen med forskellige vilkår og begivenheden i deres liv, strukturelle og personlige omstændigheder, hvor forskellige udfordringer har trængt sig på og gjort det vanskeligt for dem at fastholde et skole-, uddannelses- eller beskæftigelsesforløb. De unge betragter en række af brud, som på forskellige tidspunkter har provokeret dem til at betragte og bedømme betydningen af de udfordringer, der har trængt sig på og de muligheder, der er til deres rådighed.

Centralt i de unges løsnings forståelser i forhold til disse udfordringer står de unges forsøg på at distancere sig fra yderligere diskvalificerende forestillinger og forståelser og udvidelsen af deres handlerum i afklaringen af, hvad de formår, hvad de gerne vil kunne formå, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de ønsker at formå. I dette retter de unge deres blik mod handlesammenhænge i forskellige aktiviteter og relationer i sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemernes indsatser. I de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge identificeres der analytisk forskellige positioner i det, de unge gør og tænker; forhandlende, autonome, tilpassede og tilbagetrukket positioner.

I den første del af dette kapitel analyseres de unges betragtninger af de handlesammenhænge, de orienterer sig mod i sociale praksisser uden for velfærdssystemerne og efterfølgende de handlesammenhænge, de orienterer sig mod i deres servicesøgning (Bleiklie, 1997) inden for velfærdssystemerne.

I kapitlets anden del redegøres der først for de fire refleksive positioner, som de analytisk identificeres i datamaterialet. Empirisk træder positionerne frem i deres blandingsformer som varierende positioner og bevægelser mellem de forskellige positioner, og det er særligt disse blandingsformer og bevægelserne i de unges respons, den analytiske opmærksomhed rettes mod i denne del af kapitlet.

Analytisk kan positionerne forklares og forstås som både produktive og prekære positioner, og blikket rettes i kapitlets tredje del i første omgang mod det foranderlige, det dynamiske og produktive i de unges respons og afslutningsvis mod det prekære, som et centralt element i det usikre og ambivalente i de unges reaktioner.

Centralt i analyserne af de ti eksemplariske cases i dette kapitel er Davies og Harrés (1990, 2014) definition af refleksive positioner. Hvor det er de unges positionering af sig selv i begrundelserne for eller bedømmelsernes af deres deltagelse, motivationer og intentioner i forskellige handlesammenhænge, som trækkes frem i analyserne. Samtidig anvendes Mørcks (2007) definition af handlesammenhænge, som en organisering af praksis i bestemte mål-middel-sammenhænge i de unges handlen. Hvor den unge deltager fra en bestemt position i bedømmelsen af, hvilke betydninger de forskellige handlesammenhænge har i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig op. I analyserne af henholdsvis det produktive og det prekære hentes der inspiration i Jubergs (2011) begreber om forsigtige og foreløbige liv, hvor variationerne i de unges positioner identificeres som potentielt produktive forsøg på at udvide deres handleevne og handlerum i forhold til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse. Vygotskys (1978, 1987) teori om "zonen for nærmeste udvikling" og Holzman videreudviklingen af teorien i socialt arbejde med udsatte unge (Holzman 2006, 2009; Friedman, 2011) anvendes i denne sammenhæng med det formål at folde både Jubergs begreber og Vygotskys socialpsykologiske teori ud og nuancere de empiriske analyser. Der hentes afslutningsvis inspiration i arbejdssociologiens definition af det prekære arbejdsliv (Fersch, 2014), som i denne sammenhæng knytter an til både de unges position i forhold til arbejdsmarkedet og adgangen til formelle uddannelser.

Kapitlet afsluttes med en opsamling af det, der træder frem som centralt i de unge forsøg på at håndtere de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

7.1 Handlesammenhænge i de unges håndtering af udfordringerne

Klassiske studier af servicesøgendes adfærd (Bleiklie, 1997; Lipsky, 1980, 2010) beskriver, hvordan servicesøgende borgere enten tilpasser sig eller undgår de common-sense forestillinger og forståelser, de møder i velfærdssystemerne i form af

forskellige kategoriseringer og selektionsmekanismer, som favoriserer nogle og nedprioritere andre. Men spørgsmålet i denne sammenhæng er, hvad de unge foretager sig, gør og tænker i forsøgene på afklaring og udvidelse af deres handlerum ikke bare i mødet med velfærdssystemerne men også i deres orientering mod handlesammenhænge i sociale praksisser uden for velfærdssystemerne. Og i dette afsnit rettes opmærksomheden først mod, hvilke handlesammenhænge de unge retter deres blik mod uden for velfærdssystemerne, og der efter hvad de efterspørger i deres servicesøgning (Bleiklie, 1997) og de betydninger, de unge skaber omkring de forskellige handlesammenhænge i udvidelsen af deres handlerum og afklaringen af deres uddannelses- og beskæftigelsessituation.

Handlesammenhænge i sociale praksisser uden for velfærdssystemerne

Uden for velfærdssystemerne identificeres der i de unges betragtninger i hovedtræk følgende sociale praksisser:

- Ordinær uddannelse
- Ordinær beskæftigelse
- Familien
- Venner og bekendte herunder tidligere professionelle i de unges liv
- Frivillige aktiviteter - arbejde, kurser, støtte eller rådgivningsmuligheder uden for velfærdssystemerne
- ”Ballade eller sort arbejde”
- Sport/træning

Praksisser hvor de unge retter deres blik mod og deltager i forskellige handlesammenhænge, som de betragter og bedømmer som betydningsfulde i udvidelsen af deres handlerum og afklaringen af, hvad de formår, og hvordan de kan lykkedes med at formå det, de gerne vil kunne formå i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Betydningerne af de forskellige praksisser, som de former sig i de unges orientering mod og deltagelse i forskellige handlesammenhænge analyseres enkeltvis i ovenstående rækkefølge.

Ordinær uddannelse

De unge i datamaterialet anser generelt uddannelse for at være vigtigt og begrunder dette med, at uddannelse på sigt vil være en forudsætning for at få regulære og faste ansættelser. Men en stor del af de unge forbinder ordinær uddannelse inden for rammerne af de dominerende uddannelsesforståelser og de uddannelsesmuligheder, de objektivt vurderer, de har adgang, med forskellige udfordringer. Udfordringer de har vanskeligt ved at finde realistiske løsninger på. For nogle af disse unge er ufaglært beskæftigelse i deres forståelser adgangen til ordinær uddannelse på den lange bane

ved, at de formulerer et ønske om at få adgang til en form for mesterlære eller praktiske kurser, de bedømmer som mere realistiske end at komme tilbage på skolebænken i traditionel forstand.

Da Claus løslades fra sit sidste fængselsophold, søger han et job i en større dansk virksomhed, hvor han ved, at de gør noget for at hjælpe unge, som har været ude i kriminalitet, videre i livet. Han fortæller i nedenstående citat fra interviewet om sine tanker om, hvor praktikken kan føre ham hen i forhold til uddannelse, og hvilke begrænsninger han møder i sine forsøg på at finde veje til uddannelse:

"…jeg fortæller dem, som det er, at jeg har siddet i fængsel og lige er blevet løsladt samme dag. Jeg fortæller dem, hvilket liv jeg har levet og sådan nogle ting. Jeg er helt ærlig. Og så kommer jeg i praktik derude med henblik på fastansættelse. Det var også meningen, jeg skulle på noget uddannelse. Noget maskinoperatør, sagde de. Og jeg tænkte, jeg vil gerne have noget uddannelse. Jeg vil gerne have noget i baglommen. Det er ikke ligesom for 10 år siden, der var det ikke så vigtigt at have en uddannelse. Men det kommer bare mere og mere frem, og om 20 år så er det bare vigtigt. Så det var meningen, jeg skulle i gang med noget uddannelse. Jeg var derude i 5 uger. Der var nogen, der havde været der ude i 9 måneder. Så tænkte jeg, de går og knokler 37 timer om ugen for deres kontanthjælp. Så gik jeg ind til værkføreren. Han sagde, de var tilpas med mig, men de kunne ikke tilbyde mig noget mere fast lige nu. Det kunne jeg jo ikke bruge til noget. Så nu skal jeg igang med noget 9. klasse. Men først skal jeg have noget ordblindeundervisning, og det får jeg ikke sgu ikke en skid ud af."

Selvom de unge kan have vanskeligt ved at sig selv på skolebænken i et ordinært uddannelsesforløb, så retter flere af de unge deres blik mod ordinære uddannelser eller kurser rettet mod ordinære uddannelser. Der kan identificeres forskellige begrundelser for det. De unge opfatter det som ønskværdigt at kunne gennemføre en almindelig ungdoms- eller videregående uddannelse, fordi det fremadrettet bedømmes som en forudsætning for beskæftigelse, selvforsørgelse og selvstændighed. Samtidig undgår de velfærdssystemernes krav og kontrol, når de er i gang med en uddannelse og modtager SU. Uddannelse bliver i de unges opfattelse et helle fra kontrollen og sanktionerne i velfærdssystemerne i en periode, hvilket andre undersøgelser også peger på (Rådet for Socialt Udsatte, 2013). Selvom de ikke nødvendigvis umiddelbart bedømmer det som værende realistisk, at de kan gennemføre en ordinær uddannelse inden for rammerne af de eksisterende uddannelsesmuligheder. De unge begrunder dette med dårlige skoleerfaringer fagligt og socialt, men alligevel bedømmer de samtidig deres deltagelse i ordinær uddannelse som et bidrag til en form for afklaring.

Ina har efter sin studentereksamen været i gang med forskellige uddannelser. Hun fortæller i nedenstående citat fra interviewet, hvordan hendes forsøg på at få en

kokkeuddannelse har bidraget til en form for afklaring af, hvad det er, der bliver svært for hende i forhold til fastholdelsen af et uddannelsesforløb:

"Jeg har jo altid gerne ville være kok, og jeg er jo rigtig glad for at lave mad. Det gik da også nogenlunde i starten, men der var for meget larm, og så kan jeg bare ikke koncentrere mig, og så får jeg ikke noget ud af det. Og så var der også alt det med, at man selv skulle søge praktikpladser. Så begyndte jeg at få det skidt igen. Og så droppede jeg ud igen. Det var jeg rigtig træt af, for jeg vil faktisk rigtig gerne have en uddannelse."

I deres orientering mod ordinær uddannelsesmuligheder søger de unge handlesammenhænge, hvor flere forhold gør sig gældende i de unges betragtninger og bedømmelser af deres deltagelse. Det er et krav i mødet med velfærdssystemerne, at de unge retter deres blik mod ordinær uddannelse, og bedømmes af mange af de unge som vigtigt, selvom de ikke nødvendigvis bedømmer det som realistisk at gennemføre en uddannelse inden for de dominerende forståelser af, hvordan man gør uddannelse rigtigt. Men et krav nogle af de unge i perioder forsøger at leve op til. Og nogle af de unge bedømmer deres deltagelse i forskellige uddannelsesrettede aktiviteter som et bidrag til en form for afklaring af, hvad de formår, og hvad de ønsker at formå. Deltagelse i uddannelse giver dem samtidig et helle fra kontrollen og sanktionerne i velfærdssystemerne.

De unges betragtninger af deres deltagelse i uddannelsesrettede aktiviteter træder i de unges fortællinger frem som meget ambivalente begrundelser for og bedømmelser af deres deltagelse.

Ordinær beskæftigelse

De unge retter i højere grad deres blik mod ordinær beskæftigelse end uddannelse. Ordinær beskæftigelse er i de unges betragtninger vejen til selvforsørgelse og selvstændighed. De unge bedømmer ordinær beskæftigelse som en mulighed for på sigt at få en uddannelse og betragter i dette perspektiv et ønske om at få adgang til interne uddannelsesmuligheder i en ordinær ansættelse. Dette perspektiv åbner i de unges forståelser op for uddannelsesmuligheder inden for nogle rammer, de bedømmer som realistiske i forhold til at gøre uddannelse.

Carl fortæller, at han gerne vil have en uddannelse, men han skal ikke tilbage på skolebænken. Og i forbindelse med en praktik er der udsigt til en ansættelse med løntilskud. Arbejdsgiveren fortæller Carl, at de er meget tilfredse med ham. Arbejdsgiveren har også foreslået Carl, at han videreuddanner sig. Carl fortæller i nedenstående citat fra interviewet, hvad det betyder for ham, at han kan få øje på en vej til uddannelse, han kan identificere sig med:

”Hvis jeg får løntilskud, så er det rigtigt arbejde. Så tjener jeg mine egne penge, og så behøves jeg ikke hele tiden at låne af min mor, så kan jeg selv betale. Og hvis jeg så finder ud af, at jeg gerne vil have en uddannelse, så kan jeg komme ind under noget EGU, siger han (chefen, red.). *Det er jo også godt nok, at finde ud af, hvad det er for noget, inden man vælger, hvilken uddannelse man vil have. Og de vil jo gerne have en, som både har praksis og uddannelse.”*

Samtidig er ordinær beskæftigelse i vikariater og kortvarige ansættelser på daglejer lignende vilkår i perioder et helle fra kravene, kontrollen og sanktionerne i velfærds-systemerne og bidrager i de unges betragtninger for en stund til en større rådighed over deres livsbetingelser i hverdagen.

Ina har gennem de sidste 10 år siden studentereksamen pendlet ud og ind af forskel-lige vikariater og andre former for kortvarige ansættelser. Om begrundelserne for dette fortæller hun følgende:

”Jeg har jo taget de jobs, der ikke var så prestigefyldte, hvis man kan sige det sådan. Kun en enkelt gang har jeg haft et job mere end et halvt år, for så er der kommet en depressionsperiode. Det er typisk om vinteren, hvor jeg så simpelthen ikke kunne overskue noget som helst… [..]…Jeg er 28 år nu, og jeg kan simpelthen ikke håndtere at skulle støde ind i så meget modstand mere, bare fordi jeg gerne vil have en uddannelse. Så finder jeg mig bare et job. Men det er den der med, at jeg så lader som, jeg kan mere, end jeg kan, fordi jeg vil kunne mere. Jeg ved godt, det er dumt, men jeg ved ikke, hvad jeg skal gøre.”

De begrundelser, de unge giver for at arbejde i vikariater eller kortvarige jobs, er i hovedtræk, at de har vanskeligt ved at få andre typer jobs. Eller de begrunder denne type jobs med det forhold, at de bedre kan overskue ansættelser, hvor de kun skal arbejde nogle få timer om dagen, ikke skal arbejde hver dag eller i de perioder, hvor de pga. forskellige fysiske eller psykiske udfordringer har vanskeligt ved at varetage et job på fuld tid.

I deres orientering mod ordinær beskæftigelse orienterer de unge sig således mod handlesammenhænge, hvor de undgår kravene og kontrollen i velfærdssystemerne og selv får mere kontrol over de forventninger, der er til dem i forhold til det, de magter i forskellige perioder i deres liv. De handlesammenhænge, de unge indgår i på arbejdspladserne, kan i de unges betragtninger også bidrage til forskellige former for afklaring af, hvad de formår, og hvad de gerne ønsker at formå i forhold til uddan-nelse og beskæftigelse. Og på den lange bane har nogle af de unge forestillinger om, at ordinær beskæftigelse kan bane vejen til handlesammenhænge, hvor de kan lærer noget mere og reelt få en uddannelse på nogle vilkår, hvor de ikke skal på skole-bænken i traditionel forstand.

Familien

Familien er i nogle af de unges betragtninger begge forældre, en mor eller en far. Det er hos andre en søster eller en bror. Der er unge, som har en kæreste, nogle er gift eller har været gift og betragter deres "nye familie" som det sted, hvor de finder eller har fundet støtte i deres bestræbelser på at håndtere den sociale situation, de befinder sig i. Flere af de unge fortæller, at de får økonomisk hjælp af deres forældre til at kunne bo i deres lejlighed. Forældrene betaler noget af huslejen eller nogle af deres regninger, ellers ville de ikke kunne bo der, hvor de bor. Der er også unge, som fortæller, at de kun kan få det til at hænge sammen økonomisk, fordi deres kæreste har arbejde og kan betale en stor del af huslejen. Andre hustler sig mere igennem ved i perioder at sove på en sofa hos en far eller mor, søskende eller venner.

De unge betragter forskellige handlesammenhænge i familien, hvor de oplever at få støtte i forhold til deres uddannelses- og beskæftigelsessituation. For nogle er det helt konkret den hjælp og støtte, de får til at finde og søge stillinger. For andre er det muligheden for at tale om det, de går og tumler med i deres liv, tanker, bekymringer såvel som muligheder for at komme videre i forhold til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse. Der er også unge, som fortæller, at de gennem deres familier har fået adgang til kortere eller længerevarende beskæftigelsesmuligheder der, hvor et familiemedlem eller kæresten arbejder.

Der identificeres i de unges betragtninger handlesammenhænge i de unges familier, hvor de unges deltagelse har betydet, at de har været i stand til at udvide deres handlerum i den forstand, at deltagelse i de unges betragtninger har bidraget til, at de ikke begrænses af de forståelser, de møder i velfærdssystemernes indsatser og forestillinger om, hvad de kan og ikke kan, men i højere grad handler ud fra egne forestillinger og forståelser af deres udfordringer, muligheder og formåen.

Mads fortæller, hvordan han i hjemmet hos sine forældre sammen med sin far har skabt et værksted i garagen, hvor de går og makker biler sammen. Han laver kammeraternes biler, og så gør de nogle andre tjenester for ham. Han fortæller her, hvordan han i værkstedet hjemme i garagen sammen med sin far kan bruge det, han kan, så han fastholder færdighederne og drømmen om at blive mekaniker, når der nu ikke kan findes en lære- eller praktikplads til ham på et værksted ude i byen:

"Jeg vil gerne være mekaniker, men det er svært at få en læreplads, så jeg går og makker med det derhjemme sammen med min far. Vi prøver at finde ud af det sammen. Min far er nok den, der hjælper mig mest. Han siger også, som jeg siger, at det handler ikke om, at man skal kunne alt med bogstaver og tal. Man kan være 100 pct. oplært alligevel. Min far er også selvlært elektriker. Han havde også svært ved at læse og skrive. Og nu har han arbejde i hele byen. Så han støtter mig meget i at lære ved at prøve sig frem. Det tror han på, man godt kan. Min far er mere vigtig for mig

end alle dem, der siger, at jeg skal på skole. Altså han siger jo ikke, at jeg ikke skal lære at læse, men han siger, at man godt kan noget, hvis man gerne vil. Det vigtigste er at have hænderne godt skruet på, når man alligevel ikke fatter alt det med de bogstaver."

Og Rasmus fortæller, hvordan hans forældre efter bruddet i 2. g. har hjulpet ham med både at få skabt nogle rutiner i sin hverdag, så han nu kan overskue at gå i gang med en uddannelse igen, uden det praktiske i hverdagen bryder sammen for ham. Og det har været dem, han har talt med i overvejelserne om at komme i gang med en uddannelse. Han fortæller følgende om forholdet til sine forældre:

"Mine forældre har hjulpet mig meget, men ellers har jeg ikke fået noget hjælp. Jeg tager også hjem hver weekend. Mine forældre er skilt, og jeg er mest hos min mor. Min far er bedre til at besøge mig i min egen lejlighed. De kan godt tale sammen, og når det handler om mig, så er de der altid begge to."

Familien træder i de unges betragtninger i hovedtræk frem som praksisser, hvor de unge orienterer sig mod handlesammenhænge, som i de unges bedømmelser på forskellige vis bidrager til, at de bliver i stand til at udvide deres økonomiske eller praktiske handlerum i den forstand, at de ikke begrænses af de kategorier og sanktioner, forestillinger og forståelser, de møder i velfærdssystemerne, men i højere grad selv har indflydelse på de muligheder og løsninger, de orienterer sig mod.

Venner og bekendte herunder tidligere professionelle i de unges liv

Venner og bekendte har den samme betydning som familien i nogle af de unges betragtninger. De unge fortæller om venner, de kan regne med, og som helt konkret har hjulpet dem med at håndtere personligt eller socialt vanskelige situationer. Handlesammenhænge som i de unges bedømmelser har bidraget til, at de både i konkrete situationer har været i stand til at udvide deres håndteringsbetingelser og har lært noget om sig selv, de fremadrettet har trukket på i håndteringen af udfordrende situationer omkring uddannelse eller beskæftigelse.

Juliane fortæller i nedenstående citat fra interviewet, hvordan et venskab på efterskolen udvikler sig, og hvordan hun modtages af venindens familie, hvor blandt andet samtaler med venindens mor giver Juliane inspirationen til og troen på, at man godt kan blive til noget, selvom man har det svært:

"Jeg synes stadigvæk, det er lidt vildt. For jeg havde det jo rigtig skidt lige der. Hun begyndte jo bare snakke til mig, og så fandt vi ud af, at vi havde noget at snakke om. Så begyndte vi at gå ned i byen sammen eller være sammen i vores fritimer og fandt ud af, at vi godt kunne li´ hinanden. Og så kan jeg huske, for jeg havde jo aldrig så´en rigtig været til fest, og så sagde hun, ´har du aldrig været til en fest? Du skal med til en fest hjemme hos mig` Og så var jeg med til en fest hjemme hos hende. Og så har

vores venskab jo bare udviklet sig der efter. I dag er hun som en søster for mig. Hun er den bedste veninde, jeg har. Hendes familie har jeg også et pissegodt forhold til. Jeg har fået et nært forhold til hendes familie. Det er vildt. For jeg har jo altid…altså, da jeg gik i folkeskolen havde jeg en veninde, der havde en far og en mor, og de sad omkring bordet derhjemme og spiste sammen. Det misundte jeg simpelthen så meget, for det havde jeg ikke. Så dengang jeg mødte Christine, det var noget helt andet. Det var jo vildt kærligt, man spurgte til hinanden, gav krammere og hørte om, hvordan hinandens dage havde været. Sådan nogle ting som jeg aldrig havde oplevet. Bare det der med krammere. Det har jeg altid svært ved at give andre mennesker. Det var meget grænseoverskridende. Det var vildt svært for mig. Det var jeg ikke vant til. De har lært mig fysisk kontakt med kram og knus, så hvis jeg ikke havde mødt Christine dengang, så havde jeg nok ikke lært det. Så havde det ændret sig til noget helt andet. Og jeg snakkede rigtig meget med hendes mor. For hun har været igennem noget af det samme som mig. Så vi kan relatere til hinanden. Og hun har jo mand og børn. Der kan jeg nok også ende en dag, selvom jeg har været igennem nogle af de ting, jeg har været igennem. De lever jo på en helt anden måde, end det jeg har været vant til. De er positive og slapper mere af. De snakker om tingene. De er kærlige overfor hinanden. De lytter til hinanden…[..]…Jeg havde en gang drømt at få en studentereksamen, men der var så mange fag, jeg ikke havde haft i folkeskolen, så jeg havde droppet det med studentereksamen, men jeg havde stadig drømmen. Der er ingen i min familie, der har studentereksamen. Og det betød alligevel meget for mig at bevise, at jeg godt kunne noget, selv om jeg havde det svært. Vise at jeg kan. Og så fik jeg mulighed for at forbedre mine afgangseksaminer på VUC, og det gav adgang til HF. Det gjorde mig rigtig stolt, og jeg kunne se, min mor var stolt. Havde jeg ikke mødt Christine, så var det nok aldrig sket."

Juliane betragter også mødet med venindens familie som forudsætningen for, at hun senere formår at knytte sig til den halvsøster, hun møder, da hun er starten af 20'erne. En halvsøster, som i Julianes betragtninger får stor betydning for, hvordan hun har det i dag, hvordan hun forstår sin egen og andre menneskers adfærd, og hvordan hun håndterer de udfordringer, som trænger sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Hun fortæller følgende om forholdet til sin søster:

"Min halvsøster lærte jeg at kende for nogle år siden og flyttede ind hos hende for halvandet år siden. Hun har lært mig meget. Hun har lært mig at leve. At det ikke skal være så negativ det hele. Jeg har jo også skubbet en masse mennesker væk. Jeg kan ikke kalde det, jeg havde gang i tidligere, for et godt liv. Hun har vist mig det lyse i livet og har lært mig humor. Jeg kunne eksempelvis ikke tidligere forstå ironi. De første mange gange jeg besøgte hende og hendes familie, endte jeg med at blive skide sur og gå, for jeg forstod det ikke og opfattede det som et personligt angreb. Hun lod mig gå, og når jeg så kom tilbage, fortalte hun mig, hvad de havde ment med det. Så talte hun med mig. Det var jo også nyt. Der var jo ingen i min familie, der talte

med mig på den måde. Det har betydet meget at have hendes familie tæt på mig. Jeg snakker meget med min søster om fremtiden. For jeg er lidt bange for nye steder. Der kommer altid den der med, at det kan jeg nok ikke finde ud af, eller det bliver en fiasko. Min søster hjælper mig meget. "

Der er unge, som fortæller om en tidligere skolelærer eller pædagog, de unge på forskellig vis betragter som betydningsfuld i deres læring og udvikling, personlige, faglige eller sociale formåen i den situation de aktuelt befinder i. Handlesammenhænge i relationen til tidligere professionelle i de unges liv, som på forskellig vis har bidraget til, at de unge oplever at være i stand til at håndtere nogle af de udfordringer, der har trængt sig på, og i dette er i stand til at mobilisere en vis rådighed over deres livsbetingelser og muligheder for at udvide deres handlerum.

Mads fortæller her, hvordan en tidligere støttelærer i folkeskolen har hjulpet ham med at lære, hvordan han kan lære, og hvordan han kan bruge det, han kan i forskellige sammenhænge. Elementer han trækker på både i værkstedet hjemme i garagen og i den praktik, hvor jeg møder ham:

"Hun ville gerne lytte i stedet for, man har en klasselærer, der bare siger, at man skal tage sig sammen, og så bliver man smidt ned i den anden ende af klassen. Så føler man sig sgu opgivet. Men hun lærte mig at tage fat i noget, som man slet ikke forstår i starten, og så bygger man noget op, så man alligevel til sidst forstår det. Man skal blive ved med at rive i opgaverne. Vi brugte meget tid på at snakke om, hvordan jeg havde det, så det hele ikke lige pludselig skulle bryde sammen. Hun lærte mig, at der er mange steder, hvor jeg kan bruge mine elementer. Det med at tage fat, bruge mine hænder og holde fast i en opgave, til jeg har lært det."

Der kan i de unges betragtninger af relationer til venner og bekendte identificeres handlesammenhænge, hvor de unge på samme måde som i familierelationerne bedømmer relationerne og aktiviteterne omkring relationerne som en udvidelse af deres økonomiske og praktiske handlerum. Relationerne til venner og bekendte herunder tidligere professionelle adskiller sig fra relationen til familien ved, at de unge i højere grad bedømmer relationen til venner og bekendte som handlesammenhænge, hvor de lærer noget om sig selv i relationen og aktiviteterne omkring relationen. Eksempelvis som Juliane, der beskriver, hvordan hun i relationen til sin halvsøster lærer noget nyt om sig selv, som har betydning for, hvordan hun træder ind i andre interaktioner. Dette forhold træder ikke så tydeligt frem i de unges bedømmelser af traditionelle familierelationer, om end der er overlap mellem kategorierne eksempelvis i Julianes beskrivelse af forholdet til halvsøsteren eller i de fortællinger, hvor den unge har en kæreste, som kan karakteriseres som en "ny familie" til forskel fra en oprindelig familie.

Claus fortæller i dette citat fra interviewet, hvordan han i mødet med sin kæreste møder en hverdag, hvor samtaler om uddannelse og beskæftigelse er en naturlig del af samværet, og hvad det betyder for ham:

"Min kæreste er 16 år ældre end mig. Hun har jo børn, som går i skole og er i gang med uddannelse. Det er jo en helt anden opvækst. Her taler vi om skole og uddannelse. Det gjorde vi sgu ikke i min familie. Den store hun går på HF, og hun har de bedste karakterer, følger med i skolen og er glad for at gå i skole. Det smitter jo af på de små. Det har stor betydning for mig, at min kæreste har styr på sit liv, og ved hvad hun vil. Det har jeg sgu aldrig haft. Og jeg vil gerne give mine børn en god opvækst. De skal ikke opleve det samme, som jeg gjorde. Jeg ved godt, at jeg ikke er en god far, når jeg sidder i fængsel, men det har stor betydning for mig at se, at jeg sgu også gør noget godt. For det kan jeg se, jeg gør, når jeg kigger på min børns adfærd og deres sprog, og jeg så tænker på, hvordan jeg var, da jeg var 8 år."

Og Carl fortæller i nedenstående citat fra interviewet, hvordan en tidligere mentor lærte ham at styre sit temperament og tager ham med i nogle sociale sammenhænge med andre unge, hvor han får nogle nye venner og ikke længere behøves at leve op til rollen som "crime-rider", og han betragter, hvordan relationen til de nye venner har fået ham til at tænke mere over det med at få en uddannelse:

"Jeg har haft et voldsomt temperament og har været sådan lidt af en crime-rider. Min gamle vennekreds havde lidt svært ved at acceptere, at jeg forandrede mig, men det skal de ikke bestemme. De kunne bare rende mig. Det var sådan, jeg havde det. Mentoren hjalp mig med at få aggressionerne lidt ned og få min hverdag til at fungere. Og så tog han mig med til nogle ting, hvor jeg mødt nogle nye mennesker, som er mine bedste venner i dag. Dem kan jeg snakke med om stort set alt. De er begge i gang med uddannelse, og de synes også, at jeg skal komme i gang med en uddannelse."

Frivillige aktiviteter

I deres søgen efter muligheder for at udvide deres handlerum retter de unge deres blik mod og deltager i forskellige aktiviteter og indsatser i organisationer og foreninger uden for velfærdssystemerne. Frivillige aktiviteter omfatter frivilligt arbejde, kurser, støtte eller rådgivningsmuligheder uden for velfærdssystemerne. Aktiviteter og indsatser de unge bedømmer som realistiske og ønskværdige både i deres søgen efter hjælp og støtte i hverdagen og i deres søgen efter afklaring af, hvad de formår i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Mille bor i herbergets ungdomsboliger, hvor hun modtager bostøtte fra herberget. En støtte hun betragter som en forudsætning for, at hun kan forbinde de mange forskellige handlesammenhænge, hun er en del af i sin hverdag både uden for og

inden for velfærdssystemernes indsatser. Uden denne støtte trækker hun sig tilbage i et mere kravfrit misbrugsmiljø.

Ina har gjort brug af forskellige rådgivnings- og aktivitetstilbud uden for velfærds-systemernes indsatser i hendes ønske om en afklaring af sine uddannelsesmulig-heder. Hun har eksempelvis deltaget i et forberedelseskursus mhp. optagelse på en kunstskole. Et forberedelseskursus, som i Jobcentret ikke kunne godkendes som aktivering, og som i udgangspunktet ikke kunne berettige til udbetaling af kontant-hjælp under deltagelsen. Men Inas forældre betaler deltagelsesgebyret, og Ina får på Jobcentret forhandlet sig frem til, at hun mod deltagelse i sin faste aktivering to dage om ugen kan deltage i forberedelseskurset, som kun er tre dage om ugen, og så opretholde retten til kontanthjælp. Hun fortæller følgende om forløbet:

"Det var rigtigt hårdt, men det var noget, jeg rigtig gerne ville. Jeg kom nok ikke på aktiveringsprojektet alle dagene, for jeg var jo tit så træt. Jeg blev ikke optaget, men jeg gennemførte forberedelseskurset."

Maria betragter, hvordan hun har svært ved at finde ud af, hvilke muligheder hun har inden for velfærdssystemerne i forhold til en afklaring af, hvad hun magter med kroniske smerter i knæ og ryg efter flere mislykkede knæoperationer. Hun fortæller samtidig, at hun har overvejet at finde noget frivilligt arbejde, hun kan klare, med den begrundelse, at hun har brug for at gøre noget for andre mennesker og gerne vil bidrage, selvom hun ikke kan så meget, og på aktiveringsprojektet oplever hun sig meget overladt til sig selv. Hun fortæller følgende om sine overvejelser:

"Jeg vil gerne i gang med noget frivilligt arbejde, for jeg vil gerne holde mig igang og yde noget til samfundet. Jeg vil gerne gøre noget for andre mennesker, for sådan er jeg som person."

De unges orientering mod forskellige frivillige aktiviteter giver et indblik i, hvordan de unge ikke bare søger afklaring af deres formåen men også søger aktiviteter og relationer, hvor de får adgang til noget meningsfuldt, som har en betydning for dem både personligt og i et uddannelses- eller beskæftigelsesperspektiv.

"Ballade eller sort arbejde"

"Ballade eller sort arbejde" dækker over nøjagtigt det, der står. Unge som tjener ekstra ved at sælge forskellige varer eller stoffer med det formål at tjene hurtige penge, der kan supplere kontant- hjælpen, eller de laver sort arbejde. Det skal anstændighedsvis siges, at det kun er ganske få af de unge, der har deltaget i undersøgelsen, som fortæller, at de har tjent penge på denne måde, men at det også hører med til billedet af denne gruppe unge, selvom det måske er en mindre del af de unge.

Samtidig betragter nogle af de unge også sort arbejde som en vej til beskæftigelse, hvor de ikke mødes af kravene om at gøre uddannelse og beskæftigelse på en bestemt måde. Ehmet begrunder sort arbejde i dette citat fra interviewet:

"Jeg har jo sagt til dem på kommunen, at jeg ville have et job og tjene min egne penge, men de siger, jeg skal have uddannelse, og så siger jeg, at jeg ikke har det så godt. Du ved, fordi der har været krig i mit land. Jeg har svært ved at sove. Jeg tænker, hvorfor skal jeg være ærlig overfor dem, når de ikke gider hjælpe mig. Hvis jeg kommer derop, og jeg ikke har noget arbejde, jeg går ikke i skole, jeg får ingen SU, så får jeg ingen penge. Det eneste jeg kan gør så, jeg kan gå ud og lave ballade og tjene penge på den måde, men det har jeg ikke lyst til, eller så kan jeg lave sort arbejde. Det er den eneste måde.…"

"...så går der måske nogle uger, så kommer en af mine venner og siger, de måske kan hjælpe. Altså de ved jo godt, at jeg bare går og laller rundt og ikke har noget at lave. Så de vil gerne prøve at hjælpe. Han har en bror, som har en restaurant inde byen, og der kan jeg måske komme og arbejde. Så han spørger mig, om jeg er god til at lave mad, og jeg siger, at jeg elsker at lave mad. Han siger, jeg kan komme og prøve nogle dage, og se hvordan det går. Så det gik jo fint, og nu arbejder jeg der hver dag. Jeg har kontaktet kommunen for at få noget løntilskud. De ved godt, jeg arbejder der, men jeg har ikke hørt noget. Hvis jeg får løntilskud, vil han måske ansætte mig rigtigt."

Ehmet finder i kontakten til vennens bror og restauranten det, han selv bedømmer som en vej til at kunne tjene sine egne penge uden om kommunens krav om uddannelse, kontrol og sanktioner.

Sport/træning

Særligt de unge mænd bruger sporten til at holde sig fysisk i form og gøre noget godt for dem selv. Sporten bliver for nogle af mændene også en vej til sociale relationer, der giver mening, og hvor nogle af dem betragter, hvordan de gennem sporten lærer noget om sig selv. Claus fortæller eksempelvis, at han efter at være stoppet i sin praktik, og har droppet ordblindekurset, beslutter han sig for at begynde at spille fodbold igen. Det gjorde han, da han var yngre, hvor idræt for ham var et helle fra alt det, der skete i hjemmet og det, han ikke kunne finde ud af i skolen.

Og Morten fortæller i nedenstående citat fra interviewet, hvordan han en periode dyrkede meget sport, og hvordan det for ham også blev en måde at øve sig i det sociale, som han selv betragter, som den væsentligste udfordring i forhold til at vende tilbage til studierne og på sigt lykkes med at gennemfører sit universitets-studie:

”Der blev virkelig rykket ved noget energi, og samtidig fik jeg en kæmpe tiltro til det sociale, fordi det var meget lettere. Der var en åben stemning. Alle snakkede med hinanden gennem boldspillet og så´en. Så det hjalp rigtig meget på min tiltro til mig selv. Jeg fik også nogle venner…ikke så´en privat. Men nogen jeg snakkede med. Men så flyttede vi hertil, fordi min kæreste fik arbejde.”

Det gennemgående træk i de unges orientering mod handlesammenhænge uden for velfærdssystemerne er de unges orientering mod aktiviteter og relationer, de bedømmer som meningsfulde i afklaringen af deres formåen i forhold til en både ønskværdig og realistisk fremtid med uddannelse og beskæftigelse. Det er aktiviteter og relationer, som i de unges betragtninger tilbyder dem et alternativ til de forestillinger og forståelser, de møder i velfærdssystemerne, og som de kan have svært ved at identificerer sig med. Handlesammenhænge, hvor de unge oplever at have indflydelse på konstruktionerne af de forståelser, der skabes omkring både udfordringer og muligheder. Og hvor de unge betragter, hvordan deres deltagelse kan bidrage til en udvidelse af deres handleevne og handlerum.

I den næste del at dette afsnit rettes opmærksomheden mod de unges servicesøgning (Bleiklie, 1997) og de unges begrundelser for at orienterer sig mod de indsatser i velfærdssystemerne.

Handlesammenhænge i de unges servicesøgning

De unge efterspørger i hovedtræk følgende indsatser i velfærdssystemerne, som de opfatter og bedømmer som betydningsfulde i udvidelsen af deres handlerum og afklaringen af deres formåen i forhold til uddannelse og beskæftigelse:

- Vejledning og rådgivning
- Praktik
- Hjælp og støtte i hverdagen personligt, fagligt og socialt

De unges efterspørgsel og betydningen af de forskellige indsatser, som det træder frem i de unges betragtninger analyseres enkeltvis og i ovenstående rækkefølge.

Vejledning og rådgivning

Et gennemgående træk i datamaterialet er de unges orientering mod vejledning og rådgivning. De søger anerkendelse af det, de formår og efterspørger sociale aktiviteter og hjælp i afklaringen af, hvilke uddannelses- eller beskæftigelsesmuligheder de har til deres rådighed, og hvordan de kan lykkedes med at formå det, de gerne vil kunne formå i en balanceret forståelse af se sig selv (Lundemark Andersen, 2009, 2015) og den sociale sammenhæng, de er en del af sammen andre.

De unge har taget ansvaret på sig i den forstand, at de betragter, hvordan de skal finde styrken og viljen, være aktive og deltagende for at få hjælp, finde veje til at få det bedre og gøre en indsats for at komme videre. Samtidig tager de i betragtningerne og bedømmelserne af deres udfordringer og de ressourcer, de forsøger at mobilisere i deres orientering mod handlesammenhænge i forskellige sociale praksisser, afstand fra den individualisering de møder i den forstand, at de betragter, hvordan deres udfordringer og muligheder ikke kan isoleres fra de sociale praksisser, de er en del af.

Det gør de helt konkret ved at begrunde nogle af udfordringerne med begrænsninger i de sociale strukturer omkring uddannelse og beskæftigelse og adgangen til praktik og behandling. De gør det også ved at problematisere de sociale processer i mødet med velfærdssystemernes forestillinger, problem- og løsningsforståelser. Og samtidig betragter de forskellige handlesammenhænge i sociale praksisser uden for velfærdssystemerne, hvor de gennem deres deltagelse oplever, at deres handleevne og handlerum udvides. Strukturer, hvor de ikke møder de samme begrænsende forestillinger og forståelser som i velfærdssystemerne, men betragter hvordan de får adgang til at udvide betingelserne for at håndtere de udfordringer, der har trængt sig på, og deres handlerum i forhold til en afklaring af deres formåen.

I de unges betragtninger fremtræder efterspørgslen på vejledning og rådgivning således også i mindre grad som ”fortæl mig hvor jeg skal går hen, hvad jeg skal gøre, og hvad jeg kan få”. I de unges betragtninger træder deres efterspørgsel på vejledning og rådgivning i højere grad frem som en søgen efter handlesammenhænge, hvor de får mulighed for at få øje på sig selv, det de formår, og det de vil kunne formå. Handlesammenhænge hvor de gennem deres deltagelse og indflydelse udvider deres handleevne og handlerum og i dette rådigheden over deres håndteringsbetingelser.

Ina betragter i nedenstående citat fra interviewet, hvordan hun i mødet med en misbrugsvejleder har oplevet at få hjælp til at få øje på sig selv, og hun fortæller, at misbrugsvejlederen nok er den, der har hjulpet hende allermest, fordi hun stillede spørgsmål og ikke kom med svar. Hun gav Ina indflydelse på de forestillinger og forståelser, der blev skabt omkring den sociale situation, hun befandt sig i på det tidspunkt:

”Misbrugsvejlederen har hjulpet mig enormt meget. Hun har været rigtig god, fordi hun har været en af dem, der har taget tingene op og har spurgt, ´hvorfor tror du, det er sådan, Ina?` Så hun er egentlig den, der har hjulpet mig allermest.”

Og Mads betragter i det følgende citat fra interviewet relationen og de forventninger, han har til den jobkonsulent, han er tilknyttet på sit aktiveringsprojekt:

"Jeg føler mig bare…jeg vil ikke sige svigtet, men det kan da ikke passe, at han bare kan sige, ´nå men Mads, skal du ikke snart videre, og så snakker vi i 5 minutter, og så er han ude af døren igen. Det kan jeg jo ikke bruge til noget…[..]…jeg har svært ved at kontakte nye mennesker og selv ringe rundt. Jeg er ikke så god til nye mennesker. Det tager tid for mig at lære nye mennesker at kende. Så jeg regner jo med, at jobkonsulenten kan hjælpe mig med det…[..]..og det rigtige ville være at spørge, hvad folk selv vil, inden de bare hopper i en eller anden retning…[..]..., man kan jo ikke bare smide folk ud i et eller andet, de ikke har lyst til. Jeg har en kammerat, han blev bare smidt i noget med noget golf, hvor han skulle slå græs hele dagen. Det skal jeg så ikke…[..]…det er også derfor, jeg gerne vil blive her. Her kan jeg få lov til at bruge mine elementer og bygge noget op fra bunden."

Marias søgen efter vejledning adskiller sig i den forstand fra de andre unge i studiet ved, at hun meget konkret efterspørger vejledning og rådgivning i forhold til, hvilke muligheder hun har få at blive afklaret omkring sine fremtidige uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder. Maria har kroniske smerter, og i sine betragtninger efterspørger hun helt konkret veje til at blive afklaret i forhold til, hvad hun fysisk formår, men hun fortæller samtidig, hvordan hun overlades til sig selv med en besked om, at hun kan prøve at google på virksomheder, hvor hun eventuelt kan komme i en afklarende praktik. Hun fortæller følgende:

"…jeg ved ikke, hvad jeg kan holde til med det knæ og min ryg, og jeg ved ikke, hvor jeg skal gå hen, og når jeg spørger, får jeg bare at vide, at jeg kan google forskellige praktikmuligheder…"

Maria adskiller sig fra de andre unge i studiet i den forstand, at hun på den ene side søger indflydelse på det, der skal ske men samtidig efterspørger noget meget konkret i forhold til en afprøvning af, hvad hun fysisk formår. De unge har det til fælles, at de efterspørger indsatser, som er relateret til forskellige afklarings-, lærings- og udviklingsprocesser, hvor de har indflydelse på de problem- og løsningsforståelser, der skabes omkring de udfordringer, der har trængt sig på.

Praktik

De unge efterspørger praktikmuligheder, som i første omgang giver dem adgang til anerkendelse og afklaring af deres formåen. De efterspørger samtidig på den lange bane praktikpladser, hvor der reelt er et ansættelses- og uddannelsesperspektiv. For flere af de unge går adgangen til uddannelse gennem praktik og ordinær ansættelse, hvor de har mulighed for at indgå i en form for intern uddannelse. I deres betragt-

ninger formulerer de det som en slags mesterlære kombineret med konkrete kursusaktiviteter.

Rasmus formulerer helt konkret et ønske om at finde en praktikplads, der på den lange bane kan blive den elevplads, der skal give ham adgang til den uddannelse, han gerne vil i gang med. Han har skrevet det ind i sin jobplan, men han har på det tidspunkt, hvor jeg møder ham, endnu ikke talt med sin vejleder om det. Han fortæller følgende om sine overvejelser:

"Det er en erhvervsuddannelse. Man skal have en læreplads for at blive optaget, og der er kun 18, som bliver optaget hvert år. Så jeg vil gerne have en praktikplads, som så måske kan blive min læreplads. Det har jeg skrevet i min jobplan, men jeg har ikke snakket med nogen om det ud over mine forældre…[..]…jeg vil gerne være designer. Det var derfor, jeg gik på gymnasiet, men jeg har fundet ud af, at man vist kan komme ind på nogle designskoler på en optagelsesprøve, så det er derfor, jeg gerne vil have den erhvervsuddannelse."

Ina fortæller, at hun på et tidspunkt gerne ville i praktik i en blomsterhandel eller et havecenter, fordi hun havde en forestilling om, at en uddannelse inden for den branche kunne være en vej for hende. Det ville hun gerne afprøve. Det lykkedes hende også at komme i praktik i et havecenter, men hun bliver sat til at gøre rent og kommer aldrig til at beskæftige sig med planterne. Hun fortæller følgende om praktikforholdet:

"Altså jeg ville gerne i en blomsterhandel eller sådan noget. Så jeg blev sendt ud i et havecenter, og dér gjorde jeg så rent i fjorten dage. Så sagde jeg, at det overhovedet ikke, var det, vi havde aftalt. Vi havde aftalt, at jeg skulle hjælpe i havecentret, men det blev aldrig til noget, så efter fjorten dage så stopper jeg."

Både Carl og Claus betragter, hvordan et praktikforhold har fået dem til at overveje uddannelse. Claus betragter, hvordan han efter sin løsladelse kommer i praktik i en større dansk virksomhed, hvor mulighederne for en uddannelse til maskinoperatør drøftes, og Carl betragter, hvordan en praktik i et supermarked og den anerkendelse, han fik der, fik ham til at overveje en uddannelse, selvom han altid har sagt, han ikke skal tilbage på skolebænken.

Praktikken kan i de unges betragtninger ikke stå alene i den forstand, at de unge efterspørger handlesammenhænge, hvor de deltager og har indflydelse på tilrettelæggelsen af praktik forholdet, så det bliver en reel mulighed for afklaring, læring og udvikling i en dynamisk, afprøvende og konstruktiv dialog omkring praktikken og i en balanceret forståelse af forholdet mellem de unges formåen og målsætninger og arbejdspladsens målsætninger, krav og forventninger.

De unge i datamaterialet reagerer negativt på de mange praktikforhold, hvor de betragter, hvordan de i bedste fald har været billig arbejdskraft og i værste fald har følt sig opbevaret i kravet om at skulle yde for at kunne nyde, uden de reelt har haft adgang til at lære noget, og hvor det i de unges betragtninger også har været åbenlyst, at der ikke har været et uddannelses- eller ansættelses perspektiv.

De unge trækker på forskellige færdigheder og kompetencer, som de gennem livet har mobiliseret i forskellige aktiviteter og relationer, når de betragter forskellige praktikmuligheder. De betragter færdighederne og kompetencerne som kvalificerende i forhold til konkrete praktikmuligheder, men de betragter samtidig, hvordan de har svært ved at få ressourcerne i spil og skabe adgang til praktikforhold, hvor de reelt har mulighed for at bruge de mobiliserede ressourcer i et læringsperspektiv.

Ehmet er nok den af de unge, som formulerer det mest præcis, når han siger, *"…jeg kan jo så meget. Der må der være noget, jeg kan lave."* Ehmet afviser ikke, at han skal lære, men han afviser at gå i gang med en uddannelse inden for rammerne af den uddannelsesforståelse, han møder i sin servicesøgning, hvor han skal på skolebænken igen i traditionel forstand og ikke har mulighed for både at vise, hvad han kan, skabe og lære nyt.

De unge efterspørger, at der er mere fokus på det, de kan, *"…man kan godt noget, selvom man har haft det svært..",* siger Juliane på et tidspunkt. De efterspørger en større opmærksomhed på de færdigheder og kompetencer, de kan mobilisere i konkrete praktikforhold i en mere balanceret forståelse af deres styrker og svagheder (Lundemark Andersen, 2009, 2015), hvor også de konkrete situationer og kontekster inddrages i forståelserne af de udfordringer, der trænger sig på og de muligheder, der er til rådighed for både den unge og arbejdspladsen i en mere dialektisk forståelse af læring og forandring i de sociale praksisser og processer, der er omkring aktiviteterne på arbejdspladserne.

Mille betragter her konsekvenserne af et forløb op til en praktik, som ender med at gå galt, umiddelbart fordi fokus er på Milles forpligtigelse til at være aktiv, og hun inviteres ikke med ind i konstruktionerne omkring, hvad praktikpladsen har brug for, kan forvente, hvad formålet med praktikken er, hvilke ressourcer Mille har, hvad hun formår, og hvad det er, hun gerne vil have ud en praktik:

"Jeg skulle i praktik hos en gartner, og jeg var med min vejleder ude for at have en snak med ham. Men da han spørger, hvornår jeg kan, så siger jeg jo alle dage men helst ikke så mange timer af gangen. Det skal være, så jeg kan overskue det. Så siger han, du kan ikke dele dagene op. Nå, siger jeg så. Så skal det være fra 7 til 16 hver dag? Ja, det skal det så. Der sidder jeg med stopklodsen, for det kan jeg ikke. Men nu er vi jo kommet ud til ham, så jeg vil jo gerne tage ansvar. Så jeg siger jamen, så kan jeg måske to dage. Så siger han, jamen skal vi så ikke sige mandag og tirsdag? Jow, siger jeg så (suk). Så søndag aften, der bliver jeg så ked af det. For jeg er så bange for at svigte ham. Jeg er skide ræd for at gøre tingene forkert og ikke kunne gøre det, jeg har sagt, jeg kan."

Der viser sig i de unges betragtninger således meget ambivalente bedømmelser af praktikken som indsatsmuligheder i den forstand, at de unge på den ene side efterspørger praktik som adgang til afklaring af deres formåen og på sigt ordinær ansættelse og uddannelse. På den anden side betragter de unge deres deltagelse i en række af praktikforhold, hvor der ikke har været adgang til afklaring, læring og ordinær ansættelse, men hvor det primære formål har været at "yde for at kunne nyde". Praktikforhold som i de unges betragtninger og bedømmelser virker meningsløse i forhold til deres fremtidige muligheder for afklaring, læring og selvforsørgelse.

Hjælp og støtte

De unge betragter hjælp og støtte som mange former for indsatser. Nogle af de unge taler om mentorstøtte og andre om bostøtte, som i praksis ligner hinanden men også er to meget forskellige indsatser. Og som i de unges betragtninger, og det de efterspørger, også afspejler forskellige behov.

Morten efterspørger mentorstøtte i forbindelse med, at han skal tilbage til sit studie, fordi han ud fra sine tidligere erfaringer forestiller sig, at en mentor vil kunne hjælpe ham med at håndtere de sociale udfordringer, han kæmper med, og bruge sin vejleder på studiet. Han har selv nogle klare forestillinger om, hvad hans udfordringer er. Udfordringer han selv bedømmer tidligere at have været i stand til at håndtere i andre sammenhænge. Men hvor han samtidig også ved, hvad der sker, hvis han ikke formår at håndtere dem. I forbindelse med opstart på studiet efterspørger han mentorhjælp konkret i forhold til studiet. Han efterspørger så at sige hjælp til at forbinde de erfaringer, han har i handlesammenhænge forbundet med sociale praksisser uden for sit studie med de handlesammenhænge, han indgår i på sit studie.

Det samme gør sig gældende for Juliane, som fortæller, at hun godt kunne have haft brug for den mentor, hun havde på HF lidt længere og i andre handlesammenhænge, fordi det gav hende en god støtte i hverdagen både omkring de faglige og de sociale udfordringer. Mentoren vil kunne have hjulpet hende med at forbinde det, hun lærte i de handlesammenhænge, som var forbundet med HF, med andre handlesammenhænge og fællesskaber omkring afklaringen af sine uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder og en udvidelse af sin handleevne og sit handlerum generelt.

Ina har talt med sin misbrugsvejleder om muligheden for at få en mentor. Om end hun konkret ikke er så afklaret i forhold til, hvad hun skal bruge en mentor til, som Morten er, så efterspørger hun også hjælp til at forbinde sine erfaringer, færdigheder og kompetencer i forskellige handlesammenhænge både inden for og uden for indsatserne i velfærdssystemerne med mulige fremtidige uddannelses- og arbejdsfællesskaber.

Mille fortæller, at bo-støtten på herberget er som at have fået nye forældre. *"De hjælper mig med alt lige for tiden. Jeg kan ikke så meget selv."* Mille betragter, hvordan hun helt konkret har brug for støtte til at skabe forbindelser til forskellige handlesammenhænge og fællesskaber, som er vigtige i udvidelsen af sit handlerum og en forudsætning for både at få dækket grundlæggende behov i hverdagen og at kunne deltage i forskellige former for fællesskaber omkring afklaringen af sine muligheder i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Samtidig med at hun i perioder også er i stand til selv at mobilisere de ressourcer og den handleevne, der skal til for at skabe kontakt til forskellige handlesammenhænge og fællesskaber i mobiliseringen af de muligheder, hun objektivt har til sin rådighed.

Der er også unge, som betragter den vejledning og rådgivning, de efterspørger i deres aktiveringsprojekt ved vejlederen eller jobkonsulenten, som en form for støtte i deres bestræbelser på at finde vej til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse. De efterspørger hjælp til at forbinde deres erfaringer, færdigheder og kompetencer fra en handlesammenhæng med andre handlesammenhænge i fællesskaber forbundet med afklaringen af deres uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder.

Mads betragter eksempelvis den vejledning og rådgivning, han har brug for fra jobkonsulenten, som en form for støtte, ikke bare i forhold til at finde en praktikplads, men også i forhold til håndteringen af de faglige og sociale vanskeligheder, han let kommer til at tumle med ude på praktikpladserne. Og i dette efterspørger han hjælp til at finde ud af, hvordan han kan få "sine elementer" i spil, det han formår i andre handlesammenhænge blandt andet hjemme i garagen, når han makker biler med sin far, så der ikke kun er fokus på det, han ikke kan.

Det er et generelt træk i mit møde med de unge og de fortællinger, der former sig i samtalerne med dem, at de søger handlesammenhænge, hvor de bliver set, genkendt og anerkendt i det, de formår, det de gerne vil og vejen derhen. Det de tumler med, det de gør, deres tanker, forestillinger og forståelser. De søger hjælp til at forbinde det, de kan, deres færdigheder og kompetencer i forskellige handlesammenhænge og sociale praksisser omkring forskellige aktiviteter og relationer med mulighederne for afklaring af deres uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder i andre handlesammenhænge. Og i dette retter de deres blik i mange forskellige retninger og rækker ud efter forskellige muligheder.

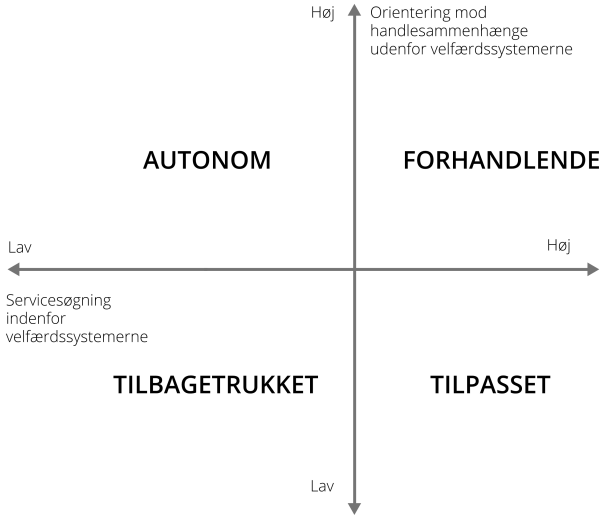
7.2 Positioner og bevægelserne mellem positionerne i de unges betragtninger

I dette afsnit rettes opmærksomheden mod de unges positioner i deres orientering mod handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser i de unges betragtninger og bevægelserne mellem positionerne. Positionerne knytter ikke an til bestemte roller, identiteter eller typer. Empirisk identificeres positionerne i deres blandingsformer som refleksive positioner i de unges betragtninger og bedømmelser af de handlesammenhænge, de orienterer sig mod i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på.

Indledningsvis redegøres der for de fire positioner; *en forhandlende, en autonom, en tilpasset og en tilbagetrukket position*, der analytisk identificeres i datamaterialet i forholdet mellem de unges forskellige grader af orientering mod handlesammenhænge i sociale praksisser uden for og inden for velfærdssystemerne. Blikket rettes efterfølgende mod, hvordan positionerne empirisk træder frem i datamaterialet i forskellige blandingsformer som varierende og foreløbige positioner og bevægelser mellem positionerne i de unges orientering mod handlesammenhænge i de forskellige sociale praksisser.

De refleksive positioner, der analytiske identificeres i datamaterialet er illustreret i figur 7.1.1.

Fig. 7.2.1. Fire positioner i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge



Den vertikale akse spænder fra høj til lav grad af orientering mod handlesammenhænge i sociale praksisser uden for velfærdssystemerne. Den horisontale akse spænder fra høj til lav grad af servicesøgning inden for velfærdssystemerne.

Den forhandlende position er kendetegnet ved høj grad af orientering mod handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne, som er målrettet en afklaring af den unges muligheder for ordinær uddannelse og beskæftigelse og en udvidelse af den unges handlerum i denne afklaring. Den unge er i stand til at mobilisere forskellig former for kapital i form af både mentale, sociale, kulturelle og for nogle af de unges vedkommende i perioder også økonomiske ressourcer ud over de offentlige ydelser i håndteringen af de udfordringer, som har trængt sig på, og i bedømmelsen af de muligheder, den unge objektivt har til sin rådighed. Den unge har en mening om, hvilke muligheder der er ønskværdige og realistiske, og inddrager gerne flere forskellige aktører i sine overvejelser. I denne position er den unge ofte målrettet og handler strategisk i forhold til, hvilke muligheder og løsninger, der bedømmes som realistiske og ønskværdige. Og den unge forhandler sig på forskellige vis, mere eller mindre åben og direkte til muligheder ved i denne position at være i stand til formulere ønsker, forventninger og krav til sig selv og omgivelserne både inden for og uden for velfærdssystemerne.

Empirisk træder den forhandlende position frem i forskellige former, hvor nogle er mere åbne og direkte i deres forhandling end andre. Ina forhandler sig meget åbent og direkte til retten til at bevare kontanthjælpen under sin deltagelse i forberedelseskurset på kunstskolen. Juliane indtager en mere indirekte forhandlende position omkring adgangen til at få hjælp til at finde en praktikplads i den forstand, at hun formulerer en forventning om, at hun får hjælp, hvis det ikke lykkes hende selv at finde ordinær ansættelse eller praktik, når hun først selv har forsøgt både opfordret og uopfordret at søge stillinger.

Morten indtager også en mere indirekte forhandlende position i den forstand, at han betragter, hvordan han deltager i den danskundervisning, det forventes, han deltager i og ved at gøre det, får han adgang til en social øvebane på aktiveringsprojektet. En social øvebane som reelt er det, han selv bedømmer, som den væsentligste årsag til, at han benytter aktiveringsprojektet. Men det har han ikke rigtig fået fortalt nogen.

Den autonome position er kendetegnet ved høj grad af orientering mod handlesammenhænge uden for velfærdssystemerne og lav grad af servicesøgning. Den unge er i denne position i høj grad orienteret mod beskæftigelse og selvforsørgelse. Uddannelse i traditionel forstand opfattes i denne position ofte som værende forbundet med begrænsninger. Det betyder ikke, at den unge ikke ønsker en uddannelse. Det betyder blot, at den unge i denne position ikke altid bedømmer det realistisk inden for de uddannelsesmuligheder, opmærksomheden rettes mod i mødet med velfærdssystemernes løsningsforståelser. I den autonome position trækker den unge på forskellig former for kapital. Men særligt er den unges opmærksomhed og mobiliseringen af ressourcer rettet mod sociale ressourcer, hvor den unge trækker på sit netværk, familie, venner og bekendte eller aktiviteter og relationer i organisationer og foreninger uden for velfærdssystemernes krav og kontrol i håndteringen af de udfordringer, som har trængt sig på og forsøget på at finde veje væk fra yderligere diskvalificerende forestillinger og forståelser. Den unge har en mening om, hvilke muligheder der er realistiske og ønskværdige, og er i denne position aktiv i håndteringen af udfordringerne og mobiliseringen af ressourcer. Ressourcer i form af social og kulturel kapital på de sociale arenaer, hvor den unge har sin hverdag, og de konkrete løsningsmuligheder, der er adgang til på disse arenaer uden for velfærdssystemernes indsatser. Den unge har i denne position et mere spontant blik på forskellige løsningsmuligheder og er mindre målrettet bestemte løsninger end i en forhandlende position. Den unge modsætter sig i denne position ofte kravene og forventningerne fra velfærdssystemerne. Hvilket også betyder, at den unge i denne position ofte oplever forskellig former for sanktioner i den offentlige forsørgelse, som på forskellig vis håndteres ved at finde kortvarige jobs på daglejer lignende vilkår, udføre sort arbejde eller på anden vis finansiere sit liv ved at hustle sig gennem hverdagen, hvilket for nogle i perioder også omfatter egentlige kriminelle aktiviteter.

Den autonome position træder tydeligt frem i både Rasmus og Ehmets betragtninger. Rasmus orienterer sig i høj grad mod sine forældre i håndteringen af de udfordringer, der trænger sig på i gymnasiet og omkring bruddet i 2. g. Det er forældrene, som hjælper ham med at få skabt nogle rutiner i hverdagen, og det er dem, han taler med omkring overvejelserne i forhold til genoptagelsen af et uddannelsesforløb. Han fortæller, at han hovedsageligt benytter aktiveringstilbuddet fordi, det giver ham en struktur i hverdagen, og det giver ham adgang til at lave de produkter, han skal bruge i forhold til at blive optaget på den erhvervsuddannelse, han retter sit blik mod. Men det er ikke noget, han har drøftet med hverken sagsbehandleren på Jobcentret eller vejlederen på aktiveringsprojektet.

Ehmet betragter åbent, hvordan han ikke kan identificere sig med de løsnings forståelser, han møder i Jobcentret, og hvordan han ikke har tænkt sig at *"…sidde i et rum med 20 andre, som sidder med hovedet inde i en computer og forestiller at søge job. Det kommer der jo ikke noget ud af…".* Han forsøger at forhandle sig uden om de sanktioner, der kan være forbundet med denne indstilling ved at fortælle sagsbehandleren, at han psykisk ikke har det så godt, men retter samtidig blikket mod andre muligheder i sit netværk, hvor han bedømmer, han har mere indflydelse på, hvordan han finder vej til job, selvforsørgelse og den økonomiske selvstændighed, der er hans mål. Han fortæller følgende om sine motivationer:

"Jeg skal have et arbejde, så jeg kan være selvstændig på den måde, at jeg ikke er afhængig af nogen. Så jeg kan bo godt og ha´ en ok bil. Så jeg ikke skal tænke på det, hvis jeg bliver gift og får børn. Altså et normalt liv. Det er sådan set bare det, jeg gerne vil uden gæld på halsen."

"..altså hvis du bliver arbejdsløs og lever af din a-kasse, altså det er bare sådan, det er nogle gange. Men hvis du ikke har et arbejde og skal leve af kontanthjælp og skal forsørge kone og børn, så har man svigtet. Så føler man sig til grin."

Den tilpassede position er kendetegnet ved høj grad af servicesøgning og lav grad af orientering mod handlesammenhænge uden for velfærdssystemerne. Den unge er i denne position målrettet ordinær uddannelse og beskæftigelse, men har vanskeligt ved at få øje på de muligheder, der kan være til rådighed. I denne position kan den unge have vanskeligt ved at finde løsninger på forskellige udfordringer eller begrænsninger forbundet med uddannelse og beskæftigelse som realistiske løsningsmuligheder. I mobiliseringen af ressourcer tilpasser den unge sig velfærdssystemernes krav og forventninger, som bliver afgørende for hvilke former for kapital, der af den unge bedømmes som relevant, legitim og anvendelig i mødet med velfærdssystemernes forestillinger, problem- og løsnings forståelser. Den unge har i denne position en meget instrumentel forståelse af den støtte både praktisk og økonomisk, der eventuelt modtages fra familie, venner og bekendte i den forstand, at støtten indgår i den

samlede bedømmelse af, hvorvidt den unge som ansvarlig og aktiv i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, er i stand til at indfri de krav og forventninger, de møder i deres servicesøgning.

Maria betragter, hvordan hun har tilpasset sig forventningerne og kravene i sin søgen efter adgange til afklaring af, hvad hun formår efter flere operationer og kroniske smerter i knæ og ryg. Hun kommer dagligt på sit aktiveringsprojekt og deltager i forskellige aktiviteter. Hun fortæller, at hun en dag om ugen får hjælp af sin mor til pasning af sønnen, så hun kan deltage i yoga. Yoga hjælper hende med at styrke sine led og minimere smerterne. Men ellers orienterer hun sig ikke så mod sit netværk, som har svært ved at forstå, hvorfor hun ikke er kommet videre efter 1 år på sygedagpenge og 3 år på kontanthjælp.

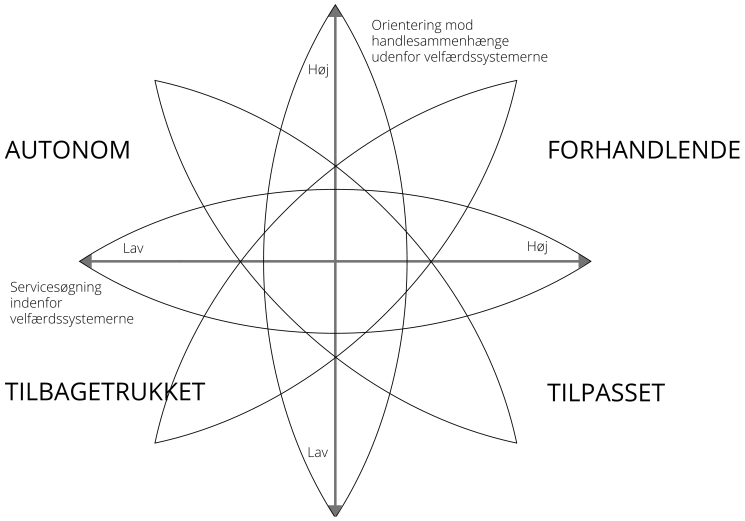
En tilbagetrukket position er kendetegnet ved lav grad af orientering mod handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne. Den unge har i denne position vanskeligt ved at leve op til velfærdssystemernes krav og forventninger. Den unge har samtidig ofte mistet tilliden til indsatserne i velfærdssystemerne og har vanskeligt ved at få øje på de løsningsmuligheder, der kan være adgang til uden for velfærdssystemerne. Den unge befinder sig ofte i en afmagtssituation og kan hverken få øje på realistiske eller ønskværdige løsningsmuligheder. Den unge lever på kanten af potentielle sociale netværk både uden for og inden for velfærdssystemerne i krav frie miljøer (Katznelson, 2004). I denne position oplever den unge ofte at skulle håndtere de sanktioner, som er en konsekvens af denne tilbagetrukkethed og manglende indfrielse af samfundets krav og forventninger til den unge for at kunne modtage hjælp til forsørgelse. I denne position hustler den unge sig gennem hverdagen, låner, gør tjenester, der kan gældes (Katznelson m.fl., 2015) og sover på sofaer rundt omkring. Det er også unge i denne position, de humanitære organisationer og foreninger uden for velfærdssystemernes krav og kontrol møder (Christiansen, 2014). Den unge har her mulighed for i et vist omfang at få dækket grundlæggende materielle behov og eventuelt få hjælp i form af rådgivning og støtte i hverdagen.

Når Mille ikke magter at være alene med sig selv og ikke formår at koble sig på sociale sammenhænge hverken i sit aktiveringstilbud eller uden for velfærdssystemernes indsatser, trækker hun sig tilbage i et misbrugsmiljø, hvor hun ikke skal leve op til nogle krav. Bostøtten på herberget træder i Milles betragtninger frem som den relation, der formår at trække Mille ud af dette miljø og skabe forbindelsen til andre handlesammenhænge hovedsageligt aktiveringstilbuddet eller de sociale aktiviteter, bostøtten arrangerer og strukturerer på herberget. Men får Mille ikke den støtte, bliver det vanskeligt for Mille at orienterer sig mod andre handlesammenhænge både inden for og uden for velfærdssystemerne.

Empirisk identificeres positionerne i forskellige blandingsformer, hvor flere positioner er i spil samtidig i forskellige bevægelser mellem positionerne, og hvor den enkelte unge varierer i forskellige grader af både/og betragtninger af deres reaktioner. Hvis fokus hovedsageligt er på en bestemt position i betragtningerne af de unges reaktioner overses potentialet i de unges forestillinger og forståelser, intentioner og handleevne i mobiliseringen af ressourcer i de positioner, hvor flere positioner er i spil samtidig.

Nedenstående figur er et forsøg på grafisk at illustrerer positionerne i deres blandingsformer. Ellipserne er analytiske konstruktioner og forsøg på grafisk at illustrerer de unges mobilisering af refleksive handlerum i bevægelserne mellem positionerne. Yderpunkterne i bevægelserne og den mangfoldighed af positioner og potentielle variationer, der analytisk kan identificeres i positionernes blandingsformer og bevægelserne mellem positionerne. Ellipserne samler sig i nedenstående figur grafisk omkring midten af akserne og illustrerer i denne centrering den dynamiske mangfoldighed af blandingsformer og de refleksive handlerum, der analytisk potentielt kan identificeres i de unges betragtninger. Men de unges bevægelser samler sig ikke kun omkring akserne. Bevægelserne kan også samle sig i yderpunkterne af ellipserne og have mange forskellige analytiske former.

Fig. 7.2.2. Bevægelser og blandingsformer mellem positionerne



I positionernes blandingsformer rettes det analytiske blik mod samspillet i de refleksive handlerum, der analytisk kan identificeres som processer i de unges både spontane og målrettede, søgende og afprøvende betragtninger af det, de gør og tænker i deres orientering mod handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser omkring forskellige aktiviteter og relationer. Og i det samspil kan de unges

positioner og bevægelserne mellem positionerne identificeres, forklares og forstås som både produktive og prekære positioner, hvor de unge i deres respons balancerer mellem det potentielt foranderlige, det usikre og risikable. Forståelser af de unges positioner, som analyseres i kapitlets afsnit 7.3.

Analytisk varierer positionerne og bevægelserne mellem positionerne blandt de unge i studiet i den forstand, at der hos nogle unge træder flere refleksive positioner og bevægelser mellem positionerne frem end hos andre. Og der synes at være en sammenhæng mellem graden af uddannelseserfaring og bevægelserne mellem forskellige positioner ved, at der i analyserne tegner sig et billede af, at der blandt unge med uddannelses erfaringer ud over folkeskolen, og det vil i denne sammenhæng sige unge, som har gennemført en ungdomsuddannelse, træder flere refleksive positioner frem i forsøget på at udvide deres handlerum i afklaringen af, hvad de formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil kunne formå.

Om end billedet ikke er tydeligt, ser det ud til, at nogle af disse unge højere grad end andre unge er i stand til at orienterer sig mod flere forskellige handlesammenhænge samtidig og i perioder i en mere strategisk og målrettet intentionalitet. Det ser også ud til, at de i højere grad forbinder eller forsøger at forbinde deres handleevne, det de formår, deres færdigheder og kompetencer i handlesammenhænge i en social praksis med handlesammenhænge i andre sociale praksisser.

Samtidig har de unge i studiet det til fælles, at de alle sammen under forskellige personlige og strukturelle omstændigheder orienterer sig mod handlesammenhænge i forskellige sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne i deres søgen efter anerkendelse og afklaring af deres formåen i forhold til uddannelse og beskæftigelse. De bevæger sig mellem forskellige positioner i både søgende, afprøvende og målrettede processer omkring en afklaring af, hvad der er realistisk, ønskværdigt og meningsfuldt for dem både i nuet og fremadrettet i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Så selv om der synes at være en eller anden form for sammenhæng mellem de unges uddannelseserfaring og forsøg på at udvide deres handlerum, som det former sig i de unges bevægelser mellem forskellige refleksive positioner, så er sammenhængen ikke entydig. Og de unges handlerum må generelt forstås i et samspil mellem personlige, sociale og kulturelle, strukturelle og kontekstuelle omstændigheder i de unges liv, de handlesammenhænge de orienterer sig mod på et givent tidspunkt og adgangen til en vis grad af indflydelse i de handlesammenhænge, de har adgang til.

I det følgende analyseres seks af de unges beretninger med det formål at undersøge de refleksive handlerum, der former sig i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne. Begrundelsen for at vælge seks unge og ikke alle de ti eksemplariske cases er, at det vil være

formidlingsmæssigt uhensigtsmæssigt at gennemgå alle de ti unge, og de seks unge, der er valgt, repræsenterer samtidig både variationerne i de unges uddannelses erfaringer og variationerne i de unges problemforståelser dvs. de seks centrale elementer, som i kapitel 6 er analyseret frem i de unges problemforståelser, som de former sig i de unges betragtninger af udfordringerne i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

De unges refleksive positioner og de refleksive handlerum, der analytisk former sig i processer og bevægelser mellem positionerne i de unges betragtninger, træder frem som centrale i analyserne af de unges forsøg på at håndtere de udfordringer, der har trængt sig på, og deres søgen efter forskellige former for afklaring af deres formåen og muligheder i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Hensigten med at sammenligne de refleksive handlerum, der analytisk former sig hos de seks unges betragtninger af deres reaktioner, er både at kigge lidt nærmere på karakteren af de refleksive handlerum, betydningen af de unges uddannelseserfaring og betydningen af de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge i det hele taget i forhold til karakteren af de refleksive handlerum, de unge mobiliserer i forsøget på at håndterer de udfordringer, der har trængt sig på.

Analyserne af de seks cases er ikke et forsøg på at analyserer forskellige typer frem men at vise variationerne i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge, de refleksive handlerum, som analytisk former sig i positionernes blandingsformer. Og i kapitel 8 undersøge hvilke processer og mekanismer der i bevægelserne mellem de refleksive positioner og handlerum udfordrer og informerer forandringspotentialet i det sociale arbejde med unge i udsatte positioner.

Først analyseres og sammenlignes Ina og Julianes fortællinger. De har begge gennemført en ungdomsuddannelse. Ina har en studentereksamen fra det almene gymnasium, og Juliane har en studentereksamen fra HF. De to kvinder har haft vidt forskellige opvækstbetingelser, og de bedømmer betydningen af deres opvækst og det tidlige skoleliv forskelligt i begrundelserne for de udfordringer, som har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Juliane forbinder udfordringerne med sin opvækst og sit tidlige skoleliv. Det gør Ina ikke på samme måde. Hun forbinder udfordringerne med det forhold, at hun ikke har fået den hjælp, hun har haft behov for i afklaringen af sin formåen og uddannelsesmuligheder fremadrettet efter gymnasiet. Hos Ina og Juliane træder alle fire positioner frem i meget varierende, afprøvende og dynamiske bevægelser mellem en meget målrettet intentionalitet og en mere spontan intentionalitet.

Efterfølgende analyseres og sammenlignes Claus og Milles fortællinger. Hverken Claus eller Mille har gennemført en ungdomsuddannelse. Begge har haft en opvækst, som traditionelt kan forbindes med risiko for udsathed, men det er kun Claus, som

forbinder de udfordringer, der senere har trængt sig på, med sine opvækstbetingelser. Mille forbinder sine udfordringer med det forhold, at hun mister sit barn i 6. måned og i sorgen rammes af en depression, som betyder, at hun ikke kan fastholde sit uddannelsesforløb. Begge begrunder deres udfordringer i forhold til uddannelse og beskæftigelse med forhold i deres tidlige skoleliv, som gør det vanskeligt for dem at koble sig på uddannelse eller beskæftigelse. Fælles for de to unge er også, at alle fire positioner træder frem i deres orientering mod forskellige handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne, om end den forhandlende position ikke fremtræder så tydeligt som eksempelvis hos Ina og Juliane. De adskiller sig ved, at Claus´ bevægelser analytisk samler sig omkring en autonom position og Milles bevægelser omkring en mere tilbagetrukket position.

Til sidst analyseres og sammenlignes Rasmus og Ehmets fortællinger. Begge de unge mænd har afbrudt en ungdomsuddannelse med forskellige begrundelser. De kommer fra familier, der ikke traditionelt forbindes med risiko for udsathed. De fortæller begge om et "almindeligt" familieliv, hvor begge forældre gennem hele deres opvækst har været i beskæftigelse. Ehmet begrunder hovedsageligt sine udfordringer med det forhold, at det er vanskeligt at få et ordinært job, og han på Jobcentret ikke får den hjælp, han har behov for til at få en ordinær ansættelse. Rasmus begrunder sine udfordringer i forhold til at fastholde sit uddannelsesforløb med det forhold, at han ikke fik den hjælp, han havde brug i forbindelse med, at han både skulle begynde på gymnasiet og flytte hjemmefra. Rasmus og Ehmet har det til fælles, at ikke alle positionerne træder frem i deres orientering mod forskellige handlesammenhænge, men de refleksive positioner samler sig for begge de unge mænds vedkommende omkring en autonom position, og samtidig træder den forhandlende position og bevægelsen mellem det autonome og det forhandlende tydeligt frem hos begge de unge mænd. De adskiller sig også ved, at Rasmus i højere grad tilpasser sig de løsninger og indsatsmuligheder, han tilbydes i velfærdssystemerne i en autonom-tilpasset dimension, hvor Ehmet i højere grad trækker sig fra de indsatser, han tilbydes i velfærdssystemerne og selv vil klare det i en mere autonom-tilbagetrukket position.

Juliane og Ina

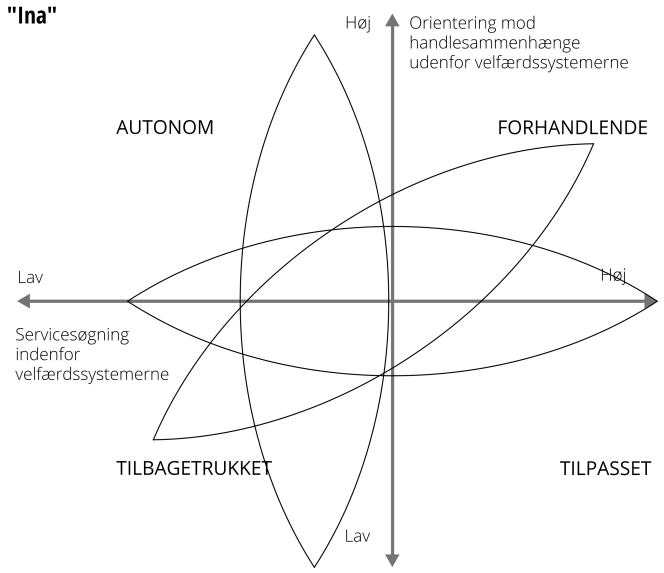
Juliane har haft en opvækst, der traditionelt forbindes med risiko for udsathed. Hendes far var alkoholiker, forældrene bliver skilt, og moderen måtte i perioder have flere jobs for at få det til at hænge sammen økonomisk. Juliane følte sig ofte ensom, blev mobbet og gik tit alene hjem fra skole før skoletidens ophør. Hun og hendes søskende måtte ofte selv stå for aftensmaden, fordi deres mor var på arbejde. Julianes bror kom på et tidspunkt ud i noget kriminalitet, og Juliane havde svært ved at tage beslutningen om at komme på efterskole, fordi hun syntes, hun skulle blive hjemme og passe på sin mor. Juliane rammes i sit tidlige voksenliv af depression og

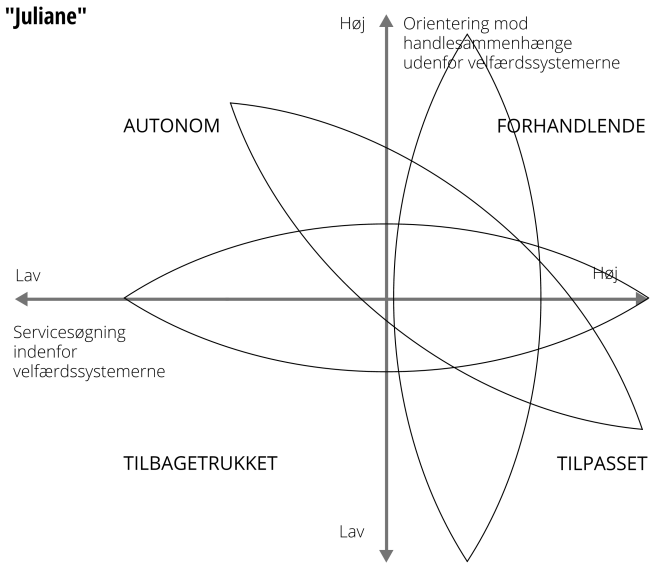
begrunder de udfordringer, som trænger sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse, med forhold i sin opvækst og sit tidlige skoleliv.

Ina har haft en mere social privilegeret opvækst. Hun har gået på en lille Friskole. Familien har hele hendes barndom boet i kollektiv, hvor man forsøgte at være selvforsynende. Begge forældre havde arbejde, og hun fortæller, at hendes far altid hjalp hende og hendes søskende med lektierne. Ina har altid læst meget og har gennem hele sit tidlige skoleliv fået gode karakterer. Ina forbinder ikke sin opvækst eller det tidlige skoleliv med de udfordringer, som trænger sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Hun forbinder det med de forestillinger og forståelser, hun møder i velfærdssystemerne og vanskelighederne med at finde veje til afklaring af sin formåen i forhold til uddannelse efter gymnasiet.

Både Ina og Juliane har gennemført en ungdomsuddannelse, og der kan i begge de unge kvinders fortællinger identificeres flere positioner og dynamiske bevægelser mellem positionerne, hvor de i både strategiske og målrettede, spontane og flygtige former for intentionalitet bevæger sig mellem forskellige handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne i deres søgen efter anerkendelse og afklaring af deres formåen og muligheder i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Fig. 7.2.3. Analytisk identificerede refleksive handlerum i Ina og Julianes fortællinger:





Juliane og Ina bevæger sig både søgende, afprøvende og strategisk, målrettet og spontant mellem flere forskellige handlesammenhænge i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, og forsøg på afklaring af deres formåen og fremtidige muligheder. De forsøger begge at påvirke de muligheder, de har, ved at formulere forventninger til både de sociale indsatser og sig selv i deres service-søgning. Samtidig er de aktive, søgende og opsøgende i forhold til handlesammen-hænge uden for velfærdssystemerne. De er begge orienteret mod uddannelse og beskæftigelse, og samtidig retter de deres blik mod de muligheder, de har for hjælp i familien og blandt venner og bekendte i håndteringen af de udfordringer, som har trængt sig på. I deres orientering mod afklaringen af deres uddannelsesmuligheder fremtræder de som aktive og strategiske i deres orientering mod aktiviteter uden for de indsatsmuligheder, de tilbydes i velfærdssystemerne.

Ina søger på et tidspunkt rådgivning i en frivillig organisation uden for velfærdssyste-merne, som i privat regi hjælper unge, der har det svært og får her hjælp til at komme i gang med en kokkeuddannelse. Og hun deltager i et forberedelseskursus på kunstskolen, som i udgangspunktet ikke kunne godkendes som aktivering i Jobcen-tret. Forældrene betaler deltagelsesgebyret, og Ina får forhandlet sig frem til en løsning, så hun ikke mister sin kontanthjælp i den periode, hun deltager i kurset. Ina forsøger i bevægelser mellem det forhandlende, det tilpassede og det autonome at forbinde nogle af de færdigheder og kompetencer, hun har i handlesammenhænge

uden for velfærdssystemernes forestillinger og forståelser med handlesammenhænge i sociale praksisser omkring sin afklaring inden for velfærdssystemernes indsatser.

Juliane fortæller, at det i høj grad er den hjælp, hun får fra familie og venner og har fået fra en tidligere mentor på HF, hun trækker på i mobiliseringen af de færdigheder og kompetencer, hun bruger i håndteringen af de udfordringer, som har trængt sig på, og sine bestræbelser på at få en ordinær ansættelse som pædagogmedhjælper. Det er først, hvis hun ikke lykkes med selv at skaffe beskæftigelse, hun så forventer at få hjælp til en praktik fra sin vejleder på aktiveringsprojektet med den begrundelse, at hun forud for et sådan behov for hjælp selv har været ansvarlig, aktiv og har gjort noget for at få en ordinær ansættelse.

Det er også en del af Julianes plan, at hun i en ordinær ansættelse som pædagogmedhjælper kan få adgang til kurser på det pædagogiske felt, så hun den vej kan kvalificere sig til at arbejde med børn og unge. Når hun ikke umiddelbart kan se sig selv på skolebænken i en videregående uddannelse til pædagog. Juliane forsøger på samme måde som Ina i bevægelsen mellem det forhandlende, det tilpassede og det autonome at forbinde det, hun formår omkring uddannelsesafklaring og jobsøgning i handlesammenhænge uden for aktiveringsprojektet, særligt i relationen til søsteren og venindens familie, med handlesammenhænge i de vejledningsmuligheder, hun har adgang til i aktiveringsprojektet. Og i håndteringen af de udfordringer, der kan trænge sig på i dette, trækker hun på det, hun har lært om sig selv og sit behov for struktur, planlægning og rutiner i mødet med en mentor på HF.

I dette tilpasser begge kvinder sig også de krav og forventninger, der er til dem i forhold til at tage ansvar og deltage i de aktiverings- og vejledningstilbud, de er henvist til for at opretholde en forsørgelse og få hjælp i deres uddannelsesafklaring og jobsøgning, når de bedømmer, at de har behov for det. Forskellen mellem Juliane og Ina er, at Ina er mere kritisk i sine betragtninger og bedømmelser af de forestillinger, problem- og løsnings forståelser, hun møder i velfærdssystemerne, og i denne position fremtræder Ina markant mere autonom end tilpasset i sine betragtninger, hvor Juliane fremtræder mere tilpasset end autonom. Om end bevægelsen mellem både det tilpassede, det forhandlende og det autonome er central hos begge kvinder i deres betingelseshåndtering og de refleksive handlerum, de mobiliserer i denne håndtering.

Begge kvinder har i perioder trukket sig tilbage i en mere perifer position i forhold til sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne med forskellige begrundelser og med forskellige konsekvenser til følge. Juliane trækker sig fra kravene og forventningerne i velfærdssystemerne i en periode, da hun får en depression. Hun fortæller, at hun i denne periode har vanskeligt ved at have tillid til ret mange, hun føler sig presset og kan ikke leve op til alle forventningerne. Hun har dog

stadig kontakt til sin søster, som er en stor hjælp for hende, og på et tidspunkt møder hun en socialrådgiver på Jobcentret, som hun får tillid til, og som hjælper hende i gang på det aktiverings- og vejledningsprojekt, hvor jeg møder hende.

Ina har i flere perioder valgt at få ansættelse i vikariater eller kortvarige ansættelser med den begrundelse, at hun ikke fik noget ud af hverken de praktikforhold eller den vejledning, hun havde adgang til i velfærdssystemerne. Disse ansættelsesforhold er endt med, at Ina har sagt op eller har sygemeldt sig pga. udmattelse og depression og ikke har fået søgt kontanthjælp med den begrundelse, at det har været uoverskueligt for hende at vende tilbage til kravene og forventningerne uden en egen forventning om, at det ville resultere i en afklaring af hendes uddannelsesmuligheder fremadrettet. I disse perioder har Ina isoleret sig fra omverdenen og hendes primære kontakt har været kæresten og forældrene. Også her fremtræder Ina markant mere tilbagetrukket end tilpasset i perioder, hvor Juliane ikke på samme måde kæmper med de forståelser, hun møder i sin servicesøgning.

Men begge kvinder formår at orienterer sig mod forskellige handlesammenhænge i sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne. De forsøger i både målrettede, søgende og afprøvende processer at forbinde det, de formår i handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser uden for velfærdssystemerne med handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser inden for velfærdssystemerne i afklaringen af deres formåen og det, de ønsker at formå i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Og i dette er de begge i stand til at mobiliserer dynamiske både spontane og målrettede refleksive handlerum, hvor flere positioner er i spil samtidig i deres orientering mod og bevægelse mellem de forskellige handlesammenhænge.

Begge kvinder har en ungdomsuddannelse, men det er kun Juliane, der direkte bedømmer betydningen af uddannelse og betragter, hvordan hun med hjælp fra mentoren lærte at skabe rutiner og struktur i sine opgaver og i dette også lærte noget om sig selv, som har fået betydning for hendes afklaring og valg af fremtidig uddannelse. Ina betragter i højere grad sin uddannelse, og det hun kan, som en barriere i den forstand, at det er svært for hende at få hjælp i en afklaring af sine uddannelsesmuligheder efter ungdomsuddannelsen med den begrundelse, at hun fremtræder så kompetent i sin præsentation af sig selv og forventes at kunne selv. Begge kvinderne fremhæver samtidig betydningen af relationen til familie og venner, som central i vejene til de beslutninger de tager i forhold til uddannelsesafklaring og jobsøgning.

Så på den ene side bekræfter de to kvinder billedet af, at uddannelse har en betydning og på den anden side rettes opmærksomheden også mod betydningen af de forventninger, der kan være, hvis man har en ungdomsuddannelse. Det forhold, at der også er flere forventninger til, hvad de unge selv formår, hvis de har en ungdoms-

uddannelse kan således også spille ind i forhold til de unges mobilisering af ressourcer, refleksive positioner og handlerum. Det er ikke alene ungdomsuddannelsen, men også karakteren af de forventninger, de unge møder, som kan have en betydning for, hvordan de unge reagerer. Forhold som kan have både positiv og negativ betydning for de unge, hvor forventningerne også kan overgå det, de unge selv bedømmer, de reelt formår.

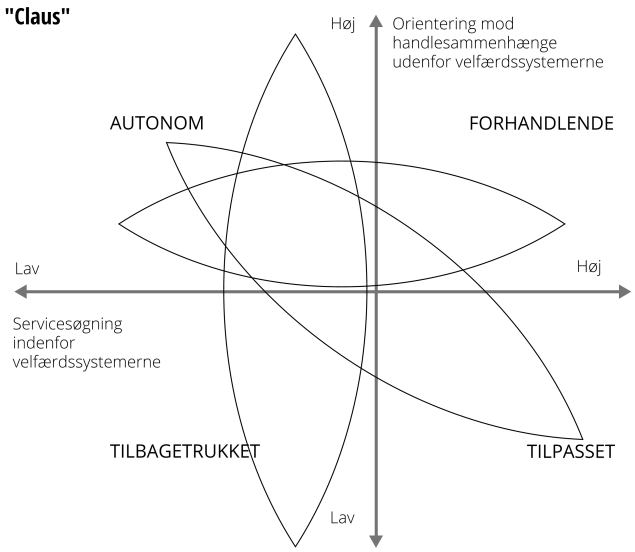
Claus og Mille

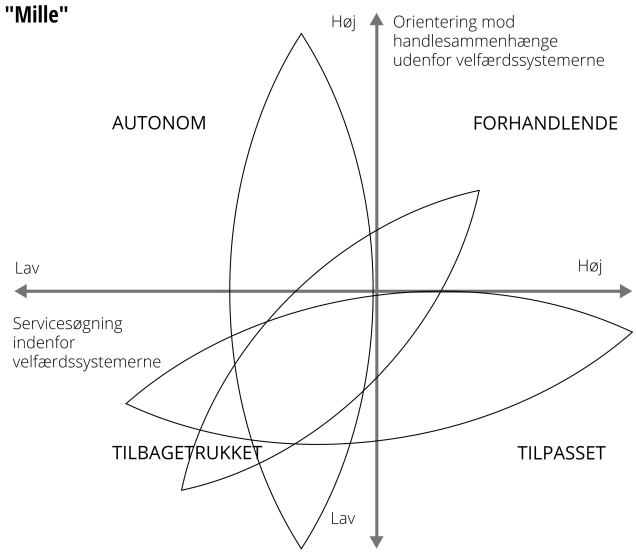
Claus´ opvækst har været præget af misbrug, vold og kriminalitet. Han dropper ud af skolen i 7. klasse og anbringes som 14 årig uden for hjemmet. Han har flere domme for vold og salg af stoffer. Da jeg møder ham, er det et halvt år siden, han blev løsladt for 7. gang. Han begrunder de udfordringer, som har trængt sig på i hans liv, med sin opvækst, et ungdomsliv med stoffer og kriminalitet. Og han forbinder de udfordringer, han har omkring uddannelse og beskæftigelse, med det forhold, han ikke har en afgangseksamen fra folkeskolen, og det aldrig har været vigtigt i hans oprindelige familie at få en uddannelse.

Mille er vokset op hos en mor, som hele Milles barndom og tidlige ungdom har været arbejdsløs og plaget af depressioner. Milles far rejste meget, og hun og hendes søskende var alene med moderen. Mille fortæller, at hun på et tidspunkt kom i aflastning, fordi forholdet mellem hende og hendes mor var vanskeligt. Mille forbinder ikke sin opvækst med de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Men hun betragter, hvordan hun gennem hele sit tidlige skoleliv har forsøgt at være en dygtig elev, lave sine lektier og leve op til de forventninger, der var til hende både hjemme og i skolen. Hun forbinder det forhold, at hun efter aborten, sorgen og depressionen ikke magter at tage ansvar, med det forhold, at hun altid har stillet store krav til sig selv og ikke længere formår at leve op til disse krav og det ansvar, hun altid har følt i forhold til at skulle leve op til forventningerne omkring skole og uddannelse.

Der kan i både Claus og Milles fortællinger identificeres flere positioner, hvor de i bevægelserne mellem forskellige handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne søger afklaring af deres formåen og muligheder i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på socialt.

Fig. 7.2.4. Analytisk identificerede refleksive handlerum i Claus og Milles fortællinger:





Claus og Mille bevæger sig begge mellem det autonome, det tilbagetrukket og det tilpassede i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv. Og de

har samtidig det tilfælles, at den forhandlende position træder mindre tydelig frem i deres betragtninger end eksempelvis i Ina og Julianes betragtninger af de handlesammenhænge, de orienterer sig mod, omend den ikke er fraværende hos hverken Claus eller Mille. Så på trods af, at hverken Mille eller Claus har gennemført en ungdomsuddannelse, så træder alle positionerne frem i en både målrettet, afprøvende og søgende form for intentionalitet i deres orientering mod forskellige handlesammenhænge.

Claus og Mille adskiller sig fra hinanden ved, at Claus´ refleksive positioner samler sig omkring en autonom position og Milles omkring en tilbagetrukket position. De adskiller sig her begge fra Julianes og Inas bevægelser, som samler sig omkring akserne i mere dynamiske bevægelser mellem forskellige former for intentionalitet i de refleksive positioner. Hvilket kan ses i sammenhæng med, at Claus og Mille umiddelbart har vanskeligt ved at fastholde en mere forhandlende position og begge trækker sig i retningen af enten mere tilbagetrukket eller autonome positioner.

Claus betragter, hvordan han søger indflydelse på de muligheder han har. Både i den praktik, hvor han oplever, at han bliver stillet en fast ansættelse og uddannelse i udsigt og beslutter sig for at finde noget andet, fordi han efterfølgende får at vide, at de ikke lige umiddelbart kan tilbyde ham noget fast alligevel. Og han fortæller, at han bedst kan lide selv at gå rundt og spørge ude på arbejdspladserne, om de mangler en mand, fordi det giver ham muligheder for selv at styre, hvordan han præsenteres.

Samtidig tilpasser han sig kravene i velfærdssystemerne for at få sin kontanthjælp, og han deltager en periode i den danskundervisning, han henvises til. Selvom han ikke synes, at han får noget ud af det. I dette forhold træder der både en tilpasset og en forhandlende position frem ved, at Claus både fordi, han har et ønske om at komme i gang med en uddannelse, og for at undgå sanktionerne lever op til de krav, der stilles til ham og en periode deltager i danskundervisningen nogle dage om ugen. Samtidig betragter han, hvordan det giver ham mulighed for at gå rundt på arbejdspladserne og søge jobs på den måde, som det bedst passer ham. Da han dropper ud af danskundervisningen får han kontakt til en jobkonsulent, men han synes ikke rigtig, at han får noget ud af det og har droppet kontakten, da jeg møder ham.

Claus fortæller, at det er vigtigt for ham, hvordan han opfattes af andre. Han er begyndt at få fjernet nogle af sine tatoveringer i hovedet og på armene, fordi han ikke vil opfattes som en balademager, hverken ude på arbejdspladserne eller nede i børnehaven, når han henter sine børn. Han fremhæver dette som en del af sit ønske om at være en god rollemodel for sine børn, og samtidig betragter han også modstanden fra andre mennesker, når han mødte op med tatoveringer i ansigtet og op af begge arme. I dette tilpasser sig han så at sige handlesammenhænge i sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne, hvor han selv bedømmer sine tatoveringer som socialt stigmatiserende.

Claus betragter, hvordan hans motivation og forskellige former for intentionalitet former sig i hans "nye familie" omkring kæresten, hendes børn og de to fælles børn, hvor samtaler om uddannelse og beskæftigelse er en central del af hverdagen. Hvilket adskiller sig fra hans oprindelige familie. Og han orienterer sig i høj grad mod de handlesammenhænge i hverdagen, hvor han betragter, hvordan han mobiliserer ressourcer i form af både interesse i det, han gerne vil i sit liv, en anerkendelse af hans formåen, et ønske om at være en god rollemodel og behov, der rækker ud over ham selv.

Det er i høj grad Claus´ intentioner om at være en god rollemodel for sine børn, som i hans betragtninger træder frem som afgørende for, hvordan Claus forsøger at håndtere den sociale situation, han befinder sig og de udfordringer, som trænger sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Og selvom han gerne vil have en uddannelse, så orienterer han sig hovedsageligt mod handlesammenhænge, der peger i retningen af et ordinært job, selvforsørgelse og selvstændighed uden for velfærdssystemernes kontrol og sanktioner.

Claus fortæller også, at han i perioder har trukket sig tilbage i den forstand, at det i de perioder har været svært for ham at komme op af sengen, ud af døren og få gjort noget af det, han betragter som godt for ham. I de perioder har han levet med de sanktioner, det har betydet. Perioder der ofte også har været forbundet med misbrug, vold, salg af stoffer og de mange fængselsophold. Da jeg møder ham, er han tilknyttet et aktiveringstilbud, hvor han burde komme dagligt, men han synes ikke rigtigt, at han får noget ud af det. Så det ender ofte med, at han bare går der ned og får sit kryds, sidder lidt ved computeren og ser, om der er nogle jobs, og så går han igen.

Mille gør det samme. Hun kommer dagligt på sit aktiveringstilbud omkring middagstid, efter at hun har været sammen med sin bostøtte, får sit kryds, snakker lidt med nogle af de andre, deltager i noget motion eller på billedværkstedet, hvis hun har lyst til det, og så tager hun hjem i løbet af eftermiddagen. Mille begrunder dette med, at hun jo skal deltage for at få sin kontanthjælp, men samtidig kan hun også mærke, at det er godt for hende at komme væk fra lejligheden på herberget, ensomheden og det misbrugsmiljø, der bliver alternativet til aktiveringstilbuddet. Hun har forsøgt at komme ud i noget praktik, men hun magtede ikke at leve op til kravene om at skulle arbejde fra 7 timer om dagen nogle dage om ugen. Hun havde håbet på kortere dage, men det kunne ikke lade sig gøre, fortæller hun.

Mille betragter, hvordan hun tidligere har kæmpet med først at finde et sted at bo, da hun blev hjemløs efter bruddet med sin kæreste og ikke havde råd til en lejlighed. Og hvordan hun samtidig selv har henvendt sig til både misbrugscentret og den psykiatriske skadestue for at få hjælp til at komme ud af sit misbrug og i behandling

for sin depression. Hun finder frem til herbergets ungdomsboliger og har fået en lejlighed der, men det er ikke lykkes hende at komme i hverken misbrugsbehandling eller psykiatrisk behandling. Og da jeg møder hende, fortæller hun, at hun ikke magter at kæmpe mere lige nu. Hun gør det, der forventes, så hun bevare sin kontanthjælp og den bostøtte, hun er tildelt på herberget, men ellers trækker hun sig ind i et krav frit misbrugsmiljø for at dulme sorgen og tristheden.

Selv om både Mille og Claus over tid formår at orientere sig mod forskellige handlesammenhænge og i mobiliseringen af ressourcer og handleevne i de forskellige handlesammenhænge bevæger sig mellem de fire positioner, så adskiller de to unge mennesker sig fra hinanden ved, at Mille ikke på samme måde som Claus orienterer sig mod familie eller venner i mobiliseringen af intentionalitet og motivation. Hun fortæller, at hun taler med sin mor flere gange om ugen, men hun orienterer sig ikke på samme måde som Claus mod familie eller venner i betragtningerne af, hvilken betydning det har at have et job eller en uddannelse. Mille fremtræder mere alene i sine betragtninger og bedømmelser af den situation, hun socialt befinder sig i. Samtidig betragter hun, hvordan bostøtterne på herberget er blevet en slags nye forældre for hende, der hjælper hende både med det praktiske i hverdagen omkring grundlæggende materielle behov og med at forbinde de forskellige handlesammenhænge, hun er en del af i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, eksempelvis kontakten til Jobcentret og lægen. Mille betragter denne hjælp som en forudsætning for, at hun kan leve op til de krav og den kontrol, hun møder i velfærdssystemerne, og i kraft af denne hjælp formår hun at tilpasse sig kravene.

I kraft af den hjælp, hun får fra bostøtten forhandler hun sig så at sige til friheden til at bevæge sig mellem en tilbagetrukket position i misbrugsmiljøet og en tilpasset position i aktiveringstilbuddet, hvor hun bevare en vis kontrol og autonomi i håndteringen af alt det svære i sit liv. Mille fremtræder usikker og søgende men samtidig velovervejet og strategisk i sine beslutninger og bevægelser mellem positionerne og de refleksive handlerum, der former sig i hendes betragtninger. Hvor Claus fremtræder mere spontan, søgende og afprøvende i sine beslutninger og bevægelser mellem positionerne, når der er noget, han ikke finder realistisk eller meningsfuldt.

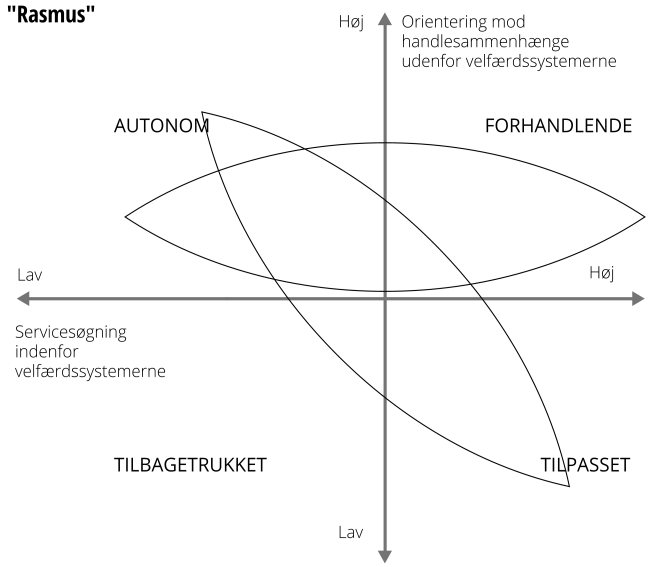
Rasmus og Ehmet

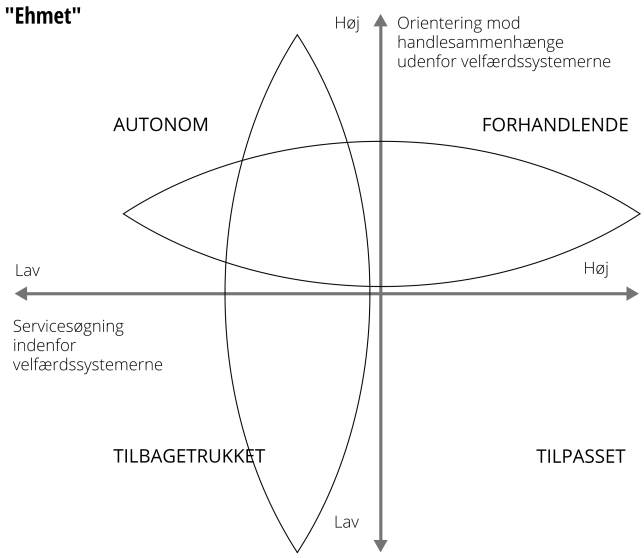
Rasmus og Ehmet har begge været i gang med en ungdomsuddannelse men har ikke gennemført. Rasmus droppede ud af 2.g. på alment gymnasium, og Ehmet har gennemført et grundforløb på teknisk skole men fik sig aldrig en læreplads. Begge de to unge mænd kan fortælle om forskellige udfordringer i det tidlige skoleliv, men ingen af dem forbinder direkte de udfordringer, der har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse med udfordringer i det tidlige skoleliv. De forbinder i højere grad udfordringerne med både personlige og strukturelle omstændigheder,

som betyder, at forskellige udfordringer trænger sig på, og de får vanskeligt ved at fastholde uddannelse og beskæftigelse.

I hverken Rasmus eller Ehmets betragtninger af de handlesammenhænge, de orienterer sig mod, kan alle de fire positioner identificeres. De to unge mænd har det tilfælles, at de begge bevæger sig mellem en autonom-forhandlende position. Og de adskiller sig ved, at Rasmus i højere grad finder mening i og tilpasser sig de løsningsmuligheder og indsatser, han tilbydes i velfærdssystemerne, hvor Ehmet bedømmer de løsningsforståelser, han tilbydes, som værende både meningsløse og urealistiske og trækker sig fra velfærdsindsatsernes løsningsmuligheder. Hvor han i perioder også har vanskeligt ved at finde handlesammenhænge uden for velfærdssystemerne, han kan orienterer sig mod og bevæger sig i en mere autonom-tilbagetrukket dimension i de refleksive handlerum, der analytisk former sig i hans betragtninger af det, han gør og tænker.

Fig. 7.2.5. Analytisk identificerede refleksive handlerum i Rasmus og Ehmets fortællinger:





Efter bruddet med gymnasiet indtager Rasmus en meget autonom position, hvor han sammen med sine forældre finder ud af, hvad der så skal ske, og hvordan han kommer videre i sin hverdag og får opbygget nogle rutiner, så det praktiske i hverdagen ikke vokser ham over hovedet og tager alt energien. Og samtidig taler han med sine forældre om, hvad han uddannelsesmæssigt skal fremover, og hvordan det kan komme til at ske. I dette tilpasser han sig de indsatsmuligheder, der eksisterer og får det bedste ud af det. Han finder ud af, at han på aktiveringsprojektet kan producerer det materiale, han skal bruge i forbindelse med optagelsen på den erhvervsuddannelse, han orienterer sig mod. Men han deltager ikke i noget af det andet, for det synes han ikke, at han får noget ud af. Ved dagligt at komme på aktiveringsprojektet og deltage aktivt på værkstedet forhandler han sig så at sige frem til friheden til at gøre det, han finder mest meningsfuldt i forhold til sine fremtidige uddannelsesplaner uden at involvere andre end sine forældre i planerne. Samtidig med at han bevare retten til kontanthjælp i denne proces.

Ehmet finder ikke de løsningsmuligheder, han tilbydes på Jobcentret, hverken realistiske eller ønskværdige. Han orienterer sig målrettet mod job og selvforsørgelse og kan ikke se meningen med at skulle have en uddannelse, når han kan så meget og bare gerne ville kunne klare sig selv. Han reagerer ved at trække sig fra de indsatser, han tilbydes med den begrundelse, at han har det psykisk dårligt og ikke magter eksempelvis at skulle gå i skoven og samle skrald hver dag eller side i et rum med en masse andre og søge job på en computer. Ved at præsenterer sig selv på denne måde får han så at sige forhandlet sig frem til en vis indflydelse og kontrol over den situa-

tion, han befinder sig i, så han i hvert tilfælde i en periode fritages for forskellige former for aktivering. Samtidig lever han i perioder med de sanktioner, dette potentielt også kan give, og orienterer sig mod sit netværk og de muligheder for forskellige former for indtjeningsmuligheder, det kan give ham adgang til.

Rasmus og Ehmet orienterer sig begge i højere grad mod et netværk uden for velfærdssystemerne end de indsatser, de objektivt har adgang til i deres service-søgning inden for velfærdssystemerne i forsøget på at håndterer de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Analyserne af de seks cases viser, at der ikke kan siges noget entydigt om betydningen af uddannelses erfaringer. Selv om hverken Claus eller Mille har en ungdomsuddannelse træder alle fire positioner frem i betragtningerne af deres reaktioner og de handlesammenhænge, de orienterer sig mod. Centralt i de unges løsningsforståelser og de refleksive handlerum, som former sig i de unges betragtninger af deres reaktioner, står de unges adgang til forskellige former for sociale praksisser i det hele taget både uden for og inden for velfærdssystemerne. Særligt de unges bedømmelser af adgangen til en vis grad af kontrol og indflydelse i konstruktionerne af forestillingerne om, hvem de unge er, og forståelserne af deres udfordringer og muligheder. Og hvordan de ressourcer, de formår at mobiliserer i en handlesammenhæng kan forbindes med det, de ønsker at formå i en anden handlesammenhæng både uden for og inden for velfærdssystemerne. Ressourcer, bevægelser og processer mellem forskellige handlesammenhænge som i de unges betragtninger bidrager til en afklaring af deres formåen og udvidelse af deres handleevne og handlerum i distanceringen fra yderligere diskvalificering i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Disse analyser af de refleksive positioner i de unges betragtninger af deres reaktioner, processerne og bevægelserne mellem positionerne kan på sin vis lægge op til en typologi. Men centralt i analyserne af de unges betragtninger er netop betydningen af processerne, bevægelserne og variationerne i de unges intentionalitet i det ressourcesyn, der åbnes op til i de unges begrundelser for og bedømmelser af deres udfordringer og de refleksive positioner og handlerum, der former sig i de unges betragtninger af deres reaktioner i håndteringen af udfordringerne. Det både spontane og målrettede, forsigtige og foreløbige i de unges betragtninger af deres reaktioner på de udfordringer og muligheder, de møder i hverdagen.

Centralt i de unges reaktioner er også de unges søgen efter forandring i den forstand, at de orienterer sig mod handlesammenhænge, hvor de ikke blot formår at mobiliserer forskellige færdigheder og kompetencer, men hvor disse færdigheder og kompetencer også transformeres i forestillingerne om det, de ønsker at formå. Hvor de forsøger at forbinde det, de formår i en handlesammenhæng med det, de ønsker at formå i en anden handlesammenhæng.

En typologi bestående af fire typer svarende til de fire positioner vil alene bidrage til yderligere kategorisering af de unges adfærd. Hvor potentialet i de unges forestillinger og forståelser, motivationer, intentioner og handleevne overses i de positioner, hvor flere positioner er i spil samtidig. Det er i denne sammenhæng vigtigt at have øje for, at selvom bevægelserne samler sig omkring særlige positioner, som således også kan træde mere markant frem end andre positioner i de refleksive handlerum, som former sig i de unges betragtninger, så er der samtidig i disse refleksive handlerum, centrering eller samling af positioner netop flere positioner i spil samtidig.

7.3 Produktive og prekære positioner

Variationerne, det forsigtige og foreløbige i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge kan i dette studie analytisk forklares og forstås som både produktive og prekære positioner.

Begrebet prekaritet kommer fra arbejdssociologien, hvorfra det kan oversættes til usikkert eller truet. Prekære positioner på arbejdsmarkedet forbindes med atypiske ansættelser i deltidsstillinger og midlertidige stillinger som vikariater eller ansættelser på daglejer lignende betingelser, hvor arbejdstageren ikke har de samme rettigheder som i mere regulære og faste ansættelser. Midlertidige ansættelser der leder frem til sociale positioner karakteriseret ved at være flydende, usikre og ambivalente i det, de rummer både elementer af inklusion og eksklusion, som gør det vanskeligt at fremtids planlægge og have positive forventninger til fremtiden (Castel, 2002 og Bourdieu, 1998 i Fersch, 2014).

I analyserne anvendes begrebet i undersøgelsen og beskrivelsen af det usikre og ambivalente i de unges betragtninger og orientering mod forskellige handlesammenhænge. Hvor bevægelserne mellem positionerne også kan forklares og forstås som udtryk for de vanskeligheder, de unge har i planlægningen af deres fremtid i forhold til både beskæftigelse og uddannelse. Og hvor det kan være vanskeligt for de unge at mobiliserer et minimum af tro og håb på en både ønskværdig og realistisk fremtid. Hvilket empirisk identificeres i de unges betragtninger af den ambivalens og magtesløshed, de også rammes af i forsøget på at udvide deres handlerum og distancere sig fra yderligere diskvalificering, som i de unges betragtninger ofte træder frem i forskellige former for tilbagetrækning og bevægelser mellem en tilbagetrukket og autonom position.

I første del af afsnittet rettes opmærksomheden med det produktive og potentielt foranderlige i det forsigtige og foreløbige i de unges positioner. Derefter retter

blikket sig mod det prekære i usikkerheden og ambivalensen i de unges bevægelser mellem positionerne.

Produktive og potentielt foranderlige positioner

I en kategoriseret og subjektiveret forståelse af det komplekse og ofte kaotisk i de unges liv, begrundes og forbindes de unges både/og betragtninger, variationerne og foreløbigheden i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge ofte med ustabil og umotiveret, utilpasset og forstyrret adfærd (Juberg, 2011). De unges betragtninger og bedømmelser af de ofte dilemmafyldte personlige omstændigheder, institutionelle og strukturelle betingelser og begrænsninger, sanktioner og muligheder i de forskellige situationer omkring uddannelse og beskæftigelse, opfattes og bedømmes i den sociale praksis omkring de unge ofte som bortforklaringer, fortrængninger, urealistiske forventninger eller manglende erkendelser af deres udfordringer (Juberg, 2011; Glavind Bo, 2011).

Det ustabile i de unges liv bliver i disse forståelser et strukturerende og konstituerende element i de forståelser, der i velfærdssystemerne skabes omkring de unges udfordringer og muligheder, hvor de unges adfærd kategoriseres i forskellige subjektiverende og diagnosticerende kategorier, som ikke tager højde for det ustabile omkring forskellige omstændigheder, institutionelle og strukturelle betingelser i de unges liv.

I de-konstruktionerne af de dominerende forståelser af de unges adfærd som ustabil og umotiveret, utilpasset og forstyrret udfordrer Jubergs (2011) begreber om forsigtige og foreløbige liv i socialt arbejde med potentielt marginaliserede unge de diagnosticerende og individualiserende forståelser. Det ustabile og ofte kaotiske identificeres i dette perspektiv som dynamiske og potentielt foranderlige processer, hvor de unge er søgende og afprøvende i forsøgene på at skabe balancerede forståelser af sig selv og egen formåen med styrker og svagheder i forskellige sociale praksisser og processer (Juberg, 2011; Lundemark Andersen, 2009) under givne omstændigheder, institutionelle og strukturelle betingelser.

Potentialet i de søgende og afprøvende processer består for det første i, at de unge i deres forsøg på at distancere sig fra yderligere diskvalificering søger anerkendelse og afklaring af deres formåen i forhold til uddannelse og beskæftigelse. I denne søgen orienterer de sig i en både spontan og målrettet intentionalitet mod forskellige handlesammenhænge i sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne, hvor deres færdigheder og kompetencer både mobiliseres og anerkendes, reproduceres og transformeres i denne søgen efter afklaring af deres formåen og det, de ønsker at formå. Og i disse processer udvides de unges handleevne og håndteringsbetingelser.

For det andet forsøger de unge at forbinde det, de formår, deres færdigheder og kompetencer i handlesammenhænge i en social praksis med deres søgen efter anerkendelse og afklaring af deres formåen og det, de ønsker at formå i handlesammenhænge i andre sociale praksisser. I dette skabes potentialet for udvidelsen af de unges handlerum og handleevne på tværs af forskellige handlesammenhænge og sociale praksisser.

Samlet set træder det produktive i positionernes foranderlighed frem som dynamiske bevægelser og potentiel transformation ved, at de unge lærer og udvikler sig gennem forskellig grader af deltagelse i forskellige handlesammenhænge og sociale praksisser, som overlapper hinanden. Hvor de unge i disse handlesammenhænge, sociale praksisser og processer forsøger at distancerer sig fra yderligere diskvalificering i anerkendelsen og afklaringen af det, de formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de ønsker at formå. I dette "gør de unge dialektik" (Holzman, 2002, 2005, 2006, 2013; Fulani og Kurlander, 2009). De formår både at være dem de er, og dem de er ved at blive i forestillingerne om det, de gerne vil i forhold til uddannelse og beskæftigelse. I denne proces skaber de unge, både det de er og det, der er ved at blive.

Læring træder i analyserne frem som sociale processer (Vygotsky, 1978) i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne, hvor de unge formår at gøre dialektik i deres orientering mod anerkendelse og afklaring af det, de formår og det, de ønsker at formå.

De sociale processer, det forsigtige og foreløbige i de unges søgen efter og afprøvning af potentialet for anerkendelse og afklaring af deres formåen og det, de ønsker at formå i forskellige handlesammenhænge, udfordrer eller komplementerer de dominerende instrumentelle og lineære udviklings- og læringsdiskurser. De unge skaber i dette diskurs udfordrende rum (Butler, 1990) potentialet for forandring i nye produktive forestillinger og forståelser i en de-konstruktion og de-commodificering (Newman og Holzman, 1997; Holzman, 2002) af læring og udvikling. I de-konstruktionen og de-commodificeringen skabes der rum for det skabende i de unges forestillinger og forståelser, strategier (Katznelson m.fl., 2015) og refleksive positioner, hvor læring og udvikling begribes som både væren og tilblivelse samtidig (Butler, 1990; Newman og Holzman, 2014, Holzman, 2002; Friedman, 2011).

Tilblivelse i dialektikken mellem det de unge formår, det de ønsker at formå (Vygotsky, 1978), og de muligheder de unge identificerer i de handlesammenhænge, de retter deres blik mod og deltager i. Hvor læring og udvikling er noget de unge gør i aktivitet, søger og afprøver i lærende sociale praksisser og processer som "dem de er" og "dem, de er ved at blive" og ikke noget, de alene tilegner sig, tager på sig og producerer med henblik på evaluering og bedømmelse.

De unge efterspørger samtidig forskellige former for sociale aktiviteter, samtaler, rådgivning og støtte til at identificere og mobilisere realistiske og ønskværdige handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne. Og de efterspørger hjælp til at forbinde det, de formår i handlesammenhænge i en social praksis med handlesammenhænge i andre sociale praksisser i blikket for det, de ønsker at formå.

Prekære og risikable positioner

Foreløbigheden, det inkonsistente og nogle gang kaotiske i de unges forsøg på at håndtere den sociale situation, de befinder sig i omkring uddannelse og beskæftigelse, betragtes i en individualiseret forståelse af de unges adfærd ofte som risikoadfærd. Risiko henviser i denne forståelse til, at de unge befinder sig i en potentiel usikker og truende situation i deres tilknytning til samfundets fællesskaber, og deres adfærd komplicerer en realistisk og ønskværdig løsning af de sociale og personlige problemer i de unges liv.

Risiko forbindes ligesom udsathed med mange forskellige personlige og sociale forhold i den unges liv. Mentalt helbred, misbrug, familiesituation, socialt netværk, samfundsmæssige strukturer og konjunkturer. Den begrebslige uklarhed betyder, at unge i risiko ofte associeres med både at have vanskeligheder med at mestre obligatorisk skolegang, at have komplicerede relationer til venner og familie, ikke være i arbejde og ikke gennemføre ungdoms- eller videregående uddannelse. Og i socialt arbejde anvendes risikobegrebet ligesom udsatheds begrebet til tider med en vis selvfølgelighed som en diffus og vidtrækkende diagnostik koblet til unge (Andersen m.fl.,, 2016: 23), der er ledige, ikke har gennemført en ungdoms- eller videregående uddannelse og har andre personlige og sociale problemer, som yderligere vanskeliggør tilknytningen til samfundets fællesskaber.

En diagnostik der risikerer fejlagtigt at konstruere nogle unge som problematiske og kategoriserer deres adfærd som risikoadfærd bl.a. fordi, de unge over tid umiddelbart ikke ser ud til at være i stand til at skabe konsistente og sammenhængende begrundelser og bedømmelser af deres handlinger. Konstruktioner, der aktivt risikerer at bidrage til stigmatisering og produktion af netop de problemer, det sociale arbejde ønsker at skabe løsninger på (Ibid.).

Bestemte begreber retter altid opmærksomheden bestemte steder hen og understøtter bestemte tolkninger. Risikobegrebet identificerer og understøtter bestemte forståelser og fortolkninger af de unges adfærd, som peger mod bestemte løsninger på, hvordan de sociale og personlige problemer i de unges liv kan løses så risiko for diskvalificering, marginalisering og udstødelse forebygges. Forståelser og fortolkninger af de unges liv og adfærd, der ikke altid hænger sammen med de unges egne betragtninger af det liv, de har levet, de forskellige sociale praksisser, de har orien-

teret sig mod, de ressourcer de mobiliserer i forskellige handlesammenhænge, de forestillinger de har om sig selv og deres fremtid og de forståelser, de har af de udfordringer og muligheder, de møder i hverdagen i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

De unge betragter ikke selv deres adfærd som risikoadfærd, ustabil eller umotiveret. Selv i de perioder, hvor de unge har haft det svært, betragter de, hvordan de i det, de har gjort og tænkt om den situation, de har befundet sig i, har forsøgt at mobilisere en vis grad af kontrol, ansvar og handleevne i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på. Men de unge betragter samtidig, hvordan de kan føle sig overladt til sig selv og kan føle sig usikre i de beslutninger, de tager. De betragter den ambivalens, de føler, når de forsøger at handle på egen hånd eller søger hjælp men mødes af bestemte forestillinger og forståelser om, hvem de er, hvilke udfordringer de har, og hvilke muligheder de har til rådighed. Forestillinger og forståelser de kan have svært ved at identificere sig med. Krav, begrænsninger og sanktioner, de ikke kan se meningsfuldheden i eller kan forbinde til de løsninger, de bedømmer som både ønskværdige og realistiske i de konkrete situationer. Og de samtidig ikke inviteres til være at medkonstruerende i forhold til, hvilke forestillinger og forståelser, der skabes omkring den uddannelses- og beskæftigelses situation, de befinder sig i.

Milles betragtninger af, hvordan hun i forbindelse med et møde forud for en praktik ikke bliver inviteret ind i konstruktionerne af forestillingerne og forståelserne af de gensidige behov, forventninger og krav, der kan være omkring en praktik, viser de mulige konsekvenser af manglende indflydelse og deltagelse i forståelses konstruktionerne omkring forskellige indsatser. Mille siger under mødet ja, til at være i praktik to dage ugentlig, 7 timer dagligt. Fordi hun gerne ville tage ansvar og leve op til de krav, hun møder, selv om hun godt vidste, at hun på det tidspunkt ikke magtede at arbejde 7 timer dagligt. Og det ender med, at hun melder sig syg og trækker sig fra yderligere dialog omkring praktik med den begrundelse, at hun ikke er i stand til at leve op til de krav og forventninger, der stilles til hende.

Milles adfærd vil i mange sammenhænge blive kategoriseret som både umotiveret og utilpasset, men der tages i denne kategorisering ikke højde for Milles tab af kontrol og indflydelse på de forståelser, der skabes i den konkrete situation. Milles usikkerhed og ambivalens omkring det forhold, at hun på den ene side gerne vil leve op til de krav, der stilles til hende og på den anden side har svært ved at leve op til forestillingerne om, hvad hun kan. Hun vil gerne videre i sit liv, have det godt og være som andre unge, der tager en uddannelse, får et arbejde og kan forsørge sig selv. Men hun kan ikke få øje på, hvordan det skal komme til at ske. Hvordan hun skal overkomme de vanskeligheder, der er forbundet med at være der, hvor hun er lige nu personligt og socialt. Mille betragter i nedenstående citat fra interviewet den

ambivalens, hun føler omkring det at komme i gang med en uddannelse og forholdet mellem forestillingerne om det normale, og det hun magter:

"Jeg regner da med, at jeg skal have en uddannelse. Men jeg tror også mest, det er for samfundets skyld, at jeg synes, jeg skal have det. Jeg føler mig mindre værd, når jeg ikke har en uddannelse. Bare hvis jeg går på Facebook, eller jeg går ned på gaden, så alle de ta'r på ferie, de ta'r deres huer på, de ta´r på festivaler, og de ta´r en ny uddannelse. De glæder sig til at komme på universitetet. Jeg føler virkelig, at folk de bare løber forbi mig, og jeg så bare sidder her på startstregen. Det er derfor, tror jeg, at jeg synes, jeg skal have en uddannelse. Så løber jeg med i stedet for bare at stå stille…[..]…Jeg ville ønske, jeg kunne gå på HF og sige, ´nu tager jeg det sidste år´, men når jeg så står der, så magter jeg det ikke…"

Det prekære træder frem som usikkerhed og ambivalens i de unges betragtninger af tabet af solidaritet (Lorenz, 2005, 2006) i situationer, hvor de unge betragter, hvordan de er overladt til sig selv i en individualiseret forståelse af de beslutninger, der skal tages i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Situationer, hvor de unge på den ene side forsøger at tage ansvaret på sig, leve op til kravene om at være aktiv, gøre uddannelse rigtigt, være på arbejdsmarkedet og forsørge sig selv men samtidig betragter, hvordan de på sigt risikerer yderligere diskvalificering, fordi de ikke kan identificerer sig med de forestillinger, problem- og løsningsforståelser, de umiddelbart tilbydes.

Morten fortæller, hvordan han i forsøget på at øve sig i det sociale på aktiveringsprojektet en dag vælger at blive siddende sammen med nogle andre unge efter frokost i stedet for at deltage i danskundervisningen. Han fortæller, hvordan dansklæreren på et tidspunkt kommer og fortæller ham og de andre unge, at de skal tage sig sammen og komme til undervisning. Morten betragter, hvordan han måske har forsøgt at tale med sin vejleder om det med det sociale, men han betragter samtidig, hvordan danskundervisningen på aktiveringstilbuddet betragtes som den væsentligste udfordring for ham i forhold til en tilbagevenden til sit studie på universitetet. Det er bl.a. i lyset af denne forståelse, hans adfærd bedømmes, når dansklæreren siger, han skal tage sig sammen.

Morten betragter, hvordan manglen på deltagelse og indflydelse i konstruktionerne af forståelserne af hans udfordringer har bidraget til usikkerhed i forhold til den beslutning, han om ganske kort tid skal tage i forhold til at vende tilbage til studiet. En beslutning, der i Mortens betragtninger aldrig er blevet stillet spørgsmålstegn ved hverken på Jobcentret eller aktiveringstilbuddet. Det er altid blevet taget for givet, at han skulle tilbage til studiet, og vejen til at lykkes i dette ville være Mortens deltagelse i dansk undervisningen, fordi hans primære problem bedømmes til at være ordblindhed, men det svarer ikke til Mortens egen bedømmelse.

Det prekære træder frem i de unges betragtninger af det usikre i deres søgende og afprøvende forsøg på at være medkonstruerende på de forestillinger og forståelser, der skabes omkring deres udfordringer og muligheder, finde anerkendelse og afklaring af deres formåen og forbinde det, de formår i handlesammenhænge i en social praksis med det, de ønsker at formå i handlesammenhænge i andre sociale praksisser. De unge hustler sig ikke kun frem i forhold til at få dækket grundlæggende materielle behov (Katznelson m.fl., 2015), de hustler sig også frem i forhold til at have et minimum af indflydelse og kontrol i deres liv, blive set og anerkendt i det, de formår, det de kan, deres færdigheder og kompetencer og det, de ønsker at formå.

Det prekære træder i denne hustlen frem som de unges usikre søgen efter veje til indflydelse og kontrol i deres liv, anerkendelse og afklaring af deres formåen, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de gerne vil kunne formå både inden for og uden for velfærdssystemernes begrænsninger, kontrol og sanktioner. De unge påtager sig i denne hustlen usikre jobs i kortvarige ansættelser på usikre betingelser. De søger SU-berettigede uddannelser eller forsøger at kvalificerer sig til uddannelser, de ikke altid føler sig sikre på, de kan gennemføre.

De kortvarige ansættelser, uddannelserne eller de uddannelses kvalificerende kurser giver dem et helle fra kontrollen og sanktionerne og i bedste fald en oplevelse af, at de formår at mobiliserer forskellige færdigheder og kompetencer i en afklaring af det, de ønsker at formå. Der er samtidig unge, som i perioder lever med sanktionerne og hustler sig gennem hverdagen både økonomisk og socialt i forskellige aktiviteter, hvor de betragter, hvordan de forsøger at opnå en vis grad af kontrol i deres liv, blive set og anerkendt på det, de formår, deres færdigheder og kompetencer i forskellige aktiviteter og relationer uden for velfærdssystemernes krav.

De unge gør sig i denne hustlen mange forestillinger om, hvordan de ønsker at finde beskæftigelse i virksomheder, hvor de kan få adgang til andre former for uddannelse, de bedre kan identificerer sig med end udsigten til at vende tilbage til skolebænken i traditionel forstand. Det er disse forestillinger, der i de unges betragtninger indgår i de unges bedømmelser af både de forskellige praktikmuligheder, de tilbydes i deres servicesøgning, og de ansættelser af kortere eller længere varighed de orienterer sig mod uden for velfærdssystemerne. Men de unge overlades til sig selv i disse betragtninger og beslutninger og har vanskeligt ved at finde veje til egentlige ansættelser eller praktikforhold, der matcher disse forestillinger om, hvordan man også kan gøre uddannelse. inden for velfærdssystemerne møder de unge ofte en forståelser af deres forestillinger som værende urealistiske og forbundet med manglende erkendelse af deres udfordringer.

Det prekære identificeres i de unges bevægelser mellem positionerne som usikkerhed og ambivalens, hvor de unge hele tiden befinder sig mellem potentielt kvalifi-

cerende og potentielt diskvalificerende positioner i samfundet. Risikable følelser forbundet med de unges betragtninger af tabet af solidaritet. Et tab som træder frem i de unges betragtninger af de forestillinger og forståelser af deres udfordringer og muligheder, de møder i velfærdssystemerne. Forestillinger og forståelser de kan have svært ved at identificere sig mig, og hvor de ikke oplever at blive inviteret med i konstruktionerne af disse forestillinger og forståelser. Et tab som viser sig i en individualiseret forståelse af ansvaret for løsningen af de udfordringer, som har trængt sig på, og en forventning om målrettethed og sammenhæng i de unges begrundelser for både udfordringer og muligheder.

Det prekære, det usikre og truende træder i dette frem som paradokse og risikable strukturer, hvor de unge på den ene side overlades til sig selv i individualiseringen af ansvaret for at håndterer de udfordringer, der har trængt sig på og finde veje til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse, og på den anden side tilbydes de nogle bestemte forestillinger om, hvilke løsnings forståelser og muligheder, de har adgang til. Modstridende forventninger og krav de unge samtidig har vanskeligt ved at identificere sig med, men som sanktioneres, hvis de ikke lever op dem.

I disse fortolkninger af det prekære i positionernes foreløbighed og forholdet mellem potentielt kvalificerende og potentielt diskvalificerende positioner træder det risikable således i mindre grad frem som risikabel adfærd i de unges betragtninger og i højere grad som risikable følelser og strukturer i de unges betragtninger af usikkerheden og ambivalensen omkring tabet af solidariteten i den sociale situation, de befinder sig i. Tab af solidaritet både i forhold til dilemmaet mellem det individualiserede ansvar i håndteringen af udfordringerne og de unges manglende adgang til at være medkonstruerende omkring de problem- og løsnings forståelser, der arbejdes med. Og de unges adgang til det sociale i realistiske uddannelses- og beskæftigelsesmuligheder, der på sigt giver de unge mulighed for en selvstændig og ønskværdig fremtid tættere på samfundets midte i forskellige former for sociale fællesskaber.

7.4 Opsamling

Centralt i de unges forsøg på at håndtere de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse, står:

- De unges orientering mod handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne, og de unges forsøg på at udvide deres handlerum i afklaringen af deres formåen i orienteringen mod disse handlesammenhænge.
- Forhandlende, autonome, tilpassede og tilbagetrukket positioner, som analytisk identificeres i de unges forskellige grader af deltagelse i forskellige handlesam-

menhænge uden for og inden for velfærdssystemerne. Empirisk identificeres positionerne i deres blandingsformer og de unges forsøg på at mobilisere et vist handlerum som refleksive processer og bevægelser mellem de forskellige positioner.

- De unges bedømmelser af, hvordan de i forskellige handlesammenhænge opnår en vis grad af indflydelse og kontrol over de forestillinger og forståelser, der skabes omkring deres formåen, udfordringer og muligheder.
- Uddannelses erfaringer ser ud til at have en betydning for, hvor dynamisk de unge bevæger sig mellem positionerne i både spontane og målrettede bedømmelser af de muligheder, de har til rådighed.
- Uddannelses erfaringerne kan dog ikke stå alene og må ses i sammenhæng med de unges adgang til sociale praksisser både uden for og inden for velfærds-systemerne og de unges bedømmelser af deres adgang til deltagelse og en vis grad af kontrol og indflydelse i de sociale praksisser, de har adgang til.
- Positionerne og bevægelserne mellem positionerne kan forklares og forstås som både produktive og prekære positioner. Hvor det både foranderlige og usikre, det potentielt inkluderende og ekskluderende træder frem i de unges betragt-ninger af deres formåen og ambivalensen i deres forsøg på at håndterer udfordringerne.
- Processer og mekanismer i de unges orientering mod forskellige handlesammen-hænge og bevægelser mellem de refleksive positioner, der udfordrer en traditionel forståelse af relationsarbejde i socialt arbejde. Relationsarbejde som vægter socialarbejderens samarbejde med den unge og andre fagprofessionelle. Relationsarbejde som i mindre grad vægter andre sociale praksisser og de unges mobilisering af ressourcer og handleevne uden for et konkret professionelt, uddannelses- og beskæftigelsesrettet rum omkring den unge.

I det følgende samles der op på det, der i ovenstående punktform træder frem som centralt i de unges håndtering af de udfordringer, der har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse. De forskellige handlesammenhænge de unge orien-terer sig mod, de refleksive positioner, bevægelserne mellem positionerne og de refleksive handlerum, der former sig i de unges betragtninger. Hvordan de unges orientering, positioner og bevægelser mellem positionerne kan forklares og forstås, og hvad i de unges reaktioner, der udfordrer det sociale arbejde med denne gruppe unge.

De unge orienterer sig i forskellige grader af deltagelse mod handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne i deres søgen efter afklaring i forhold til uddannelse og beskæftigelse. De unge er i højere grad orienteret mod praktik-muligheder og ordinær beskæftigelse end uddannelse, som i de unges betragtninger

er forbundet med begrænsninger, de har vanskeligt ved at se sig ud af inden for de dominerende forståelser af, hvordan man gør uddannelse.

Det betyder ikke, at uddannelse ikke bedømmes som vigtigt. De unge bedømmer uddannelse som en forudsætning for regulære og faste ansættelser. Men de unge bedømmer det mere realistisk, at de gennem et praktikforløb kan bane vejen til en afklaring af deres formåen, læring og udvikling. En ordinær ansættelse kan i de unges betragtninger samtidig være adgangen til en eller anden form for uddannelse, hvor de ikke i traditionel forstand skal tilbage på skolebænken.

De unge efterspørger sociale aktiviteter, samtaler, rådgivning, vejledning og forskellige former for støtte i afklaringen af deres formåen og muligheder i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Ikke som en "fortæl mig hvilke muligheder jeg har, hvor jeg skal gå hen, hvad jeg kan få, og hvad jeg skal gøre", men som en anerkendelse af den de er, og det de kan, som potentialer i det de formåen og det, de ønsker at formå tydeligere. De søger indflydelse i konstruktionen af de forestillinger og forståelser, der skabes i forhold til, hvem de er, deres formåen, udfordringer og muligheder. De søger disse sociale aktiviteter i forskellige handlesammenhænge både inden for og uden for velfærdssystemerne.

I private netværk hvor de unge betragter både familie, venner og tidligere professionelle i deres liv og hverdag som centrale aktører i hverdagens håndtering af de udfordringer, der har trængt sig på, og deres søgen efter en afklaring af deres formåen og muligheder. Og de betragter, hvordan de samtidig orienterer sig mod civivlsamfundet og forskellige NGO, hvor de både får dækket grundlæggende materielle behov, hvis de har materielle udfordringer, og har adgang til den vejledning, rådgivning og støtte, de i perioder kan have vanskeligt ved at finde andre andre steder.

De unge betragter, hvordan de i forskellige handlesammenhænge uden for velfærdssystemerne i højere grad end i handlesammenhænge inden for velfærdssystemerne oplever at have indflydelse på forestillingerne om, hvem de er, og de forståelser, der skabes omkring deres formåen, udfordringer og muligheder. Og de forsøger i deres orientering mod handlesammenhænge inden for velfærdssystemerne og mødet med de politiske forståelser, krav og forventninger at forbinde det, de formår i deres deltagelse i handlesammenhænge uden for velfærdssystemerne med det, de ønsker at formå i forhold til uddannelse og beskæftigelse. I dette udvider de unge potentielt deres handleevne og håndteringsbetingelser. De unge formår i disse bevægelser at gøre dialektik og både være og gøre det, de er og det, de er ved at blive samtidig.

I denne søgen efter afklaring af deres formåen, udvidelse af deres handleevne og handlerum positionerer de unge sig forskelligt. De bevæger sig i dynamiske processer mellem forhandlende, autonome, tilpassede og tilbagetrukket positioner. Hvor de i

processerne og bevægelserne mellem de forskellige positioner skaber refleksive handlerum og i dette søger indflydelse på de forestillinger og forståelser, der skabes i forhold til deres formåen, udfordringer og muligheder i de forskellige aktiviteter og relationer, de orienterer sig mod.

Der synes at være en sammenhæng mellem de unges uddannelse erfaringer, karakteren af de unges bevægelser og de refleksive handlerum, der formes i de unges betragtninger af det, de gør og tænker i deres orientering mod de forskellige handlesammenhænge. Unge som har gennemført en ungdomsuddannelse synes at bevæge sig mere dynamisk mellem de forskellige positioner. Men dette billede er ikke entydig og kan ikke stå alene. Der er i materialet også unge, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, og som i betragtningerne af de handlesammenhænge, de orienterer sig mod, bevæger sig mellem flere refleksive positioner.

Forskellen mellem de unge med og uden ungdomsuddannelse synes at være, at de unge med en ungdomsuddannelse i deres betragtninger formår at have flere refleksive positioner i spil samtidig. Men processerne og bevægelserne mellem positionerne skal forstås i et samspil mellem de unges mobilisering af færdigheder og kompetencer, adgangen til forskellige handlesammenhænge og de unges bedømmelser af adgangen til en vis grad af kontrol og indflydelse i konstruktionerne af forestillinger og forståelser i forhold til, hvem de unge er, deres formåen, udfordringer og muligheder i de forskellige handlesammenhænge, de unge har adgang til.

De unges reaktioner, som de former sig i forskellige refleksive positioner, processer og bevægelser mellem positionerne kan forklares og forstås som både produktive og prekære. Det produktive kan identificeres i det dynamiske og potentielt foranderlige i de unges blik for det, de formår og ønsker at formå. Et ressourceperspektiv som analytisk kan identificeres i de unges både/og reaktioner som forsigtige og foreløbige bevægelser mellem forskellige forståelser af deres udfordringer og muligheder, handlesammenhænge og refleksive positioner i håndteringen af udfordringerne. Hvor de unge formår at gøre dialektik, være og gøre det, de er og det, de er på vej til at blive samtidig. I dette træder de unges læring frem som sociale og kulturelle processer, der udfordrer den mere instrumentelle og lineære forståelse af læring, som dominerer den politiske uddannelses- og beskæftigelsesdiskurs.

Det prekære som risikable følelser og strukturer i de unges betragtninger af usikkerheden og ambivalensen i tabet af solidariteten og mødet med en individualiseret forståelse af deres udfordringer og de beslutninger, der skal tages i håndteringen af udfordringerne. Situationer hvor de unge betragter tabet af solidaritet i løsningen af de sociale, kontekstuelle, institutionelle og strukturelle problemer, deres udfordringer også er forbundet med. Situationer hvor de i deres forsøg på at overskride en potentiel marginaliserende position reelt risikerer yderligere marginalise-

ring og eksklusion, fordi blikket ikke rettes mod de kontekstuelle, institutionelle eller strukturelle betingelser men primært de unges adfærd, vilje og motivation.

Der åbner sig i de unges betragtninger af de forskellige handlesammenhænge, de orienterer sig mod, et produktivt blik mod processerne og mekanismerne i bevægelserne mellem de analytisk identificerede refleksive positioner og de refleksive handlerum, der former sig i disse bevægelser mellem positionerne. Sociale processer, relationelle og og kommunikative mekanismer i de unges betragtninger, som udfordrer en traditionel forståelse af relationsarbejdet i socialt arbejde.

Relationsarbejde der hovedsageligt vægter socialarbejderens relation med den unge og samarbejdet med andre fagprofessionelle i de traditionelle både behandlingsorienterede, uddannelses- og beskæftigelseorienterede indsatser inden for velfærdssystemernes løsnings forståelser. Relationsarbejde der i bedste fald finder de unges deltagelse og mobilisering af ressourcer og handleevne i andre sociale praksisser instrumentel, kortvarig og overfladisk i forhold til uddannelse og beskæftigelse, og i værste fald slet ikke har blik for eller afviser betydningen af disse sociale praksisser og processer i de unges hverdagsliv.

Det produktive i disse processer og mekanismer i forhold til forandringspotentialet i socialt arbejde med unge på kanten af samfundet foldes yderligere ud i kapitel 8.

Kapitel 8
Forandringspotentialer i socialt arbejde med unge i udsatte positioner

8.0 Introduktion

Analyserne i dette kapitel retter sig mod afhandlingens tredje undersøgelses-spørgsmål:

Hvordan kan de unges respons udfordre og informere forandringspotentialet i socialt arbejde med unge i udsatte positioner på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje?

Centralt i de unges problem- og løsningsforståelser står de unges søgen efter anerkendelse og afklaring af deres formåen. Det de formår, og det de ønsker at formå. De betragter, begrunder og bedømmer forskellige personlige, faglige og sociale udfordringer, som har trængt sig på og gjort det vanskeligt for dem at mobilisere de nødvendige ressourcer i fastholdelsen af et uddannelses- eller beskæftigelsesforløb. De forbinder disse udfordringer med forskellige sociale begivenheder, personlige og sociale, kontekstuelle, institutionelle og strukturelle vilkår og omstændigheder i deres liv. Vilkår, begivenheder og omstændigheder som i de unges betragtninger har skabt en række af brud i deres liv og hverdag. Brud som har gjort det vanskeligt for dem at fastholde og finde veje tilbage til skole, uddannelse og beskæftigelse.

Samtidig orienterer de unge sig mod handlesammenhænge, hvor de søger anerkendelse og afklaring i forhold til det, de formår og det, de ønsker at formå. De unge retter i betragtningerne af de udfordringer, der har trængt sig på, blikket mod de ressourcer, de trodsalt formår at mobiliserer. Og hvordan disse ressourcer anerkendes, udfoldes og udvikles gennem forskellige former for og grader af deltagelse i forskellige sociale aktiviteter og relationer i deres liv. De unge søger mod handlesammenhænge, hvor de bedømmer, at de har en vis grad af indflydelse og kontrol over de problem- og løsningsforståelser, der skabes.

De unge skubber ikke udfordringerne fra sig. Men der træder et mere nuanceret billede frem i de unges betragtninger af den sociale situation, de befinder sig i, hvor begrundelserne for og bedømmelserne af udfordringerne ikke kan adskilles fra de unges betragtninger af, hvordan de forsøger at håndtere udfordringerne. Hvor ikke

kun det svære, udfordringerne og begrænsningerne i de unges liv men også ressourcerne, det de kan og gør, træder frem.

De unges betragtninger af deres ressourcer træder analytisk frem i de unges forståelser af deres udfordringer som et produktivt og dynamisk element i de unges bedømmelser af og reaktioner på udfordringerne i forhold til uddannelse og beskæftigelse, de politiske, sociale og institutionelle krav, de unge møder i hverdagens interaktioner.

I første del af det kapitel foldes det ressourceperspektiv ud ved, at der åbnes yderligere op til i de unges betragtninger af de udfordringer, der har trængt sig på. Betragtninger som udfordrer de logikker og perspektiver, der former sig i socialt arbejde forankret i en traditionel "case-work" tilgang. En tilgang og udvikling i socialt arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje, som kontekstualiseres og konceptualiseres i afhandlingens kapitel 2.

I anden del af dette kapitel analyseres og diskuteres det fællesskabs perspektiv, der træder frem i de kommunikative processer og mekanismer i de unges bevægelser mellem forskellige handlesammenhænge, de refleksive positioner og handlerum, der former sig i disse bevægelser. Et fællesskabs perspektiv i de unges betragtninger som foldes ud og diskuteres ved at inddrage Holzmans (2002, 2005, 2013) "community-work" med udsatte børn og unge i New York og Mørcks (2007) grænsefællesskaber i socialt arbejde med etniske unge i det "vilde" københavnske socialarbejder miljø. Og hvordan disse teoretiske forståelser af fællesskaber kan informere, fastholde og forfølge de processer og mekanismer, der træder frem i de unges betragtninger, refleksive positioner og handlerum i bevægelserne mellem forskellige handlesammenhænge både inden for og uden for velfærdssystemerne.

I den tredje del af kapitlet rettes blikket mod et deltagende medborgerskabsperspektiv, som kan analyseres frem i de unges respons. Et medborgerskabsperspektiv som udfordrer et normativt medborgerskabsperspektiv i de politiske og økonomiske diskursers selvaktiverende arbejdsdemokratiske forståelse af medborgerskab (van Ewijk, 2011; Konkolewsky, 2011; Roets, m.fl., 2012) og de unges respons på de politiske, sociale og institutionelle forståelser, forventninger og krav i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Afslutningsvis redegøres der for de kampe, der er indlejret i de unges reaktioner og servicesøgning. Sociale kampe mellem det produktive og det prekære i de rationaler, som i analyserne af de unges respons foldes ud og er styrende for de forestillinger og forståelser, der skabes omkring de udfordringer, der har trængt sig på i de unges liv, de muligheder og løsningsforståelser, der er til rådighed. Og hvordan det sociale arbejde i mødet og interaktionerne med de unge kan omsætte disse kampe til potentialer, handleevne og handlerum i kontekstuelle og institutionelle samtaler.

Samtaler hvor kategoriserede problemforståelser, standardiserede løsninger, kontrol og sanktioner erstattes af sociale rettigheder som deltagelse, indflydelse og adgang til samfundets fællesskaber, uddannelse og beskæftigelse.

8.1 Fra et individualiseret problemperspektiv til et produktivt ressourcesyn…

De unge åbner i betragtningerne af deres udfordringer op til et ressourcesyn, hvor de viser, hvordan de både i bedømmelserne af de udfordringer, der har trængt sig på, og håndteringen af udfordringerne, mobiliserer forskellige både sociale og mentale ressourcer. Ressourcer de i deres betragtninger enten tidligere har formået at mobiliserer omkring skole, uddannelse eller beskæftigelse. Eller ressourcer de unge i handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser formår at mobiliserer i deres hverdagsliv. I dette forsøger de unge at udvide deres handleevne og handlerum gennem deres deltagelse i forskellige sociale praksisser og processer. Og i betragtningerne af deres reaktioner former der sig refleksive handlerum, hvor de unge formår at åbne op til fortællinger, forestillinger og forståelser, der giver adgang til et produktivt ressourcesyn, dynamiske og potentielt foranderlige processer i det, de unge gør og tænker.

Der er empiriske eksempler på unge, som forbinder opvæksten eller det tidlige skoleliv med de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse, men som samtidig i bedømmelsen af udfordringerne betragter, hvordan de formår at mobiliserer personlige, faglige eller sociale kompetencer i håndteringen af udfordringerne. Ressourcer de formår at holde vedlige op gennem deres tidlige skole- og ungdomsliv, men som de på det tidspunkt, hvor jeg møder dem, har haft vanskeligt ved at fastholde.

Empirisk illustreres de unges blik for de ressourcer, de formår at mobiliserer tidligt i deres skoleliv og vedligeholde op gennem deres tidlige ungdomsliv eksempelvis i Mads, Mille og Mortens fortællinger:

Mads er tal og ordblind. Han går i en almindelig folkeskole frem til 5. klasse, hvor han kommer på en specialskole. Mads fortæller, hvordan han allerede i folkeskolen havde en støttelærer, som lærte ham, hvordan han kan gå til en opgave og få den løst ved at bruge det, han kan, og arbejde sig stille og roligt frem i opgaveløsningen. For Mads bliver mødet med støttelæreren og denne læring central i resten af hans skoleliv og ind i de uddannelses- og beskæftigelsesforhold, han har haft siden. Han fortæller følgende om mødet med sin støttelærer:

”…hun lærte mig at tage fat i noget, som man slet ikke forstår i starten, og så bygger man noget op, så man alligevel til sidst forstår det. Man skal blive ved med at rive i opgaverne. Vi brugte meget tid på at snakke om, hvordan jeg havde det, så det hele ikke lige pludselig skulle bryde sammen. Hun lærte mig, at der er mange steder, hvor jeg kan bruge mine elementer. Det med at tage fat, bruge mine hænder og holde fast i en opgave, til jeg har lært det.”

”…det vigtigste (ved en praktikplads, red.) *er, at man føler sig godt tilpas. Når man står op, så tænker man, jeg vil gerne afsted. At man ikke kan komme hurtigt, nok ud af døren…[..]…jeg har det godt her. Det var svært i starten, men det voksede hurtigt op. Der var jo mange ting, jeg godt kunne. Altså det med at tage fat på en opgave…(pause)…der er så mange ting, man kan på det her sted. Vi keder os i hvert tilfælde ikke.”*

Det er ud fra mulighederne for at få ”sine elementer” i spil, det Mads lærte sammen med sin tidligere støttelærer, Mads bedømmer de praktikmuligheder, han tilbydes. Han betragter i det følgende frygten for at blive sendt ud i noget, hvor han er bange for ikke at kunne få sine elementer i spil:

”…og man kan jo ikke bare smide en ud i en anden praktik uden at vide, hvad man lige har lyst til. Man kan jo ikke bare lige sige, så Mads nu hopper du så lige over i en børnehave, fordi man bare lige skal videre. Det synes jeg ikke, man kan.”

Mille har gennemført 1. HF år, men droppede ud af 2. HF år pga. en abort i 6. måned, sorg, depression, misbrug og hjemløshed. Hun fortæller, hvordan hun allerede tidligt i sit skoleliv formår at kompensere for de sociale udfordringer og den ensomhed, hun betragter i sit tidlige skoleliv ved at være god til at få lavet lektier, følge med i undervisningen, være en ansvarlig og dygtig elev. Måske ikke den bedste elev i klassen, fortæller hun, men hun betragter, hvordan hun formår at gøre skole rigtigt. Det betyder også, at hun allerede efter 10. klasse får en stilling som piccoline, senere som receptionist og opfordres til at tage en handelsskoleuddannelse, fordi virksomheden gerne vil tilbyde hende en læreplads som kontorelev. Hun betragter her sine ressourcer:

”…jeg var dygtig til at være i klassen. Jeg satte nok min lid til at præstere fagligt i stedet for socialt. Måske hænger det sådan sammen.”

”…jeg var først i virksomheden som piccoline, og så fik jeg et job som receptionist. Jeg tror, de synes, der var potentiale i mig. De fik mig igang på handelsskolen, fordi de gerne ville have mig som kontorelev..”

Det er de faglige og personlige ressourcer, Mille har vanskeligt ved at mobiliserer efter aborten og søger hjælp til at forfølge, men samtidig betragter med en vis ambivalens, frygt og meningsløshed:

"..jeg tror mest, det er for samfundets skyld, jeg skal have det (en uddannelse, red.). *Jeg føler mig mindre værd, når jeg ikke har en uddannelse…[..]… og jeg så bare sidder her på startstregen. Det er derfor, tror jeg, at jeg synes, jeg skal have en uddannelse. Så jeg løber med i stedet for bare at stå stille…[..]..Jeg ville ønske, jeg kunne gå på HF og sige, ´nu tager jeg det sidste år`, men når jeg så står der, så magter jeg det ikke…"*

Morten er droppet ud af sit universitet studie, da han ikke består sin bachelor eksamen. Han forsøger at holde fast i sit fritidsjob men må stoppe pga. depression. Han fortæller, at han allerede i folkeskolen er udfordret både fagligt og socialt. Da han efter 10. klasse rejser ud i verden, oplever han for første gang at blive ramt af en depression og må hentes hjem af en læge. Morten formår efterfølgende at gennemføre en HF studentereksamen og bliver optaget på universitetet. Han fortæller følgende om, hvordan han allerede i sit tidlige skoleliv formår at mobiliserer både faglige og sociale ressourcer i håndteringen af det, der var svært for ham:

"Jeg har altid haft en mundtlig force. Jeg har været god til at snakke. Det jeg har brugt allermest tid på i skolen har været at snakke med enkelte lærer, som jeg knyttede mig til. Jeg har brugt lang tid på at snakke relativitetsteori med min sløjdlære. Det er nysgerrigheden, der har drevet mig. Jeg tror, meget man kan sige, jeg er nysgerrig på, hvordan tingene fungerer…[..]..Jeg havde svært ved at læse op i klassen, men jeg husker ikke, at der er nogen, som har talt om, at jeg var ordblind. Det er først, da jeg kommer på kontanthjælp og starter her…[..]....jeg har aldrig været den store sociale mester. Men der var altid nogen, jeg kunne have mine interesser sammen med. Det har altid været vigtigt for mig, at der var nogen, jeg kunne dele det med. ..[..]…i større forsamlinger er det svært for mig at navigere. Så bliver det svært for mig. I større forsamlinger finder jeg altid en, jeg kan pakke mig sammen med."

Det er de sociale ressourcer, Morten forsøger at skabe en øvebane omkring og mobiliserer i mødet med aktiveringstilbuddet og forventningerne om, at han deltager i danskundervisningen for ordblinde. Morten kommer dagligt men har sin egen dagsorden og bruger aktiveringen til at øve det sociale, da han selv bedømmer sine sociale vanskeligheder, som den største udfordring i forhold til at vende tilbage til universitetet og lykkes med sit studie.

Der er også flere empiriske eksempler på, hvordan de unge op gennem deres ungdomsliv og tidlige voksenliv formår at mobiliserer, forfølge og udvikle personlige og sociale ressourcer i forskellige sociale praksisser. Om end det bliver vanskeligt for

dem at fastholde ressourcerne eller overføre dem til andre sociale praksisser forbundet med et uddannelses- eller beskæftigelsesforløb. Og de efterspørger forskellige former for social aktivitet, samtale, vejledning eller støtte i de sociale processer forbundet med denne fastholdelse eller overførsel.

Empirisk illustreres de unges blik for de ressourcer, de formår at mobiliserer og forfølge op gennem deres ungdomsliv og tidlige voksenliv i forskellige sociale praksisser eksempelvis gennem Morten, Juliane og Claus´ fortællinger:

Morten fortæller, at det sociale var en kamp for ham på HF. Og han ender med at koncentrere sig om det faglige. Han starter på universitetet lige efter HF og flytter sammen med en gammel ven fra folkeskolen. Morten beskriver deres bekendtskabskreds som en blanding af gamle venner fra folkeskolen og nye venner. Han får arbejde i en kiosk, hvor han gennem hele sit bachelorstudie arbejder et par dage om ugen. Det sociale på universitetet er svært for ham. Det er svært at koble sig på de sociale fællesskaber der, og universitetet bliver som HF et sted, hvor han kan fordybe sig i det faglige. Det bliver i bekendtskabskredsen omkring en gammel folkeskole ven, han øver sig i det sociale og oplever, at noget begynder at fungere for ham socialt. Han er også glad for sit job i kiosken, hvor han oplever at det sociale fungerer godt med "stamkunderne". Han fortæller følgende om, hvad han formår socialt sammen med sin gamle ven og i sit fritidsjob:

"Jeg starter på universitetet lige efter HF. Det går godt, og jeg er glad for det. Jeg bor sammen med en gammel ven fra folkeskolen. Vi har kendt hinanden altid og deler lejlighed. Vi har en udmærket omgangskreds. Der er gamle venner fra folkeskolen, og der kommer nye til. Det gik godt. Det handlede meget om at finde ud af, hvordan det sociale fungerer…"

"Jeg får også job i en kiosk. De lejer film ud. Jeg ved meget om film, og jeg kan lide at tale om film, så det er noget, jeg kan dele med folk."

Morten fortæller også, hvordan han på et tidspunkt efter at være stoppet på universitetet og kæmper sig ud af depressionen begynder at dyrke en masse sport. Og hvordan sporten bliver et sted, hvor han på trods af sine sociale udfordringer i større sociale forsamlinger formår at mobiliserer nogle ressourcer og får kontakt med nogle af de andre, som deltager:

"…jeg fik en kæmpe tiltro til det sociale, fordi det var meget lettere. Der var en åben stemning. Alle snakkede med hinanden gennem boldspillet og så´en. Så det hjalp rigtig meget på min tiltro til mig selv. Jeg fik også nogle venner…ikke så´en privat. Men nogen jeg snakkede med."

Juliane har en studentereksamen fra HF. Hun rammes kort tid efter studentereksamen af en depression, som hun forbinder med det forhold, at hendes liv altid har rodet. Der har ingen regler været, fortæller hun. Og hun betragter, hvordan hun og hendes søskende har været overladt meget til sig selv, siden Juliane var en ganske ung pige. Det var en kamp for hende at gennemføre sin HF, men hun fortæller samtidig, hvordan de to år på HF lærte hende noget om, hvordan hun bedst fungerer, som har fået betydning for, hvordan hun bedømmer sine fremtidige muligheder for uddannelse:

"…jeg fik en mentor. Hun hjalp mig med at lave et skema, så jeg vidste, hvad jeg skulle lave hver dag, og vi fik snakket om, hvordan jeg havde det, hvad jeg gik med i mit hoved og tumlede med selv. Jeg fandt ud af, at jeg fungerer bedst, hvis det er meget struktureret. Og det hjalp mig rigtig meget at få hjælp til at lave de skemaer.."

"Jeg er nødt til at finde en uddannelse, hvor der både er skole og praktik, eller så klarer jeg det ikke. Jeg HAR gået i skole, men jeg har svært ved at koncentrere mig. Jeg har også lagt mærke til, at når jeg har været sammen med andre mennesker, så er jeg meget træt. Jeg vil gerne ud at lave noget. Jeg vil gerne have hænderne i tingene. Jeg har altid godt kunne lide det der med at have med tingene at gøre i stedet for at få fortalt om det. Jeg lærer bedst ved at prøve."

Claus er droppet ud af 7. klasse. Han har været anbragt uden for hjemmet, siden han var 14 år og har været i fængsel flere gange. Han har været gift med en kvinde, som har fire børn fra et tidligere ægteskab, og sammen har de to børn. Han fortæller, hvordan han i mødet med hende og det liv, de kommer til at leve sammen, formår at mobiliserer og forfølge nogle personlige ressourcer, han ikke tidligere har været i stand til at forfølge:

"Mine børn de skal fanme ikke opleve det samme, som jeg selv har været ude for. Jeg ved, hvad det gjorde ved mig. Det er så vigtigt for mig at give dem en god opvækst. Hun kommer fra det gode, kan man sige. Jeg er sammen med hende, og jeg oplever gode ting sammen med hende. Hun har en uddannelse, og jeg kan se, hvor hendes børn er på vej hen. Det er bare så vigtig for mig…(pause)…jeg tror bare…(pause)…jeg har altid været bevidst om, at mine børn ikke skulle opleve det, som jeg selv har…(pause)…ja, jeg har svigtet. Ja, jeg har været i fængsel. Jeg er ikke en god far, når jeg sidder i fængsel, men jeg har aldrig slået min kone. Der har jeg brudt den sociale arv. Jeg har aldrig lagt hånd på hende i de 8 år, selv om jeg har haft lyst til det. Så er jeg gået min vej og er kommet tilbage og sagt, skal vi ikke snakke om det her. Der har jeg brudt den sociale arv. Jeg har aldrig taget mine børn med på værtshus. Så alle de der ting, der er jeg bare så bevidst om, hvad det kan gøre ved mine børn. Jeg kan se på min søns sprog, han har et helt andet sprog, end jeg havde som 8 årig. Og den

adfærd…(pause)…ja, jeg ved bare…(pause)…jeg kan se, jeg gør sgu også noget godt. Jeg kan se, det peger i den rigtige retning for mine børn. "

"Det er først efter, at jeg blevet 19, det med uddannelse bliver interessant, tror jeg. Det er efter, at jeg har lært hende at kende. For jeg har det sådan, at jeg gerne vil igang med VUC, så jeg kan hjælpe mine børn med deres lektier. Måske kommer det også af, at jeg bliver ældre og får et andet syn på tingene…[..]…Det er først, da jeg får børn, jeg begynder at tænker over konsekvenser af det, jeg har gjort. For jeg ved, det også kan få konsekvenser for dem…[..]…Jeg kan mærke det, når jeg sådan skruer tiden tilbage og tænker på, hvad der er sket. Så kan jeg jo se, at der er sket noget. Selv om der også har været bump hen ad veje, så er jeg sgu blevet klogere, tror jeg."

Claus fortæller, hvordan han efter sin sidste løsladelse forsøger at skabe kontakt til en virksomhed, hvor han ved, at de er gode til at hjælpe kriminelle unge videre i livet, og hvordan han i kontakten til virksomheden mobiliserer personlige og sociale ressourcer:

"Inden jeg blev løsladt, sad jeg på behandlingsafdelingen, hvor man lærer at snakke følelser og sætte ord på det og så´en noget. Jeg får lidt redskaber til at blive bedre til at sætte ord på, hvordan jeg har det og så´en. Og så kommer jeg ud. Jeg ved, at de på den virksomhed har noget med kriminelle unge at gøre. Hvor de tager dem ind og giver dem en chance. Så jeg søger praktik der. Jeg prøver at være ærlig. Jeg skriver i min ansøgning, at jeg har arbejdet i fængslet, og jeg mener, de kan være med til at bidrage til, at jeg kan leve et godt liv…[..]…og jeg kommer ud og snakker med dem og fortæller dem, som det er. At jeg har siddet i fængsel og lige er blevet løsladt. Jeg fortæller dem, hvilket liv jeg har levet og sådan nogle ting. Jeg er helt ærlig. Jeg kommer så i praktik, og de siger, de gerne vil ansætte mig på et tidspunkt."

Claus fortæller også, hvordan han bedst kan lide selv at gå ud på arbejdspladserne og søge arbejde eller praktikpladser på den måde i stedet for at skulle skrive en ansøgning eller få hjælp fra en jobkonsulent. Og hvordan han i dette formår at mobiliserer sociale ressourcer, som anerkendes i mødet med nogle af de arbejds-pladser, han kontakter:

"Jeg kan bedst li´ selv at søge arbejde. Banke på døre og sige ´hallo, mangler I ikke lige en arbejdsmand?` i stedet for gennem et stykke papir eller jobkonsulenten. Nogen siger, det er frisk. Jeg kan bedst lide at sælge mig selv på den måde. Det er på den måde, jeg prøver at gøre noget ved det og ikke bare ligge hjemme på sofaen. Men det er svært at få en rigtig ansættelse.."

De unge har taget udfordringerne i forhold til uddannelse og beskæftigelse på sig i den forstand, at de betragter forskellige faglige, personlige og sociale udfordringer, der har trængt sig på, begrunder og bedømmer betydningen af udfordringerne i

forhold til uddannelse og beskæftigelse. Og de har taget ansvaret på sig i den forstand, at de i håndteringen af udfordringerne og mobiliseringen af ressourcer orienterer sig mod forskellige handlesammenhænge både inden for og uden for velfærdssystemerne.

De tager samtidig afstand fra individualiseringen af deres udfordringer, hvor de unge i deres betragtninger af mødet med velfærdssystemernes forståelser møder et individualiseret problem perspektiv.

Et individualiseret problem perspektiv hvor de på den ene side mødes af kategoriserende og sanktionerende, stemplende og patologiserende logikker (Caswell, 2005) i forståelsen af de unges udfordringer, som udtryk for manglende læring og socialisering i forhold til fællesskabernes krav og forventninger.

En socialisering der i højere grad forbindes med de unges tidlige socialisering i opvæksten og det tidlige skoleliv, end andre sociale, institutionelle og strukturelle betingelser i de unges liv og hverdag, som ikke på samme måde inddrages i forståelsen af de unges udfordringer og håndteringen af udfordringerne i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Et integrationsperspektiv i forståelsen af de unges udfordringer, hvor de unge ikke "er klædt på" til at indgå i de sociale fællesskaber omkring uddannelse eller beskæftigelse, ikke har de rette færdigheder og kompetencer, er ustabile, utilpasset og ikke har den rette motivation (Glavind Bo 2011).

Og på den anden side hvordan de samtidig overlades til sig selv i bestræbelserne på en afklaring af deres formåen og muligheder i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Empirisk illustreres det eksempelvis i Inas betragtninger af, hvordan hun på den ene side møder systemets forståelser af hende som værende for kvalificeret til det aktiverings- og undervisningstilbud, hun alligevel henvises til, og på den anden side forventes det af hende, at hun kommer dagligt for at vise, at hun formår at leve op til et sæt sociale regler om at være aktiv, møde ind og deltage i aktivitet hverdag, som en forudsætning for videre afklaring i forhold til uddannelse og beskæftigelse:

"…mange af de fag, man kan melde sig til her, det siger lærerne selv, at det ikke er noget, de regner med, at jeg har brug for, fordi jeg er for klog. Jeg har for gode karakterer fra gymnasiet, så jeg kan egentlige ikke bruge noget af det, man kan her, til noget. Men jeg skal møde alligevel. Der har været mange snakke om, at jeg skal noget, men så siger de, at jeg skal vise, at jeg kan blive bedre til at møde op hver dag. Og det er jo som en ond cirkel. For når jeg har mødt hernede hver dag i tre uger, hvor der ikke sker noget som helst, og jeg så heller ikke kommer i praktik eller noget, ja, så begynder jeg bare at have den der, jamen hvad fanden skal jeg så? Jeg har selv forsøgt at gøre noget, som da jeg for eksempel gik på kunstskolen. Men det blev ikke

til mere, og så vidste jeg ikke, hvad jeg skulle…[..]..og så er det jeg tænker, at jeg bare kan finde et vikariat…"

Også Ehmet fortæller, hvordan han oplever at blive henvist til et aktiveringsprojekt, han ikke kan se sig selv som en del af. Han henvises i sin egen bedømmelse af situationen, fordi han ikke kan se sig selv på skolebænken igen, afviser at gå i gang med en uddannelse og gerne vil have en praktik, hvor der er et ansættelses perspektiv, så han kan bruge sine færdigheder og kompetencer, på sigt få et arbejde og komme til at tjene sine egne penge. Men han henvises til et aktiveringsprojekt, hvor han skal samle skrald i skoven, møde dagligt for at leve op til kravet om, at han er motiveret og aktiv:

"…det er jo ikke fordi, jeg ikke gider lave noget. Det er jo ikke det, jeg er ude på. Men jeg skal ikke ud og samle skrald i en skov 37 timer om ugen for at få min kontant-hjælp. Det er helt forkert. Der må da være noget andet…(pause)…jeg kan så meget. Jeg vil bare gerne have et arbejde…[..]…men du kommer til en samtale, og så sender de dig bare videre. De er ligeglade med, hvem du er. Det er så´en jeg ser det. De sender dig bare videre som skrald. Det følte jeg bare. Og så tænkte jeg, hvorfor skal jeg være ærlig overfor dem?"

De unge udfordrer dette individualiserende problem perspektiv på deres adfærd på flere måder. De udfordrer det ved, at de ikke alene forbinder deres opvækst og tidlige familieliv, den person de er og deres adfærd med de udfordringer, der har trængt sig på. Der træder i de unges betragtninger et mere kritisk både realistisk og konstruktivt perspektiv frem i den forstand, at de begrunder den sociale situation, de befinder sig i, med mere komplekse og modsætningsfyldte processer omkring både personlige og sociale, kontekstuelle, institutionelle og strukturelle betingelser, begi-venheder og omstændigheder i deres liv. hvor forskellige udfordringer har trængt sig på. Begivenheder, omstændigheder og udfordringer som har skabt en række af brud i de unges liv og hverdag. Omstændigheder, udfordringer og brud, som har gjort det vanskeligt for dem at fastholde og finde veje tilbage til skole, uddannelse og beskæf-tigelse, og som i de unges betragtninger ikke alene forbindes med hvem de er, deres personlighed og adfærd, opvækst og tidlige familie- og skoleliv.

Empirisk illustreres det eksempelvis i Ehmets betragtninger af, hvordan han på den ene side selv tænker, at han kunne have gjort noget anderledes og på den anden side også betragter, hvordan han i mødet med velfærdssystemerne mødes af nogle bestemte forståelser, som i Ehmets betragtninger udgør en barrierer i forhold til, hvordan han kommer videre i sit liv:

"Jeg har gjort nogle forkerte ting i mit liv. Noget har jeg fortrudt, noget er vel bare en del af livet, og sådan er det bare…[..]…jeg kan noget med computere, og jeg er faktisk god til at lave mad. Men i dag skal du have papirer på det hele, hvis du skal

have et job. Og det kan jeg ikke give dem. Havde jeg tænkt mig om, så var jeg gået i gang med en uddannelse tidligere, men der var jo sporten. Og jeg var meget i tvivl om, hvad jeg skulle gøre."

"De siger jeg skal gå i skole, og når jeg siger, det vil jeg ikke, så siger de, men det skal du…[..]…jeg forklare dem med uddannelse, som jeg forklare dig. Det kan godt være de siger, at det ikke er nogen god undskyldning for, at jeg ikke skal gå i skole, men jeg siger til dem, at jeg gerne vil have et arbejde, og jeg vil gerne i praktik. Så bare prøv og hjælp mig. Men det hjælper ikke at fyre mig ind i et rum med 25 andre mennesker, hvor vi sidder og glor ind i en computer og skal prøve at søge arbejde."

Analyserne i afhandlingens kapitel 6 af de unges betragtninger af de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse, viser i hovedtræk, at de unge forbinder udfordringerne med en række af omstændigheder, begivenheder, betingelser og brud i deres liv, som de unge ikke alene begrunder med deres opvækst, tidlige skoleliv, socialisering og individuelle adfærd. Strukturelle, institutionelle og kontekstuelle forhold, mangel på beskæftigelsesmuligheder, adgang til behandling og mødet med velfærdssystemernes individualiserende forestillinger og forståelser træder frem som et centralt element i de unges betragtninger af de barrierer, de møder i håndteringen af udfordringerne. Og de unge udfordrer samtidig disse individualiserende forestillinger og forståelser ved i bedømmelserne og håndteringen af udfordringerne at rette deres blik mod det, de formår i handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser uden for velfærdssystemernes kontrol, forestillinger og forståelser i deres søgen efter anerkendelse og afklaring af det, de ønsker at formå. Handlesammenhænge hvor de unge bedømmer, de har adgang til en vis kontrol og indflydelse over de forestillinger og forståelser, der konstrueres omkring deres udfordringer, formåen og muligheder.

De unges mobilisering af ressourcer, som sociale processer i forskellige handlesammenhænge i og på tværs af forskellige sociale praksisser, udfordrer samtidig en instrumentel og lineær forståelse af udvikling og læring. De unge udfordrer i deres reaktioner det, der i den politiske og faglige mainstream opfattelse af udsatte unges udfordringer bedømmes som et både fagligt og socialt lærings gab, hvor de unge ikke har formået at tilegne sig viden, faglige og sociale færdigheder og kompetencer i en bestemt og kvalificerende orden, der kan evalueres og bedømmes på en bestemt måde. En forståelse af de unges socialisering, udvikling og læring der i det både komplekse og ambivalente, foreløbige, søgende og afprøvende i de unges betragtninger af deres udfordringer og mobilisering af ressourcer som sociale processer i og mellem de forskellige handlesammenhænge kan opfattes og bedømmes som en "kategorifejl" (Ryle, 1949).

”Kategorifejl” i den forstand, at man i disse betragtninger ukritisk bedømmer de unges viden, faglige og sociale færdigheder og kompetencer ud fra en bestemt tænkning, ritualer, koder og kategorier for læring og udvikling, som noget man tilegner sig, producerer og tager på sig i en instrumentel og commodificeret forståelse af viden, færdigheder og kompetencer som produkter og identiteter, effekter og resultater. Resultater der kan måles og evalueres i en bestemt orden uden blik for de unges reelle mobilisering af færdigheder og kompetencer i det forsigtige, søgende og afprøvende i de unges orientering mod og deltagelse i forskellige sociale praksisser og processer. Hvor læring og udvikling er noget, de unge gør og skaber i ofte flygtige og foreløbige men potentielt foranderlige processer.

De unges betragtninger og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig, håndteringen af udfordringerne, og de forståelser, der former sig i de unges betragtninger og bevægelser mellem forskellige refleksive positioner i orienteringen mod forskellige handlesammenhænge, åbner op til et ressourceperspektiv. Et ressourceperspektiv hvor blikket ikke alene rettes mod de unges problemkompleks men også de ressourcer, de unge reelt formår at mobiliserer og forfølge. Ressourcer de unge søger adgang til at fastholde og udvikle.

Et ressourceperspektiv, der samtidig forudsætter, at de unge har adgang til det sociale i deres hverdag og i det sociale arbejde inviteres ind i handlingsrummet og har indflydelse på de forståelser, der skabes omkring både udfordringer og muligheder i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Et ressourceperspektiv, der forudsætter, at blikket i det sociale arbejde rettes mod de forskellige handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne, de unge orienterer sig mod i forsøget på at mobilisere og forfølge personlige og sociale ressourcer, finde anerkendelse og afklaring af deres formåen, udvide deres handleevne og handlerum i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på.

Fælles for de unge er netop, at de forsøger at forbinde det, de formår i forskellige sociale praksisser og processer både uden for og inden for velfærdssystemerne, og i dette mobiliseres og transformeres de unges ressourcer, det de formår i en handlesammenhæng med det, de ønsker at formå i andre handlesammenhænge, som handleevne og handlerum i afklaringen af deres formåen og håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

De unge efterspørger forskellig former for social aktivitet, samtaler, rådgivning, vejledning og støtte i denne mobilisering, rekontekstualisering og transformering af ressourcer. De søger sociale praksisser og processer, hvor de i sociale aktiviteter og kommunikationsprocesser sammen med andre aktører rekontekstualiserer og transformerer deres ressourcer, det de formår og ønsker at formå. Udvider deres handleevne og handlerum i en ansvarlig håndtering af de udfordringer, der har

trængt sig på i forhold til uddannelse og beskæftigelse omkring realistiske og ønskværdige forestillinger om en mulig fremtid.

Empirisk illustreres dette eksempelvis i Inas betragtninger af, hvordan hun efterspørger en praktik i en blomsterhandel, fordi hun gennem de aktiviteter, der er forbundet med denne praksis, søger en afklaring af, hvad hun formår, og hvad hun ønsker at formå i denne praksis. Men hun overlades til sig selv i daglige rengøringsopgaver og opgiver at blive inddraget i aktiviteter målrettet egentlig afklaring:

"…jeg har haft nogle dårlige erfaringer med praktikpladser, hvor man ikke bliver regnet for noget og bare kan gå og gøre rent…[..]…jeg kunne godt tænke mig at arbejde med blomster. Altså jeg ville gerne i en blomsterhandel eller sådan noget. Så jeg blev sendt ud i et havecenter, og dér gjorde jeg så rent i fjorten dage. Så sagde jeg, at det overhovedet ikke, var det, vi havde aftalt. Vi havde aftalt, at jeg skulle hjælpe i havecentret, men det blev aldrig til noget, så efter fjorten dage så stopper jeg."

Empirisk illustreres det eksempelvis også i Mortens betragtninger af, hvordan han søger samtaler, vejledning og støtte i sine overvejelser omkring, hvordan han kan bruge aktiveringsprojektet som social øvebane, hvad det er, han skal øve sig i, og hvordan han overfører det, han socialt formår til en social praksis omkring sit studie. Men han betragter samtidig, hvordan han har svært ved at få gang i disse samtaler i mødet med vejlederne på aktiveringsprojektet. Og hvordan han overlades til sig selv og den ambivalens, han betragter omkring beslutningen i forhold til at genoptage sit studie og forsøget på yderligere afklaring af sin formåen og overførslen af det, han formår til den sociale praksis på studiet:

"Jeg er her for at blive bedre til det sociale, så nogle gange vælger jeg undervisningen fra for at øve mig i det sociale. Men det får vi li´som aldrig talt om. Vi bliver bare talt til som nogen, der ikke kan finde ud af det og skal motiveres til at deltage. Sådan er det nok bare. Egentlig gør man jo det meste selv. Jeg synes ikke, jeg har talt med nogen om så mange andre muligheder end at vende tilbage til studiet. Jeg ved heller ikke, hvad det skulle være...[..]…jeg har prøvet at tale med min vejleder om noget med en mentor, men det bliver ikke rigtig til noget…[..]…Det er svært for mig at bede om hjælp."

"Nu har jeg så fået en mail, at jeg kan komme tilbage til studiet til februar. Det har jeg det fanme også vildt dårligt med. Jeg har ikke den store tiltro til mig selv med den opgave. Jeg kan ikke rigtig se, hvordan jeg skal komme igennem det. Det tror jeg bare, det er sådan det er…[..]…Der er en masse ting, jeg stadigvæk skal gå og holde øje med for at komme igennem det studie."

De unge udfordrer således også et individualiseret problem perspektiv ved, at der i de unges orientering mod forskellige handlesammenhænge og bevægelserne mellem

de analytisk identificerede refleksive positioner, åbner sig et produktivt blik mod sociale processer, relationelle og kommunikative mekanismer i de unges betragtninger, som udfordrer en traditionel forståelse af relationsarbejde med udsatte unge. Dette perspektiv foldes yderligere ud i næste afsnit.

8.2 …mod et fællesskabsorienteret perspektiv

Der åbner sig i de unges betragtninger af de forskellige handlesammenhænge, de orienterer sig mod, et produktivt blik mod sociale processer og kommunikative mekanismer i bevægelserne mellem de analytisk identificerede refleksive positioner og handlerum, de unge former i bevægelserne mellem positionerne, og det de søger i disse bevægelser. Sociale processer, relationelle og kommunikative mekanismer i de unges betragtninger, hvor blikket rettes mod fællesskabsorienterede perspektiver i socialt arbejde, som udfordrer en mere traditionel forståelse af relationsarbejde i socialt arbejde.

Relationsarbejde der hovedsageligt vægter socialarbejderens relation med den unge og samarbejdet med andre fagprofessionelle i traditionelle både behandlingsorienterede, uddannelses- og beskæftigelsesorienterede indsatser inden for velfærdssystemernes problem- og løsningsforståelser. Relationsarbejde, der i bedste fald finder de unges deltagelse og mobilisering af ressourcer og handleevne i andre sociale praksisser instrumentelle, kortvarige og overfladiske i forhold til uddannelse og beskæftigelse og i værste fald slet ikke har blik for eller helt afviser en potentiel positiv betydning af de forskellige sociale og kulturelle praksisser og processer i de unges hverdagsliv.

Fællesskaber forstås normalt som en helhed defineret af eksempelvis arbejde, medlemskab, geografi eller identitet. Og i socialt arbejde forbindes fællesskabs perspektivet hovedsageligt med ”community-work” forstået som socialt miljøarbejde og lokalsamfundsarbejde (Ejrnæs m.fl. 1997; Porsborg .mfl., 2013).

Socialt arbejdes interesse for ”community-work” kommer i kølvandet på de faglige diskussioner, der i 70´erne rejser sig i socialt arbejde, hvor ”case-work” traditionen bliver kritiseret. Kernen i kritikken var, at man individualiserede problemer ved at lede efter årsager i individuelle forhold og overså problemernes forbindelse med dybtgående samfundsprocesser og strukturer (Hutchinson og Oltedal, 2011). Flere socialarbejder rettede i den forbindelse deres opmærksomhed mod konflikt teorierne, der har rødder i en marxistisk historisk dialektisk materialisme. Det blev her, det sociale arbejde hentede forklaringerne på og argumentationen for italesættelsen af det kapitalistiske samfunds grundlæggende interessemodsætninger på makroniveau og disse modsætningers fremtrædelsesformer i sociale problemer på gruppe- og individniveau (Porsborg m.fl., 2013).

Der er i denne forståelse af ”community-work” indlejret et klart politisk motiv, da tanken er, at mennesker kan styrke sig selv og hinanden ved sammen at italesætte og forandre uhensigtsmæssige forhold i det nære miljø (Ibid.: 28). Men udviklingen og studier af socialt miljøarbejde og lokalsamfundsarbejdet har senere vist, at der er mange politiske rationaler i spil, og der trækkes ikke altid i samme retning (Fallov, 2013). Det blik, der i dette afsnit rettes mod et fællesskabs perspektiv, har således heller ikke rødder i samme argumentation og et emancipatorisk perspektiv. Da der ikke kan identificeres et sådant motiv eller emancipatorisk element i de unges betragtninger. Det blik, der analytisk rettes mod et fællesskabs perspektiv, er udelukkende et forsøg på at begribe det produktive og potentialet i de unges betragtninger, de forståelser, refleksive positioner og handlerum, processer og mekanismer, der analytisk kan identificeres i de unges reaktioner.

Samtidig kan det fællesskabs perspektiv, der analytisk træder frem i de unges betragtninger, ikke forbindes med ”community-work” i traditionel forstand ved, at det ikke knytter sig til et bestemt fællesskab. Fællesskabs perspektivet kan i højere grad karakteriseres som de unges orientering mod handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser og processer. Handlesammenhænge som i de unges betragtninger overlapper hinanden og forbindes gennem de unges forskellige grader af deltagelse i de sociale praksisser og processer handlesammenhængene er indlejret i. Sociale aktiviteter, relationer og kommunikation som forbindes på tværs af forskellige strukturelle og institutionelle kontekster, sociale netværk og systemer, der viser sig i de unges betragtninger af deres handlen, det de gør og tænker i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, deres søgen efter anerkendelse og afklaring af deres formåen.

De unge søger sociale aktiviteter, samtaler, vejledning og støtte i forhold til at skabe disse forbindelser og overføre deres ressourcer, det de formår i en handlesammenhæng til det, de ønsker at formå i andre handlesammenhænge. I det følgende analyseres Mads´ betragtninger af, hvordan han forsøger at forbinde det, han formår i forskellige handlesammenhænge med det, han ønsker at formå i handlesammenhænge målrettet en afklaring af hans fremtidige formåen og muligheder i forhold til uddannelse og beskæftigelse:

I sin søgen efter anerkendelse og afklaring af det, han formår i forhold til uddannelse og beskæftigelse, deltager Mads i handlesammenhænge sammen med din far i det værksted, de har lavet sammen hjemme i garagen. Her ordner han bil for sine venner. Samtidig orienterer han sig mod værksteder og tidligere kolleger ude i byen i ønsket om en læreplads, som har en betydning for drømmen om at blive mekaniker, forsørge sig selv og måske på sigt få sit eget rigtige værksted med logo, moms og skat.

Han deltager også i praktikken som vicevært, og han orienterer sig mod andre praktikpladser, hvor der kan være et ansættelses perspektiv ud fra den betragtning, at han for det første skal forsørge sig selv, og for det andet kan en ordinær lønnet ansættelse og den frihed, der er forbundet med dette, i Mads´ betragtninger måske på sigt være adgangen til et rigtigt værksted. Handlesammenhænge både uden for og inden for velfærdssystemerne, hvor han samtidig søger adgange til at få "sine elementer" i spil.

Både på værkstedet hjemme i garagen, i praktikken som vicevært og sin orientering mod nye praktikmuligheder bedømmer Mads, hvordan han har mulighed for at få "sine elementer" i spil i afklaringen af sin formåen og det, han ønsker at formå. Det han lærte sammen med sin tidligere støttelærer. Elementer som dækker over den måde, Mads lærte at gå til en opgave og bruge de færdigheder og kompetencer, han har, så han på trods af faglige vanskeligheder formår at lære og løse en opgave.

I sin deltagelse og orientering mod de forskellige handlesammenhænge betragter Mads forskellige udfordringer og muligheder, som han søger en dialog omkring i forsøget på at forbinde det, han formår og det, han ønsker at formå. Det drejer sig for det første om de faglige vanskeligheder omkring hans tal- og ordblindhed og betydningen af disse vanskeligheder i forhold til en læreplads og beskæftigelse generelt. Det drejer sig for det andet om, hvordan han får "sine elementer" i spil i en anerken- delse og afklaring af det, han formår og ønsker at formå. For det tredje kan det sociale være en udfordring for Mads. Han betragter, hvordan de mange nederlags erfaringer har betydet, at han har mistet tror på, at det vil lykkes for ham, og han har brug for hjælp til at finde veje til en oplevelse af at lykkes i de sociale interaktioner på en ny arbejdsplads. Mads fortæller i det følgende om oplevelsen af ikke at lykkes:

"Der vil altid være noget, der er svært for mig. Det er ikke et nederlag, når der er noget jeg ikke kan finde ud af, men jeg føler bare sådan, at det alligevel sætter en stopper på for mig."

"Det tager tid for mig at lære nye mennesker at kende…[..]…og jeg har svært ved at ringe rundt. Jeg har gjort det, hvor jeg fik en liste med nogle arbejdspladser, og så tog jeg ud og smed en ansøgning. Men det blev jo ikke til noget."

I dialogen med den jobkonsulent, Mads af Jobcentret er blevet henvist til, betragter Mads, hvordan han samtidig har vanskeligt ved at få skabt en dialog, hvor han har adgang til at deltage i konstruktionerne af de forståelser, der former sig omkring hans udfordringer, det han formår og det, han ønsker at formå.

"Jeg kan ikke forstå, at ham jobkonsulenten bare kan sige, at nu skal jeg så ud af vagten og videre. Vi holder bare et møde på 5 minutter, og så er det videre, så er han ude af døren igen. Det kan jeg jo ikke bruge til noget. Jeg har også skrevet SMS til

ham, men det svarer han ikke på. Jeg ved ikke, hvorfor han ikke gør det. Jeg synes, det er voldsomt, at man ikke kan kommunikere på en eller anden måde andet end nede i kantinen eller 5 minutter på hans kontor. Han er jo ude at køre hele tiden."

Og Mads betragter, hvordan han frygter at blive sendt ud i en praktik, hvor han får vanskeligt ved at få "sine elementer" i spil bare fordi, han ikke længere kan være i praktikken som vicevært, og der skal ske noget nyt, uden der i dette er et reelt afklarings- eller beskæftigelsesperspektiv. Han betragter, hvordan han frygter igen at blive overladt til sig selv i bestræbelserne på at finde veje til, hvordan han kan få "sine elementer" i spil og i dette risikere yderligere diskvalificering pga. sine faglige og sociale udfordringer:

"Der er altid nogen, der synes, de er klogere end en selv. Det kan jeg ikke bruge til noget…[..]…Det rigtige ville være at høre efter, hvad folk selv vil og hoppe lidt i den retning…[..]…de lytter ikke. De hopper ud af en helt anden vinkel, end den man selv har. Og de siger det samme alle sammen."

"Jeg vil gerne ud i en anden praktik. Men der skal jo li´som være en ide med det og ikke bare fordi, der skal ske noget nyt…[..]…Jeg er glad for at være her."

Mads betragter, hvordan han forsøger at få skabt dialog mellem det han formår og ønsker at formå i de forskellige handlesammenhænge, han orienterer sig mod i sin hverdag. Handlesammenhænge som er indlejret i sociale praksisser både uden for og inden for velfærdssystemerne. Han betragter nogle af de både personlige, kontekstuelle og strukturelle udfordringer, der er forbundet med dette, og hvordan han reagerer ved at bevæge sig mellem en autonom og tilbagetrukket refleksiv position i sin søgen efter anerkendelse og afklaring af sin formåen.

Det har i forsøget på at folde det fællesskabs perspektiv ud, der analytisk træder frem i de unges refleksive positioner og de refleksive handlerum, der former sig i de unges bevægelser og processerne mellem forskellige handlesammenhænge, vist sig nyttigt at hente inspiration hos Holzman (2002, 2005, 2013) og Mørck (2007). I Holzmans praksis og forskning i socialt arbejde med fattige og underprivilegeret børn og unge i New York og det fællesskabs perspektiv, der defineres i dette arbejde. Og Mørcks praksis orienterede teori om grænsefællesskaber" i det "vilde" københavnske socialarbejder miljø.

Mørck (2007) viser i sin teori om grænsefællesskaber, hvordan man gennem fælles projekter på tværs af etniske og sociale fællesskaber kan skabe grænsefællesskaber, som kan medvirke til læring og overskridelse af marginalisering. Grænsefællesskaber defineres i denne forståelse som fællesskaber, der overlapper to eller flere handlesammenhænge og praksisfællesskaber, og derved skaber nye forbindelser og

samarbejdsmuligheder mellem forskellige handlesammenhænge og de involverede fællesskaber.

Et praksisfælleskab er til forskel fra handlesammenhængen defineret ved, at der er en fælles forståelse af fællesskabets opgave blandt de involverede aktører, og hvad det betyder for den enkelte aktør og fællesskabet (Wenger 2004 i Mørck, 2007). Det "vilde" københavnske socialarbejder miljø består bl.a. af socialarbejdere, som også er en del af etniske fællesskaber og forskellige gadebander i de etniske miljøer i København. Dette socialarbejder miljø defineres i teorien som et grænsefællesskab, der rekontekstualiserer viden og praksis fra flere andre praksisfællesskaber i gadeplansarbejdet. I rekontekstualiseringen transformeres den praksis, der karakteriserer fællesskaberne, og der åbnes op til nye produktive forestillinger og forståelser af læring, udvikling og veje til overskridelse af marginalisering.

Holzmans (2002, 2005, 2013) "community" forståelse har flere elementer til fælles med Mørcks (2007) grænsefællesskaber ved, at fællesskaber i denne forståelse består at kommunikationsprocesser mellem flere overlappende handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser. Sociale praksisser som gensidigt påvirker hinanden. Holzman (2002) definerer fællesskabsorienteret socialt arbejde med fattige og underprivilegeret unge som en kollektiv og kreativ proces, hvor der skabes nye kommunikationsprocesser og sociale strukturer omkring forskellige sociale aktiviteter og sociale sammenhænge i de unges liv. Sociale aktiviteter og relationer, praksisser og processer hvor de unge bidrager til udviklingen af fællesskaberne. Til forskel fra udefra definerede fællesskaber koblet til og alene defineret af arbejde, medlemskab, geografi eller identitet så er denne type fællesskaber defineret af dem, som skaber fællesskaberne. Samtidig er strukturen og aktiviteterne mere improvisatoriske end rollebestemt og regelbundet. Det er i Holzmans forståelse den slags fællesskaber, der indeholder potentialet for menneskelig udvikling og social transformation.

Mørcks teori om grænsefællesskaber og Holzmans fællesskabsperspektiv har rødder i en kulturhistorisk, kritisk socialpsykologi, som vægter subjekternes deltagelse i praksis, og som forholder sig kritisk til den dominerende læringsdiskurs, hvor læring automatisk forbindes med succes på det etablerede samfunds præmisser og en individualisering af de problemer, der kan være forbundet med læring. I socialt arbejde søger både Mørcks og Holzmans teoretiske perspektiver at bryde med disse individualiserende og potentielt marginaliserende tendenser.

Holzmans perspektiv adskiller sig fra Mørcks teori ved, at Holzmans tilgang i socialt arbejde indeholder et ideologisk og emancipatorisk element i målsætningen om ikke bare menneskelig udvikling men også social transformation gennem kollektiv handling i både det civile og det sociale arbejde blandt fattige og underprivilegeret

børn og unge. Hvor Mørcks teori ikke på samme måde indeholder et emancipatorisk element men en understregning af nødvendigheden af at udvikle en læringsteori, der udmærker sig ved ikke at reproducerer eksisterende former for social ulighed i læring. Teorien ligger ikke på samme måde som Holzman op til social transformation gennem kollektiv handling men transformation gennem synliggørelsen af de potentialer, der kan identificeres i de unges deltagelse i forskellige former for grænsefællesskaber. Hvor praksis i forskellige handlesammenhænge forbindes, rekontekstualiseres og transformeres som læring og overskridelse af marginalisering i udvidelsen af de unges handleevne og handlerum.

Der kan i de unges betragtninger ikke identificeres et emancipatorisk element eller socialt transformerende motiv, der rækker udover de unges egen hverdag, selvforsørgelse og adgang til selvstændighed uden for velfærdssystemernes krav og kontrol, alligevel er Holzmans perspektiv interessant i denne sammenhæng. Interessant fordi hun samtidig i højere grad end Mørck betoner de unges stemme og adgang til at være medkonstruerende i formningen af fællesskaberne og de forestillinger og forståelser, der dominerer fællesskabernes praksis. Hvor Mørcks grænsefællesskab eksisterer i kraft af det "vilde" københavnske socialarbejder miljø eller lignende læringsmiljøer.

Det er hos Mørck praksis i det konkrete miljø, der er udgangspunktet for analyserne af grænsefællesskabet og udviklingen af en social praksisorienteret teori, der kan bruges til at analysere grænsefællesskaber på tværs af forskellige praksisfællesskaber og betydningen af disse grænsefællesskaber i de unges læring og overskridelse af en potentiel marginaliserende position. Grænsefællesskaberne er på den ene side i udgangspunktet defineret af identitet og medlemskab og bidrager på den anden side samtidig til en rekontekstualisering af identitet og betydningen af medlemskab i de overlappende fællesskaber.

Holzmans perspektiv tager udgangspunkt i en fællesskabsforståelse i socialt arbejde, der ikke er begrænset af professionelle relationer, identitet og medlemsskaber. Hvor de unge i højere grad bliver inviteret med og forventes at bidrage i formningen af de fællesskaber, de bevæger sig ind og ud af. Holzman synes i højere grad at vægte betydningen af de unges stemme, forståelser og forestillinger om fællesskabernes praksis, deres egen formåen og muligheder i en dialektisk forståelse af forholdet mellem fællesskabernes og de unges socialisering, udvikling og læring på tværs af forskellige handlesammenhænge og sociale praksisser.

I praksis ligner fællesskaberne hos Holzman og Mørck hinanden. Sproget og kommunikationsprocesserne omkring de sociale aktiviteter og relationer og de unges italesættelser af deres forståelser og forestillinger, det de formår og ønsker at formå omkring og på tværs af sociale aktiviteter og relationer, har også en central betydning

hos både Mørck og Holzman. Det er i begge teoretiske perspektiver på fællesskaber og fællesskabernes betydning for udvikling og læring de unges kommunikation på tværs af de sociale praksisser, der forbinder de forskellige handlesammenhænge og skaber bevægelserne i de unges positioner, deres formåen, læring og udvikling.

Sproget er i denne forståelse en meningsskabende social aktivitet, der i et kritisk psykologisk perspektiv involverer en løbende mellem-menneskelig deltagelse, fortolkning og improvisation, forestillinger og fortællinger, hvor de unge har adgang til at gøre dialektik og være dem de er, og dem de er ved at blive samtidig. Sproget er i dette perspektiv både proces og produkt, foreløbigt og foranderligt.

Forandringspotentialet og udfordringen i det sociale arbejde bliver at begribe disse processer i de unges betragtninger i det sociale arbejdes omsætning af de uddannelses- og beskæftigelsespolitiske målsætninger. Holzman og Mørcks perspektiver på fællesskaber giver teoretisk indsigt i, hvordan forskellige sammenhænge i de unges liv kan udgøre forskellige former for potentielt transformerende fællesskaber. Fællesskaber hvor de unge i både kaotiske, forsigtige og foreløbige bevægelser gør sig forskellige forestillinger om en ønskværdig fremtid, forbinder det de formår og det, de ønsker at formå, fortolker, improviserer og rekontekstualiserer forskellige former for praksis i nye fortællinger, forestillinger, færdigheder og kompetencer på tværs af forskellige handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser og processer.

Potentielt transformerende sociale fællesskaber der udvikler sig på tværs af disse praksisser i de unges liv, og hvor de involverede aktører deltager, improviserer, forestiller, fortolker og forhandler i konstruktionen af de fortællinger og forståelser, der formulerer retningerne for fællesskabets aktiviteter, og hvad det betyder for den enkelte aktør og fællesskabet.

Det betyder, at de fællesskaber, som potentielt former sig i de unges søgen efter anerkendelse og afklaring af deres formåen i de unges bevægelser mellem forskellige handlesammenhænge, er forankret i forskellige strukturer, kontekster og kommunikationsprocesser i et sæt af relationelle, kontekstuelle, institutionelle og strukturelle spørgsmål. Betragtninger og interesser på tværs af de unges forskellige grader af deltagelse i handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser og processer. Betragtninger, interesser og spørgsmål der udfordrer dominerende forestillinger om, hvem de unge er, begrundelser for og bedømmelser af de udfordringer, der har trængt sig på i de unges liv og de unges deltagelse i forskellige sociale praksisser, deres formåen og muligheder i håndteringen af disse udfordringer.

Kommunikationsprocesser der bidrager til en kontinuerlig undersøgelse af de unges mobilisering af ressourcer, handleevne og handlerum i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på. Kommunikationsprocesser som aktivt inviterer de

unges fortællinger, fortolkninger, forestillinger og forståelser af udfordringerne, deres forudsætninger og formåen, forventninger og muligheder ind i konstruktionerne af de problem- og løsningsforståelser, der konstrueres og rekonstrueres i det sociale arbejdes handlingsrum.

Der former sig i dette perspektiv et deltagende, ressource- og fællesskabsorienteret perspektiv i forståelsen af de unge som medborgere. Et medborgerskabsperspektiv som udfordrer et normativt medborgerskabsperspektiv, hvor de unges medborgerskab bedømmes ud fra deres status på arbejdsmarkedet. Dette deltagende medborgerskabsperspektiv foldes ud i næste afsnit.

8.3 De unge som deltagende medborgerer

Analytisk former der sig et ressource- og fællesskabsorienteret perspektiv i de unges respons. Hvor et ensidigt fokus på problemer, socialisering, personlighed og adfærd omkring en traditionel forståelse af relationsarbejdet mellem den unge og de sociale indsatser erstattes af et fokus på kontekster, handlinger og kommunikationsprocesser, forudsætninger, formåen og mobilisering af ressourcer som sociale og kulturelle processer under de givne betingelser.

Det betyder ikke, at de unges udfordringer overses. Men det betyder, at opmærksomheden i højere grad rettes mod det produktive i de unges fortællinger, fortolkninger og forestillinger, forståelser og forsøg på at håndtere de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv, i forskellige handlesammenhænge og på tværs af forskellige sociale praksisser og systemer.

Det betyder heller ikke, at relationen mellem den unge og de fagprofessionelle ikke er vigtig. Men det betyder, at relationerne i det sociale arbejde ikke ensidigt koncentrerer sig om den unge og de fagprofessionelle forankret i bestemte indsatser, problem- og løsningsforståelser men orienterer sig mod de forskellige handlesammenhænge, sociale praksisser og processer, de unge betragter som betydningsfulde.

Det betyder, at relationerne er forankret i et sæt af både relationelle, kontekstuelle og strukturelle spørgsmål, interesser og betragtninger, der udfordrer de dominerende forestillinger og forståelser, kategorier, kriterier og normer for deltagelse og indflydelse, udvikling og læring. Det betyder, at relationerne er forankret i kommunikationsprocesser, der bidrager til en kontinuerlig undersøgelse og forhandling af muligheder, rettigheder og forpligtigelser i og på tværs af de forskellige systemer i de unges liv. Det er i relationernes hverdagsinteraktioner og på tværs af forskellige systemer, rettigheder og forpligtigelser forhandles, formes og meningsfyldes, hvor både konsensus og det modsætningsfyldte i dialogerne er væsentlige elementer

(Eskelinen og Olesen, 2010) i vejene til social forandring og de unges overskridelse af en potentielt marginaliserende position.

I udfoldelsen af, hvordan de unges respons udfordrer og informerer det sociale arbejde, former der sig i denne sammenhæng et deltagende medborgerskabsperspektiv. Hvor de unges medborgerskab defineres af deres deltagelse i sociale aktiviteter, dialogerne mellem de forskellige systemer i samfundet og forhandlingerne, det både modsætningsfyldte og konsensussøgende i hverdagsinteraktionerne. Et deltagende medborgerskabsperspektiv, som adskiller sig fra et normativt medborgerskabsperspektiv (Pols, 2005; Roets, m.fl., 2012), hvor de unges medborgerskab i et selvaktiverende arbejdsdemokrati (Konkolewsky, 2011) eksisterer som en norm, ud fra hvilken de unge kvalificeres eller diskvalificeres, dømmes ude eller inde afhængig af deres status på arbejdsmarkedet. Hvor den gode medborger er den borger, som aktivt deltager på arbejdsmarkedet og forsørger sig selv (Lorenz, 2011; van Ewijk, 2011; Konkolewsky, 2011; Roets, m.fl., 2012), og hvor selvforsørgelse og økonomisk deltagelse i samfundet er en central markør i bedømmelsen af, hvornår der er tale om en ansvarlig og voksen medborger.

I et deltagende medborgerskabsperspektiv fortolker, improviserer og transformerer de unge deres hverdagsliv, ressourcer, handleevne og handlerum gennem deltagelse i forskellige sociale praksisser og processer. De betragter, fortolker og forandrer de forestillinger og forståelser, de møder i hverdagens forskellige interaktioner i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på. De unge er ikke passive objekter, der tilpasser sig de problem- og løsningsforståelser, de tilbydes. De deltager og søger indflydelse, handler og forhandler i en virkelighed, som ikke er givet på forhånd, men som konstrueres af hverdagens betragtninger, interesser og de spørgsmål, der stilles i praksis.

8.4 Kampe og potentialer

Om end de analytisk identificerede refleksive positioner i de unges betragtninger ikke afspejler sociale kampe, så er der i de unges respons indlejret både potentialer og kampe mellem det produktive og det prekære i de forståelser, der former sig i de unges betragtninger af deres udfordringer, refleksive positioner og handlerum. Sociale kampe som i et styringsperspektiv kan identificeres i de unges "styring af deres liv" som reaktioner, forståelser og refleksive positioner i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på. Men også den styring de unge i deres betragtninger relationelt er en del af i de forskellige systemer og særligt den styring, der i velfærdssystemerne manifesterer sig i forskellige forestillinger og forståelser.

Kampe som i de unges servicesøgning har betydning for, hvordan det sociale arbejde på den uddannelses- og beskæftigelsespolitiske frontlinje former sig i interaktionerne med de unge.

Der kan i analyserne af de unges betragtninger og betydningen af disse betragtninger i mødet med det sociale arbejde identificeres sociale kampe omkring lærings- og udviklingsforståelser, relations- og fællesskabsforståelser, medborgerskabsforståelser og identitetsforståelser, som er beskrevet i nedenstående figur:

Fig. 8.4.1 Indlejrede sociale kampe i de unges respons:

	Produktive, dynamiske og foranderlige positioner	**Prekære, ambivalente og risikable positioner**
Lærings- og udviklings-forståelser	De-commodificerede, foranderlige og dialektiske processer omkring det der er, og det der er ved at blive, ”zonen for nærmeste udvikling”.	Commodificerede, ordnede og evaluerbare faser og kategorier med fokus på produkt, resultater og effekter.
Relations- og fællesskabs-forståelser	Konstruktive, forbundne handlesammenhænge og systemer. Kommunikationsprocesser, aktører og aktiviteter, rekontekstualiseringer, dialektiske processer, improvisation og transformation.	Instrumentelle, kortvarige og overfladiske.
Medborgerskabs-forståelser	Konstruktiv. Deltagelse og indflydelse. Handlende og forhandlende subjekter.	Normativ. Selvforsørgelse, sociale forpligtigelser og ansvarlighed. Tilpasning.
Identitets-forståelser	Mangfoldige positioner og selver.	Fragmenterede og dikotome enten/eller identitetsforståelser.

Det, der i de unges betragtninger karakteriserer det foranderlige, er de unges opmærksomhed på en mulig fremtid, deltagelse og indflydelse i konstruktionerne af problem- og løsningsforståelserne omkring den sociale situation, de befinder sig i, udvidelsen af deres handleevne, handlerum og håndteringsbetingelser i overskridelsen af risikoen for yderligere diskvalificering forbundet med vilkårligheden i de

fragmenterede og dikotome, common-sense forståelser af kvalificering og diskvalificering. Hvor blikket i de unges betragtninger af det prekære, ambivalente og risikable er rettet mod afmagt, frygt og mistillid i tabet af solidaritet omkring en individualiseret forståelse af de udfordringer, der har trængt sig på, og håndteringen af udfordringerne. Hvor blikket i mindre grad rettes mod institutionelle og strukturelle forståelser, begrænsninger og sanktioner.

De sociale kampe er indlejret i de unges betragtninger og bedømmelser og kommer på forskellig vis til udtryk i konkrete situationer og interaktioner som forskellige forståelser og refleksive positioner. Kampene indeholder også et potentiale i det handlerum og skøn, der trods alt er i det sociale arbejdes interaktioner med de unge. Socialarbejderne er i interaktionen med de unge i en position, hvor de i det socialfaglige skøn kan forbinde de unge som kompetente og deltagende medborgere med sociale rettigheder. Unge som handler og søger indflydelse. Det sociale arbejde kan i dette perspektiv på det socialfaglige skøn påvirke det socialpolitiske perspektiv (Lorenz, 2005) i omsætningen af de uddannelses- og beskæftigelsespolitiske intentioner.

Lorenz (2005, 2006) kan i denne forståelse siges at betragte Lipskys (1980, 2010) ”street level” organisationer som demokratiske rum, hvor borgeren møder staten (Dubois, 2010) i det faglige skøn. Og hvor der socialpolitisk er mulighed for at stille spørgsmålet ”hvad er vigtigt?” i et ”bottom-up” (Eskelinen og Olesen, 2010; Olesen, 2011; Elmore, 1979) perspektiv på den politiske og administrative implementering af politikker, der virker der, hvor det er hensigten, de skal virke. I denne sammenhæng de unges muligheder for at finde veje til overskridelse af en diskvalificeret og potentiel marginaliserende position.

I et fagligt skøn baseret på et deltagende medborgerskabsperspektiv har socialarbejderen mulighed for i relationen med de unge at (gen)forhandle forståelserne af de sociale problemer, udfordringerne og mulighederne i de unges håndtering af de udfordringer, der har trængt sig på, og deres betragtninger af en både ønskværdig og realistisk fremtid. I denne proces kan de unges ret til deltagelse, indflydelse og adgang til uddannelse og beskæftigelse indholdsfyldes i forhold til de muligheder, de unge betragter og bedømmer som værende til deres rådighed, ønskværdige og realistiske under de givne vilkår og betingelser i de unges liv og samfundet generelt.

De unge har ikke bare taget ansvaret på sig, som det er formuleret i de dominerende politiske og økonomiske diskurser i uddannelses- og beskæftigelsespolitikken. De har også som mennesker med egenskaber (Hviid Jacobsen, 2009) taget fordringen på sig om at reagere og forandre deres virkelighed (Freire, 1970,1996). Ikke ud fra en ideologisk argumentation og et emancipatorisk motiv men i deres betragtninger,

refleksioner og reaktioner på det, der sker, og det de tilbydes. Og i dette både udfordrer og informerer de unge forandringspotentialet i det sociale arbejde.

I dette perspektiv kan de unges respons fungerer som et potentielt nyt udgangspunkt for samtalerne om, hvordan der samfundsmæssigt og institutionelt kan tages hånd om de unges sociale rettigheder som deltagelse, indflydelse og adgangen til de samfundsmæssige fællesskaber, uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedet frem for kategoriserede problemforståelser, standardiserede løsninger, betydningen og udformningen af sanktioner, krav og kontrol. Hvordan de sociale systemer og processerne frem til uddannelse og beskæftigelse kan tilrettelægges, så de unge betragtes som kompetente og deltagende medborgere. Deltagende medborgere som i deres respons på det, de møder reagerer og transformerer deres virkelighed i ofte både kaotiske, forsigtige og foreløbige, usikre og ambivalente forståelser og positioner men samtidig foranderlige og potentielt produktive positioner og bevægelser.

8.5 Opsamling

Der åbnes op til et produktivt ressource- og fællesskabsorienteret perspektiv i de unges betragtninger, begrundelser og bedømmelser af deres reaktioner, det de gør og tænker i forhold til de udfordringer, der har trængt sig på omkring uddannelse og beskæftigelse, håndteringen af udfordringerne og de unges søgen efter afklaring af deres formåen. Et ressource- og fællesskabsorienteret perspektiv hvor de unge handler, deltager, mobiliserer ressourcer og søger indflydelse i konstruktionerne af de problem- og løsningsforståelser, der kontinuerligt konstrueres og rekonstrueres i hverdagens interaktioner på tværs af handlesammenhænge, sociale praksisser og systemer.

De unge har på den ene side taget ansvaret på sig og forsøger at leve op til kravene om at være aktive, motiveret og vise, at de har viljen til at gøre noget ved de udfordringer, der har trængt sig på og den sociale situation, de befinder sig i. De er orienteret mod selvforsørgelse, uddannelse og beskæftigelse. De har taget det aktive medborgerskab på sig i den forstand, at de i deres betragtninger til en vis grad synes at identificere sig med en arbejdsdemokratisk og normativ medborgerskabsforståelse, hvor de forsøger at leve op til værdien om den selvforsørgende, økonomisk deltagende medborger i deres orientering mod både uddannelse og beskæftigelse.

De unge udfordrer på den anden side individualiseringen af de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv. Individualiserede forståelser de møder i deres servicesøgning, de politiske, sociale og institutionelle forståelser, krav og forventninger i forhold til uddannelse og beskæftigelse. De udfordrer disse forståelser i den forstand, at de unge anlægger et mere kritisk både realistisk og konstruktivt perspektiv i

betragtningerne af de udfordringer, der har trængt sig på. De begrunder ikke alene udfordringerne med personlige, faglige udfordringer, diagnoser eller socialisering forbundet med deres opvækst, tidlige skoleliv, individuel læring og udvikling.

De betragter samtidig forskellige sociale begivenheder, personlige og sociale omstændigheder, kontekstuelle, institutionelle og strukturelle betingelser, som skaber en række af udfordringer og brud op gennem deres ungdoms- og tidlige voksenliv. Brud som udfordrer de unge i deres hverdag, ungdomsliv og fastholdelse af uddannelse og beskæftigelse. Brud forbundet med både personlige og sociale, kontekstuelle, institutionelle og strukturelle betingelser, som i de unges betragtninger betyder, at de har vanskeligt ved at mobiliserer ressourcer, færdigheder og kompetencer, de tidligere har været i stand til at mobiliserer. Eller de får vanskeligt ved at overføre det, de formår i en handlesammenhæng til det, de ønsker at formå i en anden handlesammenhæng målrettet uddannelse og beskæftigelse.

De unge efterspørger sociale aktiviteter, samtaler, rådgivning, vejledning og støtte i deres søgen efter anerkendelse, afklaring og udvikling af det, de formår og det, de ønsker at formå. Aktiviteter hvor de i afklaringen af deres formåen har en vis grad af kontrol og indflydelse på de problem- og løsningsforståelser, der former sig i handlingsrummet for de sociale uddannelses- og beskæftigelsespolitiske indsatser. Sociale aktiviteter og kommunikationsprocesser hvor de har adgang til at forbinde det, de formår og ønsker at formå i forskellige handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser og systemer.

I dette træder der et ressource- og fællesskabsorienteret perspektiv frem i de unges betragtninger. Et perspektiv der ikke er forankret i de unges udfordringer, bestemte identiteter eller tilhørsforhold. Et perspektiv der former sig i et produktivt ressource-syn i de unges betragtninger af deres formåen i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på. De forbindelser, der skabes mellem det, de unge formår og ønsker at formå i forskellige handlesammenhænge i de unges liv omkring sociale aktiviteter og kommunikationsprocesser.

Et fællesskabs perspektiv, hvor forskellige handlesammenhænge overlapper hinanden og samtidig udfordrer en traditionel forståelse af relationsarbejdet i det sociale arbejde. Relationsarbejde hvor opmærksomheden hovedsageligt retter sig mod relationen mellem den unge, socialarbejderen og andre fagprofessionelle i den forstand, at de unge samtidig retter blikket mod handlesammenhænge i forskellige sociale praksisser uden for velfærdssystemerne, ressourcerne, det de formår og ønsker at formå i disse sammenhænge.

De unge træder i betragtningerne af de forskellige handlesammenhænge og bevægelserne mellem handlesammenhængene frem som deltagende medborgerer. Medborgere som handler og søger indflydelse i dialogerne omkring de udfordringer og muligheder, der viser sig i de unges liv og hverdag på tværs af systemer og institutionelle rammer. Dialoger i hverdagsinteraktioner hvor muligheder, rettigheder og forpligtigelser forhandles, formes og meningsfyldes.

De unges reaktioner afspejler således på den ene side produktive forandringspotentialer i handlingsrummet for det sociale arbejde, der hvor de unges reaktioner og betragtninger, begrundelser og bedømmelser møder det sociale arbejdes tilgange, perspektiver, metoder og professionelle forståelser i omsætningen af de sociale uddannelses- og beskæftigelsespolitiske indsatser. De unges reaktioner afspejler på den anden også en række kampe mellem det produktive og det prekære, det foranderlige og det risikable.

Kampe som viser sig i det, de unge gør og tænker, de unges betragtninger af deres reaktioner, de forståelser og refleksive positioner, som i de unges fortællinger former sig som både forsigtige og foreløbige, kaotiske og ustabile forståelser, dynamiske og ambivalente positioner i mødet med risikable kontekster og strukturer, hvor de unge risikerer yderligere diskvalificering. Kampe som også viser sig i de unges bedømmelser af det, de møder i deres servicesøgning og velfærdssystemernes forestillinger og forståelser. Kampe mellem forskellige lærings- og udviklingsforståelser, identitetsforståelser, medborgerskabs-, relations- og fællesskabsforståelser.

Kapitel 9

Konklusion og perspektivering
Unge på kanten kæmper en kamp, det sociale arbejde ikke (altid) får øje på

9.0 Introduktion

I første del af dette kapitel samles trådene i de tre analyse kapitlers konklusioner og de perspektiver i socialt arbejde, der rejser sig i analyserne af de unges betragtninger af deres reaktioner på de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

I anden del af kapitlet perspektiveres forandringspotentialet i de ressource- og fællesskabsorienteret perspektiver, der rejser sig i analyserne af de unges betragtninger. Og der peges på, hvordan der fremadrettet kan arbejdes videre med analyserne og omsætningen af disse perspektiver i forsknings- og udviklingsaktiviteter på tværs af forskning og praksis i socialt arbejde, de unge, ungdomsforskningen, uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedet. De politiske, sociale og kulturelle samtaler der samtidig rejser sig omkring disse aktiviteter.

9.1 Unge som handler, søger indflydelse og udfordrer

Studiet viser en social differentieret og heterogen gruppe af unge mellem 19 - 29 år i prekære og udsatte positioner på kanten af samfundets uddannelses- og arbejdsfællesskaber. Unge som kan fortælle om forskellige begivenheder og omstændiger, hvor personlige, faglige og sociale udfordringer har trængt sig på og skabt brud i de unges hverdag på forskellige tidspunkter i deres liv. Unge som i deres ungdomsliv eller tidlige voksenliv har fået vanskeligt ved at fastholde et uddannelses- eller beskæftigelsesforløb. Unge som er blevet diskvalificeret i forhold til dominerende forståelser af, hvordan man gør uddannelse og beskæftigelse som økonomisk deltagende medborgere. Unge som har pendlet ind og ud af kontanthjælp, aktiveringsaktiviteter, praktikforløb, skoler, uddannelser eller uddannelsesforberedende aktiviteter og kortere eller længerevarende ansættelser på usikre betingelser. Unge som ikke nødvendigvis kommer fra en opvækst, der traditionelt forbindes med udsathed eller prekære positioner i samfundet.

Opvæksten får alene en strukturerende betydning i de forståelser, der skabes i begrundelserne for udfordringerne, hos en mindre del af de unge i gruppen. Unge som samtidig fortæller om en opvækst, der også traditionel forbindes med risiko for udsathed. Om end det ikke er alle, som fortæller om en belastet opvækst, der begrunder udfordringerne i forhold til uddannelse og beskæftigelse med forhold i deres opvækst. For størstedelen af de unge træder opvæksten og det tidlige familieliv ikke frem i de unges betragtninger som et særligt strukturerende element i de forståelser, der skabes i de unges begrundelser for udfordringerne.

Begrundelserne for dette kan kan være mange. Det kan skyldes, at de unges opvækst og tidlige familieliv reelt ikke har været problematisk. Det kan skyldes, at der i undersøgelsen ikke spørges ind til opvæksten. Og det kan skyldes, at de unge er orienteret mod en selvstændig fremtid og ikke retter blikket mod et tidligere familieliv og betydningen af dette i bedømmelsen af deres fremtidige muligheder.

Fælles for de unge i gruppen er, at de betragter forskellige begivenheder, personlige, sociale og strukturelle omstændigheder i deres ungdomsliv og tidlige voksenliv; arbejdsløshed, sygdom og tab, mangel på støtte- eller behandlingsmuligheder, lærepladser, reelle uddannelsesmuligheder eller muligheder for afklaring af deres formåen i forhold til uddannelse og ordinær beskæftigelse. Begivenheder og omstændigheder som har skabt en række af brud i de unges hverdag og gjort det vanskeligt for dem at fastholde et uddannelses- eller beskæftigelsesforløb. Begivenheder og omstændigheder hvor forskellige udfordringer trænger sig på.

Udfordringer en del af de unge samtidig forbinder med personlige, faglige eller sociale udfordringer i deres tidlige skoleliv. Om end det tidlige skoleliv ikke kan stå alene i de unges forståelser af de udfordringer, der har trængt sig på. Udfordringerne og betydningen af det tidlige skoleliv skal ses i sammenhæng med de forskellige begivenheder, omstændigheder og brud i deres liv og hverdag, de udfordringer, der i de unges betragtninger trænger sig på omkring disse begivenheder og omstændigheder, og de unges bedømmelser af, hvordan de i deres tidlige skole- og ungdomsliv har været i stand til at mobiliserer ressourcer og handleevne i håndteringen af disse udfordringer. Ressourcer de i forbindelse med konkrete begivenheder og omstændigheder gennem deres ungdoms- og tidlige voksenliv får tiltagende vanskeligt ved at fastholde, forfølge og overføre i mødet med de samfundsmæssige uddannelses og beskæftigelses forventninger og krav om at gøre uddannelse og beskæftigelse på en bestemt måde.

De unge betragter samtidig, hvordan de i deres servicesøgning og mødet med velfærdssystemerne møder nogle forestillinger om, hvem de er, og hvad deres udfordringer er, det kan være svært for dem at identificerer sig med. De tilbydes løsningsmuligheder, hvor de har vanskeligt ved at se et både realistisk og menings-

fuldt uddannelses- eller beskæftigelsesperspektiv. Løsningsmuligheder hvor de unge bedømmer, at de i bedste fald alene lever op til et aktivitetskrav, undgår sanktioner og bevarer retten til offentlig forsørgelse, og i værste fald risikerer yderligere diskvalificering, fordi de ikke bedømmer løsningen realistisk på længere sigt.

De unge har taget ansvaret på sig i den forstand, at de betragter, hvordan det forventes, at de er aktive, motiveret og har viljen til selv at gøre noget ved udfordringerne. At de i mødet med velfærdssystemerne ikke kan forvente at få nogen hjælp, hvis de ikke selv gør en indsats, tilpasser sig de forestillinger, løsningsforståelser og indsatsmuligheder, de tilbydes i velfærdssystemerne, er motiveret og målrettet i bestræbelserne på at blive selvforsørgende. De betragter, hvordan de i perioder tilpasser sig forventningerne og målrettet forsøger at leve op til en normativ forståelse af medborgerskab forbundet med en status som aktiv og motiveret, selvforsørgende og økonomisk deltagende i samfundets fællesskaber.

De unge efterspørger samtidig sociale aktiviteter, praktikmuligheder, samtaler, rådgivning, støtte og anerkendelse i afklaringen og udviklingen af det, de formår, deres reelle færdigheder og kompetencer, og det de ønsker at formå i forhold til uddannelse og beskæftigelse. De søger i anerkendelse, afklaring og hjælp til at fastholde, forfølge og overføre det, de har formået eller formår i en handlesammenhæng til det, de ønsker at formå i andre handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser omkring uddannelse og beskæftigelse både inden for og uden for velfærdssystemerne.

Men de unge betragter, hvordan de i mødet med forestillingerne om, hvem de er og en individualiseret forståelse af de udfordringer, der har trængt sig på, som værende forbundet med adfærd og socialisering, vilje og motivation, ofte overlades til sig selv i deres søgen efter meningsfulde og realistiske veje til anerkendelse og afklaring af det, de formår, og hvordan de kan lykkes at formå det, de gerne vil kunne formå i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

I mobiliseringen af ressourcer og adgange til anerkendelse og afklaring af deres formåen orienterer de unge sig mod handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne. Uden for velfærdssystemerne orienterer de unge sig i højere grad mod ordinær beskæftigelse end uddannelse. Det betyder ikke, at de unge ikke anser uddannelse for at være vigtig. De bedømmer uddannelse som afgørende i forhold til regulære og faste ansættelser, men de betragter det samtidig som urealistisk at komme tilbage på skolebænken og gøre uddannelse inden for rammerne af de dominerende forståelser af, hvordan man gør uddannelse rigtigt.

I betragtningerne af hvilke muligheder de har i forhold til uddannelse, retter de unge i højere grad blikket mod læring og uddannelse gennem praktikmuligheder, læreplad-

ser, støttet eller ordinære ansættelser kombineret med kurser af kortere varighed. De unges selvstændige forsøg på at mobiliserer disse muligheder eller bare undgå velfærdssystemernes forestillinger og forståelser, kontrol og krav om deltagelse i bestemte standardiserede, socialiserende og uddannelses- eller beskæftigelsesforberedende aktiviteter resulterer ofte i, at de unge søger kortere eller længerevarende ansættelser på usikre betingelser.

De unge betragter samtidig, hvordan de i perioder alligevel har forsøgt at leve op til de krav, de møder i deres servicesøgning og har deltaget i socialiserende aktiviteter, uddannelses- eller beskæftigelsesforberedende aktiviteter, om end de ikke selv bedømmer det som realistisk, at de kommer tilbage til skolebænken og gør uddannelse på den måde, det forventes af dem. Der er unge som betragter, hvordan de alene forsøger at leve op til kravene, fordi samfundet forventer det af dem, men kunne de finde andre veje til uddannelse, beskæftigelse og selvforsørgelse, ville det i de unges betragtninger være ønskeligt.

I hverdagens håndtering af de udfordringer, der har trængt sig, orienterer de unge sig samtidig mod familie, venner eller tidligere professionelle lærer eller pædagoger i deres liv. Særligt familien (forældre og søskende) bidrager i nogle af de unges liv med både personlig støtte, praktisk og økonomisk hjælp i en hverdag, hvor mange betragter økonomiske udfordringer som særligt belastende. Økonomiske udfordringer i forhold til at få råd til grundlæggende materielle behov som betaling af almindelige faste boligudgifter. Der er også unge, som betragter, hvordan forældre eller søskende hjælper dem med at finde og søge ledige jobs, taler med dem, vejleder, anerkender og støtter dem i de beslutninger, de tager i forhold til forskellige uddannelses- eller beskæftigelsesforberedende aktiviteter. Om end familien har en perifer og måske problematisk betydning i nogle af de unges betragtninger, så indgår familien som vigtige i de unges bedømmelser af, hvem der på forskellig vis hjælper og støtter dem i deres liv og hverdag. Men samtidig lægger de unge i deres betragtninger også vægt på betydningen af en vis selvstændighed og behovet for selv at kunne klare det. Og så er der de unge, hvor en oprindelig familie slet ikke indgår i de unges betragtninger.

Relationerne til venner, kærester, "nye familier" og tidligere lærer eller pædagoger i de unges liv træder i de unges betragtninger særligt frem som relationer, hvor de unge lærer noget om sig selv, deres formåen og det, de gerne vil kunne formå. De unge betragter, hvordan de i det, de gør i sociale aktiviteter sammen med venner eller bekendte, "den nye familie" eller har gjort sammen med tidligere professionelle i deres liv, har lært noget om sig selv, som de forsøger at overføre til andre handlesammenhænge forbundet med uddannelse og beskæftigelse. Og hvordan de i disse relationer i perioder finder inspiration og forsøger at mobilisere mentale og sociale ressourcer i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på. Det er også hos vennerne de oftest låner en sofa, hvis de i perioder ikke selv har en bolig. Og det er

hovedsageligt sammen med vennerne, de unge finder alternative og måske mere lyssky veje til økonomisk at supplere deres kontanthjælp, få dækket grundlæggende behov og deltage i det almindelige ungdomsliv.

Der er i studiet unge, som fortæller, at de har eller har haft adgang til sort arbejde. Disse unge betragter ikke sort arbejde alene som en adgang til at supplerer kontanthjælpen. De betragter også sort arbejde som en mulig vej til både læring og ordinær ansættelse på nogle betingelser, hvor de i højere grad end i velfærdssystemerne har indflydelse på forestillingerne om, hvem de er, hvad de formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de ønsker at formå.

Civilsamfundet i form af alternative sociale initiativer og sociale organisationer uden for velfærdssystemerne (NGO) er i perioder central i de unges søgen efter sociale aktiviteter, samtaler, rådgivning og i perioder adgang til at få dækket grundlæggende materielle behov, de ikke kan få adgang til i de offentlige velfærdssystemer eller private netværk. Der er i studiet unge, som søger disse initiativer og organisationer både fordi, de har grundlæggende materielle behov, de ikke kan få dækket andre steder og fordi, de betragter de sociale aktiviteter i organisationerne som en mulig vej til støtte, anerkendelse og afklaring af deres behov, muligheder og formåen i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

Overordnet kan man sige, at de unge i deres betragtninger retter blikket mod sociale praksisser, hvor de har adgang til at være en del af for dem meningsfulde sociale aktiviteter som en del af et almindeligt ungdomsliv, hvor de unge både har adgang til det sociale, identificere sig med andre unge og i dette få øje på sig selv, deres formåen og det, de ønsker at formå. De betragter samtidig, hvordan de i dette efterspørger sociale aktiviteter, hvor de får adgang til sammen med andre at fastholde, forfølge og forbinde det, de formår i forskellige sociale aktiviteter og handlesammenhænge med det, de ønsker at formå i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Og de bevæger sig i deres søgen efter denne anerkendelse og afklaring mellem handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser.

I de unges betragtninger af det, de gør og tænker i disse forskellige handlesammenhænge, kan der i de unges begrundelser for og bedømmelser af deres reaktioner i forhold til de udfordringer, der har trængt sig omkring uddannelse og beskæftigelse, identificeres forskellige refleksive positioner i de unges forskellige grader af orientering mod de forskellige handlesammenhænge både inden for og uden for velfærdssystemernes indsatser; autonome, forhandlende, tilpassede og tilbagetrukket positioner.

I de unges bevægelser mellem de forskellige positioner former der sig refleksive handlerum i de unges betragtninger af deres reaktioner på de politiske, sociale og institutionelle krav, de møder i hverdagens interaktioner omkring uddannelse og

beskæftigelse. Handlerum hvor de unge forsøger at mobiliserer ressourcer, udvide deres handleevne og håndteringsbetingelser på tværs af handlesammenhænge indlejret i forskellige sociale praksisser. Handlesammenhænge og sociale praksisser hvor de unge deltager og søger indflydelse på de fortolkninger, forestillinger og forståelser, der skabes omkring de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv, håndteringen af disse udfordring, afklaringen og udviklingen af deres formåen. Det de formår, og hvordan de kan lykkes med at formå det, de ønsker at formå.

Unge, som har gennemført en ungdomsuddannelse, synes at bevæge sig mere målrettet og strategisk mellem de forskellige refleksive positioner end unge, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse. Men dette billede er ikke entydig. Og centralt i forståelsen af de unges bevægelser mellem de forskellige refleksive positioner er de unges adgang til forskellige handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne. Og de unges bedømmelser af adgangen til en vis grad af kontrol og indflydelse på de forestillinger og forståelser, der skabes i forhold til, hvem de unge er, karakteren af deres udfordringer, formåen og muligheder i de forskellige handlesammenhænge.

De refleksive positioner og handlerum henviser ikke til bestemte strategier, identiteter eller typer af unge. Det interessante i de unges respons er i dette studie de refleksive positioner i deres variationer og blandingsformer. Og hvordan de refleksive positioner over tid former sig i varierende refleksive handlerum, hvor de unge i deres orientering mod forskellige handlesammenhænge forsøger at mobiliserer ressourcer, overføre, forbinde og transformere det, de formår i en handlesammenhæng til det, de ønsker at formå i andre handlesammenhæng omkring uddannelse og beskæftigelse.

I dette formår de unge at gøre dialektik. De formår at være den de er, og den de er på vej til at blive samtidig. Læring og udvikling træder i de unges betragtninger frem som sociale og kulturelle processer, der ikke kan adskilles fra deres omgivelser, de kontekstuelle, institutionelle og strukturelle vilkår og betingelser, der er de unges liv og hverdag. Samtidig træder de unge ikke frem som passive objekter, der tilpasser sig de givne vilkår og betingelser. De interagere, lader sig påvirke og forsøger at påvirke de muligheder, forestillinger og forståelser, de møder i hverdagens interaktioner i bestræbelserne på at skabe et meningsfuldt og ønskværdigt liv i sociale aktiviteter med andre mennesker.

I en både spontan og målrettet intentionalitet søger og afprøver de unge forskellige muligheder, personlige, mentale og sociale færdigheder og kompetencer i både kaotiske og flygtige, foreløbige og foranderlige processer. Processer hvor de unge i betragtningerne af deres reaktioner, det de gør og tænker i håndteringen af udfordringerne, åbner op til produktive forestillinger og forståelser af deres deltagelse,

ressourcer og en mulig fremtid med uddannelse og beskæftigelse. Processer hvor læring og udvikling begribes som både væren og tilblivelse samtidig.

De unge udfordrer i deres betragtninger af det, de gør og tænker i håndteringen af de udfordringer, der har trængt sig på, en commodificeret, instrumentel og lineær forståelse af læring, som noget de unge alene tilegner sig og producerer mhp. resultater, der kan måles, evalueres og bedømmes. De unge forsøger i det, de gør og tænker, at forestille, improviserer og mobiliserer ressourcer, overføre og forbinde det, de formår i en handlesammenhæng til det, de ønsker at formå i andre handlesammenhænge. Samtidig efterspørger de sociale aktiviteter og anerkendelse af deres formåen, rådgivning og støtte i rekontekstualiseringen og transformeringen af deres formåen i handlesammenhænge og sociale praksisser forbundet med uddannelse og beskæftigelse.

I tabet af solidariteten og den sociale dimension i velfærdsindsatsernes løsningsforståelser, betragter de unge, hvordan de overlades til sig selv i beslutningerne om, hvilke veje de skal gå i deres søgen efter disse sociale aktiviteter, anerkendelsen og afklaringen og forsøget på at undgå yderligere diskvalificering og risiko for marginalisering. De betragter, hvordan i de i det, de gør og tænker, kæmper med ambivalente og risikable følelser i forholdet mellem det, de bedømmer som meningsfulde, realistiske og ønskværdige muligheder i afklaringen af deres formåen, og de løsningsforståelser de møder i velfærdssystemernes krav, kontrol og sanktioner.

Risikable følelser, kontekster og strukturer i de unges bedømmelser af de muligheder, de har til rådighed, hvor de unge trækker sig tilbage i afmagt og mere tilpassede eller autonome og prekære positioner. Hvor de i forsøget på at håndtere usikkerheden og ambivalensen søger ansættelser på usikre betingelser, finder sort arbejde eller på anden vis hustler sig økonomisk og socialt gennem hverdagen. Overnatter hos vennerne, gør tjenester for hinanden, køber og sælger eller søger hjælp uden for velfærdssystemernes krav og kontrol. Risikable følelser, kontekster og strukturer der i mødet med velfærdssystemernes forestillinger og forståelser spærrer for blikket til det produktive, dynamiske og foranderlige i de unges handlen, refleksive positioner og de refleksive handlerum, der former sig i processerne mellem forskellige refleksive positioner. Risikable følelser, kontekster og strukturer, som i de unges betragtninger af de forestillinger og forståelser, de møder i deres servicesøgning, identificeres som de unges risikable adfærd, manglende motivationer, utilpassede intentioner og socialisering i forhold til samfundets fællesskaber.

I de unges betragtninger af deres udfordringer, som i begrundelserne for og bedømmelserne af udfordringerne ikke kan adskilles fra de unges betragtninger af, hvordan de forsøger at håndtere udfordringerne og orienterer sig mod handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne,

åbnes der samtidig op til et produktivt ressourcesyn. Et produktivt ressourcesyn hvor de unge i det, de gør og tænker, mobiliserer forskellige personlige, mentale og sociale færdigheder og kompetencer i håndteringen af udfordringerne.

Et ressourcesyn som udfordrer de individualiserende problem perspektiver og patologiserende logikker i socialt arbejde forankret i en traditionel "case-work" tilgang. Individualiserende problem perspektiver som hovedsageligt forbinder de udfordringer, som har trængt sig på i de unges liv, med de unges personlighed og socialisering i deres tidlige opvækst, familieliv og resultaterne af deres læring i det tidlige skoleliv. Et perspektiv i socialt arbejde hvor opgaven er at motivere de unge, lære dem fællesskabets regler, personligt og fagligt "klæde dem på" til uddannelse og beskæftigelse inden for rammerne af de dominerende forståelser af, hvordan man gør uddannelse rigtigt og begår sig på arbejdsmarkedet. Et perspektiv som ikke involverer en analyse af betydningen af de forskellige konkrete omstændigheder, kontekstuelle, institutionelle og strukturelle vilkår og betingelser i de unges hverdag og liv i det hele taget.

Et ressourcesyn som samtidig udfordrer en traditionel forståelse af relationsarbejdet i socialt arbejde med udsatte unge. En forståelse af relationsarbejde hvor opmærksomheden i høj grad retter sig mod relationen mellem den unge, socialarbejderen og andre professionelle socialarbejdere. Og i mindre grad mod de unges orientering mod andre handlesammenhænge, aktiviteter og relationer uden for de professionelle institutionelle rammer for de forskellige sociale behandlings-, uddannelses- og beskæftigelsesrettede indsatsers løsningsforståelser.

Der åbner sig i de unges betragtninger et fællesskabsorienteret perspektiv, hvor de unge orienterer sig mod forskellige handlesammenhænge indlejret i sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne. Handlesammenhænge og sociale praksisser som overlapper hinanden i de unges betragtninger af deres søgen efter anerkendelse og afklaring af deres formåen og muligheder for at lykkes med det, de ønsker at formår. I dette overlap forsøger de unge at overføre og forbinde det, de formår i en handlesammenhænge med det, de ønsker at formå i andre handlesammenhænge.

De unge søger sociale aktiviteter, samtaler og støtte i rekontekstualiseringen og transformeringen af det de formår. I de unges betragtninger af disse sociale aktiviteter og kommunikationsprocesser former der sig et fællesskabs perspektiv, som ikke bare udfordrer problem perspektivet og en traditionel forståelse af relationsarbejdet i socialt arbejde men også forståelsen af fællesskaber som værende forbundet med identitet eller tilhørsforhold. Fællesskaberne tager i dette perspektiv form gennem de overlappende handlesammenhænge, sociale aktiviteter, praksisser og processer, de unge bedømmer som vigtige i afklaringen og udviklingen af deres formåen,

rekontekstualiseringen og transformeringen af det, de formår i forhold til uddannelse og beskæftigelse. Fællesskaberne tager form i dialektiske sociale og kulturelle processer mellem de unges formåen og det, de ønsker om at formå, opgaverne, mulighederne og forventningerne i de sociale praksisser.

Forventninger og muligheder, rettigheder og forpligtigelser som formes, forhandles og meningsfyldes i sociale aktiviteter og kommunikationsprocesser mellem de unge og de sociale praksisser på tværs af kontekster, institutioner og systemer i dialoger, hvor både konsensus og det modsætningsfyldte indgår som væsentlige elementer i vejene til social forandring i de unges liv og overskridelse af en potentiel marginaliserende position. Dialoger som er forankret i et sæt af strukturelle, kontekstuelle og relationelle spørgsmål, interesser og betragtninger, hvor de unge deltager og har indflydelse i konstruktionerne og rekonstruktionerne af de forestillinger og forståelser, der skabes omkring udfordringer og muligheder i forhold til uddannelse og beskæftigelse.

9.2 Forandringspotentialer i socialt arbejde med unge på kanten

I det forandringspotentiale, der rejser sig i et ressource- og fællesskabsorienteret perspektiv i socialt arbejde med en gruppe unge i udsatte positioner, forandres det sociale arbejde og socialarbejdernes opgave. Det forandrer sig fra i en traditionel "case-work" tilgang forbundet med en traditionel psykologisk diskurs at være forankret i individualiseret perspektiver, patologiserende og administrative logikker og analyser af den unges udfordringer og muligheder. Udfordringer som i denne tilgang hovedsageligt forbindes med personlighed, adfærd og socialisering. Til i højere grad at være forankret i kontekstuelle, institutionelle og strukturelle vilkår og betingelser, sociale aktiviteter og kommunikationsprocesser omkring rekontekstualiseringer og transformeringer af det, de unge formår på tværs af sociale praksisser i deres hverdag. Rekontekstualiseringer og transformeringer i dialektiske processer mellem det, de unge formår, det de ønsker at formå, og de muligheder, opgaver og forventninger, der viser sig i de sociale praksisser, de unge orienterer sig mod.

Aktualiseringen af dette forandringspotentiale fordrer, at det sociale arbejde genetablerer blikket for betydningen af det sociale og solidaritetsprojektet i kontrakten mellem (velfærds)samfundet, de unge og det sociale arbejde. Og i dette forbinder de unge ikke bare med staten som demokratisk deltagende medborgere, som handler, interagere og søger indflydelse i handlingsrummet for det sociale arbejde, men også den sociale dimension i samfundet, de unges liv og hverdag i det hele taget. En hverdag hvor de unge i sociale aktiviteter og samtaler om uddannelse, beskæftigelse

og livet som ung søger veje til at lykkes med det, de ønsker at formå sammen med andre mennesker og i dette påvirker og påvirkes af samfundets sociale fællesskaber.

Det sociale arbejde har med sine teoretiske perspektiver og metoder historisk bidraget til en politisk legitimering af velfærdsstatens forståelser, forebyggelse og løsninger af sociale problemer i samfundet. En kontrakt med velfærdsstaten som har været forbundet med velfærdsstatens sociale dimension og solidaritetsprojekt. En kontrakt som har været central i professionaliseringen af det sociale arbejde. Det sociale arbejde har leveret teoretisk forankret perspektiver og metoder i legitimeringen af velfærdsstatens aktiviteter. En legitimering som samtidig har bidraget til fagets professionalisering og status i udviklingen af velfærdsstatens indsatser og det sociale arbejde.

Udfordringerne for det sociale arbejde opstår i takt med den neo-liberale erodering af de nationale velfærdsstaters solidaritetsprojekt (Lorenz, 2005), som i de politiske løsninger på ungdomsarbejdsløsheden for alvor tager form fra starten af 1990´erne. En udvikling som har betydet, at udviklingen af det sociale arbejde på beskæftigelsesområdet har bevæget sig fra et socialt helhedsperspektiv omkring en klient- og inklusionsorienteret faglighed mod en tiltagende administrativ og sanktionerende faglighed hovedsageligt rettet mod selvforsørgelse. Samtidig har dele af det sociale arbejde reageret ved at trække sig tilbage i mere socialpædagogiske eller individ- og behandlingsorienterede, terapeutiske eller coachende perspektiver og indsatser forankret i en traditionel psykologisk diskurs i det sociale arbejde, hvor det er de unges personlige udfordringer i mødet med samfundets krav og forventninger, de unges udvikling og håndtering af udfordringerne, opmærksomheden rettes mod.

Desuden har mere fællesskabsorienterede kritisk socialpsykologiske både postmoderne og kulturhistoriske analyser, forståelser og perspektiver en meget svag position i socialt arbejde i det hele taget i en dansk kontekst. Begrundelserne for dette kan til dels findes i det sociale arbejdes historie og kontrakten med velfærdsstaten, tilliden til solidaritetsprojektet og de universelle ydelser, forebyggelse, økonomisk og social lighed og tryghed, når borgerne rammes af sociale begivenheder som ledighed og sygdom. Et perspektiv i socialt arbejde hvor den enkelte borgers forbindelse til det sociale i høj grad forbindes med borgerens individuelle ressourcer i det sociale (familie, skole, ungdomslivet, lokalmiljøer, uddannelse, arbejdsmarkedet og arbejdslivet) og i mindre grad adgangen til det sociale, individets, fællesskabernes og samfundets læring og udvikling i og på tværs af forskellige sociale og kulturelle praksisser og processer.

Aktualiseringen af det forandringspotentiale, der i dette studie træder frem i de unges betragtninger af deres reaktioner, forudsætter, at der i analyserne af de unges udfordringer og muligheder anlægges et kritisk både realistisk og konstruktivt blik. Et

kritisk realistisk og konstruktivt blik, hvor analyserne er forankret i spørgsmål rettet mod både strukturelle, institutionelle, kontekstuelle og relationelle vilkår, interesser og muligheder i de unges hverdag og adgang til det sociale. De unges forudsætninger, udfordringer og formåen, strategier og refleksive positioner under disse betingelser. Hvor de forskellige elementer, processer og mekanismer i disse vilkår og betingelser, de unges forståelser, forudsætninger og formåen fastholdes og forfølges i konstruktionerne og rekonstruktionerne af forestillingerne om, hvem de unge er og forståelserne af de udfordringer, der har trængt sig på i de unges liv, de unges adgange til det sociale og muligheder for at håndtere de udfordringer, der har trængt sig på.

Aktualiseringen fordrer samtidig, at der arbejdes med udviklingen af metoder, hvor disse analyser omsættes til praksisser i socialt arbejde med denne gruppe unge. Og der er i både analyserne, metode og praksis udviklingen behov for forskningsaktiviteter, hvor opmærksomheden rettes mod sammenhængen mellem de unges handlen, de strukturelle, institutionelle og kontekstuelle betingelser, de unges formåen og forudsætninger for at handle under disse betingelser på tværs af handlesammenhænge, sociale og kulturelle praksisser og processer i de unges liv. Hvor de individuelle forudsætninger ikke kan adskilles fra de samfundsmæssige både strukturelle, sociale og institutionelle betingelser.

I dette studie træder en gruppe af unge i udsatte positioner således frem som unge, der handler, søger indflydelse og udfordrer ikke bare socialt arbejdes forestillinger om, hvem de unge er, forståelserne af deres udfordringer og løsningen af disse udfordringer, men velfærdssamfundets grundlæggende eksistens i disse unge menneskers liv og hverdag. De udfordrer forestillingen om velfærdssamfundets eksistens i deres håndtering af de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv, i den forstand at de betragter, hvordan de i tabet af et solidaritetsprojekt og den sociale dimension i velfærdsstaten overlades til sig selv og en række af kontekstuelle og institutionelle risikable strukturer og potentielt prekære positioner i deres søgen efter veje væk fra risikoen for yderligere diskvalificering og marginalisering i forhold til uddannelse og beskæftigelse. De betragter usikkerheden og ambivalensen mellem de løsninger, de bedømmer som realistiske og meningsfulde i afklaringen af deres formåen, og de forventninger og krav om at gøre uddannelse og beskæftigelse på en bestemt måde, den kontrol og de sanktioner de møder i velfærdssystemernes forståelser.

De unge åbner i betragtningerne af deres reaktioner samtidig op til et ressourcesyn og et fællesskabsorienteret perspektiv i deres orientering mod forskellige handlesammenhænge og sociale praksisser både inden for og uden for velfærdssystemerne. Handlesammenhænge der i de unges betragtninger af deres reaktioner overlapper hinanden som sociale processer og kommunkationsmekanismer i håndteringen af de

udfordringer, der har trængt sig på i deres liv, deres søgen efter anerkendelse, afklaring og udvikling af deres formåen og det, de ønsker at formå.

Forandringspotentialet i handlingsrummet for det sociale arbejde træder i de unges respons frem som et behov for i analyserne og omsætningen af analyserne i socialt arbejdes praksis med denne gruppe unge at anlægge et kritisk både realistisk og konstruktivt perspektiv. Et perspektiv hvor relationelle, sociale og kulturelle processer og mekanismer i sammenhængen mellem de strukturelle, institutionelle og kontekstuelle betingelser og de unges formåen under disse betingelser fastholdes og forfølges i konstruktionerne og rekonstruktionerne af forestillingerne om og forståelserne af de unge og de udfordringer, der har trængt sig på i deres liv.

Et forandringspotentiale som samtidig fordrer politiske, sociale og institutionelle samtaler om, hvordan der samfundsmæssigt, institutionelt og kontekstuelt kan tages hånd om de unges sociale rettigheder. De unges adgang til det sociale og social forandring gennem deltagelse og indflydelse i sociale aktiviteter og samtaler omkring konstruktionerne af de forestillinger og forståelser af udfordringer og muligheder, der former sig i handlingsrummet for det sociale arbejde og samfundets sociale og kulturelle fællesskaber i det hele taget, uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedet i forhold til veje til uddannelse og beskæftigelse.

Frem for samtaler om varierende individualiserende og kategoriserende problemforståelser, standardiserede løsninger, udformningen og betydningen af sanktioner, krav og kontrol. Og hvor yderligere forsknings- og udviklingsaktiviteter på tværs af forskning og praksis i socialt arbejde, de unge, ungdomsforskningen, uddannelsesinstitutionerne og arbejdsmarkedet, vil kunne bidrage med yderligere viden i udviklingen af indholdet i disse samtaler, analyserne og omsætningen af denne viden i det sociale arbejdes praksis.

Af dette studie rejser der sig i de unges respons nedenstående spørgsmål, som fremadrettet vil kunne kaste yderlig lys over behovet for forandringer og forandringspotentialet i socialt arbejde med en gruppe unge i udsatte positioner:

Hvordan ser behovet for fællesskabsorienterede kritisk socialpsykologiske både postmoderne og kulturhistoriske perspektiver i socialt arbejde med unge i udsatte positioner ud, og hvor kommer behovet fra? Hvilke udfordringer og potentialer kan der identificeres i fællesskabsorienterede kritisk socialpsykologiske både postmoderne og kulturhistoriske perspektiver i socialt arbejde med denne gruppe unge i forhold til uddannelse og beskæftigelse, og hvordan kan disse perspektiver omsættes på tværs af forskellige sociale uddannelses og beskæftigelses systemer i de unges hverdag og bidrage til social forandring og udvikling af socialt arbejdes praksis?

Litteraturliste

Aftale om reform af kontanthjælpssystemet – flere i uddannelse og job. Aftale mellem Regeringen (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti) og Venstre, Dansk Folkeparti, Det Konservative Folkeparti og Liberal Alliance. Statsministeriet d. 18. april, 2013.

Andersen, Maja Lundemark (2009) *Former for Ability – hvilke betydninger tillægges ADHD diagnose i forhold til selvforståelse, intersubjektivitet og institutionelle positioner.* Ph.d. afhandling, Aalborg, Aalborg Universitet, Institut for sociologi, socialt arbejde og organisation.

Andersen, Maja Lundemark (2015) *Brugerperspektiver som drivkraft i sociale analyser,* s. 105 – 117, Harder, Margit og Nissen, Maria Appel; Socialt arbejde i en foranderlig verden. København, Akademisk Forlag.

Andersen, Nils Åke (2003) *Borgerens kontraktliggørelse.* København, Hans Reitzles Forlag

Andersen, Nils Åke (2004) *Kontraktliggørelsen af borgeren – om udskiftning pligt til frihed.* Nordiske organisationsstudier vol. 6, 1 s. 4-26.

Andersen, Trine Wulf; Follesø, Reidun og Olsen, Terje (2016) *Unge, udenforskab og sociale forandring - Nordiske Perspektiver.* København, Frydenlund Academic

Antoft, Rasmus og Salomonsen, Heidi Houlberg (2012) *Det kvalitative casestudium – introduktion til en forskningsstrategi* s. 29-57 i Antoft, Rasmus; Hviid Jacobsen, Michael; Jørgensen, Anja og Kristiansen, Søren (red.) Håndværk og Horisonter. Tradition og nytænkning i kvalitativ metode. Odense, Syddansk Universitets Forlag.

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd 27.12. 2014
https://ae.dk/analyser/krise-35000-flere-unge-er-hverken-i-arbejde-eller-uddannelse

Arbejdsevnemetode – Metode til beskrivelse, udvikling og vurdering af arbejdsevne. Socialministeriet, 2001.

Archer, M.S. (2007) *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility.* Cambridge, University Press.

Arendt, Hannah (1971) *The Life of the Mind.* San Diego, New York, London: Harcourt Inc.

Austin, J.L. (1962) *How to do things with words.* The William James lectures delivered at Harvard University. Oxford, Clarendon Press.

Bryderup, Inge (2006) *Skolegang for anbragte børn.* København, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Bryderup, Inge (2012) *Tidligere anbragte unge og uddannelse.* Århus, Klim.

Baadsgaard, Kevin; Jørgensen, Henning; Nørup, Iben og Olesen, Søren Peter (2012) *Fra klientorienteret arbejde til administrativt arbejde- ændringer i den faglige praksis og kvalificering på det beskæftigelsespolitiske område.* Tidsskrift for Arbejdsliv, 14. årg. Nr. 4, s. 30 – 47.

Baadsgaard, Kevin; Jørgensen, Henning; Nørup, Iben og Olesen, Søren (2014) Den faglige praksis i jobcentrene. Aalborg Universitetsforlag.

Baker, Carolyn D. (2003) *Etnometodological Analyses of interview, s. 395 – 428*, Holstein, James A. og Gubrium, Jaber F. ; Inside Interviewing. New lenses, New Concerns. London, Sage Publications.

Benjaminsen, Lars; Andrade, Stefan Bastholm; Andersen, Ditte; Enemark, Morten Holm; Birkelund, Jesper Fels (2015) Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark. En registerbaseret kortlægning. København, Socialforskningsinstituttet, 15:41

Beresford, P. (2001) *Service users, Social policy and future welfare.* Critical Social Policy, 21(4) 494-512

Bleiklie, Ivar (1997) *Service Regimes in Public Welfare Administration.* Tano Aschehougs Fonteneserie

Bourdieu, Pierre (1986) *The Forms of Capital*, Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education. J. Richardson (ed.), New York: Greenwood Press, 46 – 58.

Bourdieu, Pierre (1996) *Symbolsk makt.* Oslo, Pax Forlag A/S

Brinkmann, Svend (2012) *Qualitative Inquiry in Everyday Life. Working with Everyday Life Materials.* London, Sage.

Butler, Judith (1990) *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity.* London og New York, Routledge.

Bøggild Christensen, Anders (2015) *Ungdomsarbejdsløshed,* s. 281 – 307 Bundesen, Peter; Bøggild Christensen, Anders og Rasmussen Tove; Sociale Problemer. København, Hans Reitzels Forlag.

Carstens, Anette (1998) *Aktivering. Klientsamtaler og socialpolitik.* København, Hans Reitzels Forlag.

Castel, Robert (2002) *From manual Workers to Wage Labours : Transformation of the Social Question.* Picataway, Transaction Publishers.

Caswell, Dorte (2005) *Handlemuligheder i socialt arbejde – et komparativt casestudie om kommunal frontlinjepraksis på beskæftigelsesområdet.* København, AKF Forlag.

Caswell, Dorte (2006) *Socialt arbejde som slagmark,* Uden For Nummer, 7. årg. Nr. 12, s. 36 – 47.

Caswell, Dorte; Elm Larsen, Jørgen og Marston, Greg (2010) *Unemployed citizen or "risk client"?: Classification systems and employment services in Denmark and Australia.* Critical Social Policy, Vol. 30, nr. 3, s. 384 – 404.

Caswell, Dorte; Lindegaard Andersen, Henrik; Høybye Mortensen, Matilde; Markussen, Anna May og Lundfos Thuesen, Sille (2011) Når kassen smækkes i: Analyser af økonomiske sanktioner over for kontanthjælpsmodtagere. København, Akf Forlag.

Caswell, Dorte; Ekselinen, Leena og Olesen, Søren Peter (2013) *Identity work and client resistance underneath the canopy of active employment policy.* Qualitative Social Work, 12(1), 8-23.

Christiansen, Helle (2014) *Fattigdom mærker unge for livet*. Ugebrevet A4, marts 2014.

Dalmar, Pernille Lykke (2013) *Unge i udsatte positioners transition til voksenlivet.* Uden for nummer, nr. 27, 14. årg. 33-39.

Danneris Jensen, Sophie (2016) *Er du klar til at arbejde?: Et kvalitativt forløbsstudie af forandringer i arbejdsmarkedsparatheden blandt kontanthjælpsmodtagere på kanten af arbejdsmarkedet.* Ph.d. afhandling, Aalborg Universitetsforlag.

Davies, Bronwyn og Harré, Rom (1990, 2014) Positionering: diskursiv produktion af selver. København, Forlaget Mindspace.

Dello Buono, R.A. (2013) *Time to Change the Subject: A New Sociology of Praxis,* 39(6) 795 - 799 Critical Sociology, Sage.

Dreier, O. (1997) *Subjectivity and Social Practice* i Skriftserie for Sundhed, Menneske og Kultur, nr. 1. Århus Universitet.

Dreier, O (1999) *Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster* i Nielsen, K og Kvale, S.; Mesterlære. Læring som social praksis. København, Hans Reitzels Forlag.

Dubois, Vincent (2010) *The bureaucrat and the poor. Encounters in French Welfare Office.* Aldershot, Ashgate.

Dwyer, P (2004) *Understanding Citizenship. Themes and Perspectives for policy and practice.* Bristol, Policy Press.

Eder, Donna og Fingerson, Laura (2003) Interviewing children and adolescents s.30-53 i Holstein, James A og Gubrium, Jaber F. (red.) Inside Interviewing. New lenses, new concerns. London, Sage.

Egelund, Tine og Hillgaard, Lis (1993) *Socialrådgivning og Socialbehandling.* København, Socialpædagogisk Forlag.

Egelund, Tine (1997) *Beskyttelse af barndommen. Socialforvaltningernes risikovurdering og indgreb.* København, Hans Reitzels Forlag.

Ejrnæs, Morten; Gamst, Birthe; Laursen, Tove og Uggerhøj, Lars (1997) *Socialt miljøarbejde i lokalsamfundet.* København, Hans Reitzels Forlag.

Ejrnæs, Morten (1999) *Social arv – et populært, men tvivlsom begreb.* Arbejdspapir nr. 12 om social arv. København, Socialforskningsinstituttet.

Ejrnæs, Morten (2003) *Social arv: et upræcist og skadeligt begreb*. Uddannelse. Undervisningsministeriets tidsskrift, 8 s. 28-35

Ejrnæs, Morten (2011) *Social arv* i Møller, Iver Horneman og Larsen, Jørgen Elm (red.) Socialpolitik. København, Hans Reitzels Forlag.

Ejrnæs, Morten; Larsen, Jørgen Elm og Müller, Maja (2015) *Fattiges rationalitet, habitus, refleksivitet og overlevelsesstrategier* s. 119 – 152 i Müller, Maja; Hussain, Azhar; Larsen, Jørgen Elm; Hansen, Finn Kenneth og Ejrnæs, Morten; Fattigdom, afsavn og coping. København, Hans Reitzels Forlag.

Elmore, Richard E. (1979) *Backward Mapping: Implementation Research and Policy Decisions.* Political Science Quarterly. Volume 94, number 4.

Eskelinen, Leena; Caswell, Dorte og Olesen, Søren Peter (2006) *En kritisk-konstruktiv forskningstilgang til faglighed i socialt arbejde*. Tidsskrift For Arbejdsliv, 8.årg. nr. 1, 82-95

Eskelinen, Leena; Olesen, Søren Peter og Caswell, Dorte (2008) *Potentialer i socialt arbejde – et konstruktivt blik på faglig praksis.* Hans Reitzels Forlag, København.

Eskelinen, Leena og Olesen, Søren Peter (2010) *Beskæftigelsesindsatsen og den virkninger set fra kontanthjælpsmodtagerens perspektiv.* København, akf. (www.akf.dk)

Esping-Andersen, Gøste (1990) *The Three Worlds of Welfare Capitalism.* Princeton, University Press.

Europa kommissionen (2013) memo, Bruxelles, 28.05. 2013

Faurholm, Jytte (1996) *Fra livstidsklient til medborger.* København, Munksgaard-Rosinante.

Fersch, Barbara (2014) *Det truede arbejdsliv - hvad er prekært arbejde?* Kritisk Debat.

Forchhammer, H. og Nissen, M. (1994) *Psykologiske sundhedsbegreber i subjektvidenskabeligt perspektiv* i Juul Jensen, Uffe (red.): Sundhedsbegrebet i praksis. Århus, Philosophia, 139-179.

Follesø, Reidun; Neidel, Agnete og Berliner, Peter (2016) Unge på vej. Netværk, deltagelse og lokalsamfund s. 165 - 185 i Andersen, Trine Wulf, Follesø, Reidun og Olsen, Terje (2016) *Unge, udenforskab og sociale forandring - Nordiske Perspektiver.* København, Frydenlund Academic

Fook, Jan (2002) *Social Work – Critical Theory and Practice.* London, Sage Publications.

Fook, Jan (2004) *What professionals need from research. Beyond evidence based practice.* Smith, D. (ed.) Social Work and Evidence-Based Practice. London, Jessica Kingsley Publishers, 29-49

Freire, Paulo (1970, 1996) *Pedagogy of the oppressed.* London, Penguin Books.

Friedman, Dan (2011) *Goodbye ideology. Hello performance.* Authors personal copy, Castillo Theatre, 543 West 42nd street, New York.

Fulani, Lenora, B og Kurlander, Gabrielle (2009) *Achievement gap or development gap? "Outliers" and Outsiders Reconsider an Old Problem.* Special Report, East Side Institut, New York.

Furlong, Andy og Cartmel, Fred (2007) *Young People and Social Change.* New York, McGraw Hill, Open University Press.

Gardiner, Michael (2014) *Marxisme, modernitet og utopi,* s.137 – 168, Jacobsen, Michael Hviid og Kristiansen, Søren; Hverdagslivet. Sociologier om det upåagtede. København, Hans Reitzels Forlag.

Giddens, Anthony (1994) Modernitetens konsekvenser. København, Hans Reitzels Forlag.

Giddens, Anthony (1996) Modernitet og selvidentitet. København, Hans Reitzels Forlag.

Glaser, Barney og Strauss, Anselm (1967) *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research.* Chicago, Aldine.

Glavind, Inger Bo (2011) Socialt arbejde med udsatte unge – et kritisk helhedssyn s. 91-109 i Harder, Margit og Nissen, Maria Appel Helhedssyn i Socialt Arbejde, København, Akademisk Forlag.

Goul-Andersen, Jørgen (2014) *Medborgerskab under pres,* s. 86 – 127 Guldager, Jens og Skytte, Marianne; Socialt arbejde – teorier og perspektiver. København, Akademisk Forlag.

Gørlich, Anne (2016) *Uden uddannelse og arbejde: unges tilblivelser i komplekse transitioner.* Ph.d. afhandling. Aalborg Universitetsforlag.

Hastrup, Kirsten (2010) *Felt arbejde,* s. 55 – 80 i Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene; Kvalitative metoder – en grundbog. København, Hans Reitzels Forlag.

Have, Paul ten (2004) *Understanding Qualitative Research and Etnometodology.* London, Sage Publications.

Healy, Karen (2009) *Socialt arbejde i teori og kontekst.* København, Akademisk Forlag.

Helle, Agnes (1993) *A philosophy of History in Fragments.* Oxford, Basil Blackvell.

Hermann, Stefan (2007) *Magt og oplysning.* København, Unge pædagoger.

Hermansen, Ole (1997) *Hovedstrømninger og moderetninger i udviklingen af socialt arbejdes metoder – bølgebevægelser og "skvulp"* s. 23 – 35 i Christensen, C mfl. (red.), Den Sociale Højskole i Århus 1957 – 1997 Festskrift Århus, Den Sociale Højskole

Hetzler, A. (1994) *Socialpolitik i verkligheten. De handicappede och försäkringskassan*. Lund, Bokbox Forlag.

Hilgaard, Lis og Egelund, Tine (2002) *Socialrådgivning og Socialbehandling*, København, Socialpædagogisk Bibliotek.

Holstein, J.A. og Gubrium, J.F. (2004) *The active interview* i Silverman. D. (red.) Qualitative Research Theory, Method and Practice. London, Sage, 140 – 161.

Holzman, Lois (2002) Practicing a Psychology That Builds Community. Keynote at the Society for Community Research and Action (SCRA) conference, Boston, March 2002 lholzman@eastsideinstitute.org

Holzman, Lois og Karliner, Shelley (2005) *Developing a Psychology that Builds Community and Respect Diversity.* Paper prepared for presentation at Cultural Diversity in Psychology: Improving Services by Addressing Public Policy, a symposium at the American Psychological Association Convention, Washington DC, August 2005.

Holzman, Lois (2006) *Lev Vygotsky and the new performative psychology: implications for business and* organizations. Hoskings, DM and McNamee in The Social Construction of Organization. CBS Press.

Holzman, Lois (2009) *Vygotsky at work and play.* Routledge

Holzman, Lois (2013) *The Development Community and its Activist Psychology.* The Future of Humanistic Psychology. UK, Mental Health Publishers PCCS Books.

Hutchinson, Gunn Strand og Oltedal, Siv (2006, 2011) *Modeller i socialt arbejde.* København, Hans Reitzels Forlag.

Hviid Jacobsen, Michael og Pringle, Keith (2008) At forstå det sociale s. 9 - 31 i i Hviid Jacobsen, Michael og Pringle, Keith, *At forstå det socialt - sociologi og socialt arbejde.* København, Akademisk Forlag.

Hviid Jacobsen, Michael (red.)(2009) *Zygmunt Bauman. Fagre nye læringsliv – læring, pædagogik, uddannelse og ungdom I flydende modernitet.* København, Unge Pædagoger

Høilund, Peter (1997) *Den retfærdig afgørelse* i Myter eller viden, Elleve essays om forholdet mellem borgeren og socialforvaltningen. København, Socialministeriet 97:11.

Høilund, Peter (2000) *Socialretsfilosofi. Retslære for socialt arbejde.* København, Gyldendal.

Jartoft, V. (1996) *"Kritisk psykologi"* i Højholt og Witt (red.): Skolelivets Socialpsykologi. Nyere socialpsykologiske teorier og perspektiver. København, Forlaget Unge Pædagoger.

Jarvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanna (red.)(2003) *At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde*. København, Hans Reitzels Forlag.

Jarvinen, Margaretha; Larsen, Jørgen Elm og Mortensen, Nils (red.) (2005) *Det magtfulde møde mellem system og klient.* Århus, Århus Universitetsforlag.

Jarvinen, Margaretha og Mik-Meyer, Nanne (2012) *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten.* København, Hans Reitzels Forlag.

Jarvinen, Margaretha (2007) *Bourdieu* s.345-366 i Andersen, Heine og Kaspersen, Lars Bo (red.); Klassisk og Moderne Samfundsteori. København, Hans Reitzel.

Jensen, Ulla Højmark og Jensen, Torben Pilegaard (2005) *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København, Socialforskningsinstituttet, 05:09

Jensen, Anders Fogh (2006) Magtens kartografi. København, Unge Pædagoger/ www.filosofo.net

Juberg, Anne (2011) *Exploring tentative lives: Reflexive social work with adolescent who stay in the space between respectability and disrespect with regard to substance use and law abidance.* Journal of Comparative Social Work, 2011/1, 1 – 19.

Julkunen, Ilse og Rauhala, Pirkko-Liisa (2013) *Otherness, social welfare and social work – a Nordic perspective.* Nordic Social Work Research, volume 3, number 2, November 2013, 105 – 120.

Jørgensen, Anja (2008) *Hermeneutik, fænomenologi og interaktionisme - tre sider af samme sag,* s. 221 - 244 i Hviid Jacobsen, Michael og Pringle, Keith, *At forstå det socialt - sociologi og socialt arbejde.* København, Akademisk Forlag.

Jørgensen, Henning (2008) *Fra arbejdsmarkedspolitik til beskæftigelsespolitik – kosmetik eller indholdsmæssige forskelle?* Tidsskriftet for Arbejdsliv, 10. årg. Nr. 3, s. 8 – 23.

Karvinen, S. (1999) *The Methodological Tensions in Finnish Social Work Research* i Karvinen, S.; Pösö, T. og Satka, M. (ed.) Reconstructing Social Work Research. Finnish Methodological Adaptions. Jyväskylä, SoPhi, 277-303

Katznelson, Noemi (2004) *Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering.* Ph.d. afhandling. Center for Ungdomsforskning. DPU.

Katznelson, Noemi; Jørgensen, Helene Elisabeth Dam og Sørensen, Niels Ulrik (2015) *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund – om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser, der gør en positiv forskel.* Aalborg Universitetsforlag.

Koch, Anne (1991) *Dilemma i socialt arbejde.* København, AKF

Konkolewsky, Dorit (2011) *Risikoregime på arbejdsmarkedet, arbejde og velfærdsstatsrespons i globalt perspektiv,* s. 127 – 152 Nielsen, Kjeld; Arbejdsmiljø og arbejdsliv. Aalborg Universitetsforlag.

Kristiansen, Søren og Kroghstrup, Hanne Kathrine (1999) *Deltagende Observation. Introduktion til en forskningsmetodik.* København, Hans Reitzels Forlag.

Kvale, S og Brinkmann, S (2009) InterView: *Introduktion til et håndværk.* København, Hans Reitzles Forlag.

Labov, W. og Waletzky, J. (1967) *Narrative analysis: oral versions of personal experience i Helm, J. (red.) Essays on the Verbal and Visual arts.* Seattle, University of Washington Press.

Larson, M.S. (1977) *The Rise of Professionalism.* Berkeley, University of California.

Lather, P. (1991) Getting smart: *Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York, Routledge.

Lave, Jean og Wenger, Etienne (2003) *Situeret læring og andre tekster.* København, Hans Reitzels Forlag.

Lihme, Benny (red.) (2013a) *Socialt arbejde med udsatte unge.* København, Akademisk Forlag.

Lihme, Benny (2013b) *Socialt arbejde som integration* s.16-35 i Lihme, Benny (red.) Socialt arbejde med udsatte unge. København, Akademisk Forlag.

Lipsky, Michael (1980, 2010) *Street Level Bureaucracy – Dilemmas of the individual in public services.* New York, Sage Publication.

Lorenz, Walter (1993) *Social work in a changing Europe.* London, Routledge.

Lorenz Walter (1999) *Socialt arbejde og påvirkningen fra de nye velfærdspolitikker i Europa.* Hovedoplæg på Socialrådgiverdage 27.09 1999.

Lorenz, Walter (2001) *Social Work responses to "new labour" in continental European countries.* British Journal of Social Work, 31, 595-609.

Lorenz, Walter (2005) *Social work and a new social order: Challenging neo-liberalism´s erosion of solidarity.* Social Work and Society, 3(1), 93-101.

Lorenz, Walter (2006) *Perspectives on European Social Work: From the Birth of the Nations State to the Impact of Globalisation.* Opladen and Farmington Hills, Barbara Budrich Publisher.

Marshall, T.H. (1950) *Medborgerskab og social klasse.* København, Hans Reitzels Forlag.

Mannheim, K. (1952) *The problem and generations*. Essays on the theory of knowledge. Kap. VII. London.

May, C. og Cooper, A. (1995) *Personal Identity and social change. Some theoretical Considerations.* Acta, Sociologica, 38, 75-85.

Mazmanain, D.A. og Sabatier, P. (1981) *Effective Policy Implementation.* Lexington, Lexington Books.

Meeuvisse, Anna og Swärd, Hans (2004) *Perspektiver på sociale problemer.* København, Socialpædagogisk Bibliotek.

Mik.Meyer, Nanna (1999) *Kærlighed og opdragelse i social aktivering.* København, Gyldendal

Mik-Meyer, Nanna (2004) *Dømt til personlig udvikling. Identitetsarbejde i revalidering.* København, Hans Reitzel.

Mortensen, Nils (2007) *Amerikansk pragmatisme* s. 121-133 i Andersen, Heine og Kaspersen, Lars Bo (red.) Klassisk og Moderne Samfundsteori, København, Hans Reitzels Forlag.

Mørch, Sven og Stadler, Barbara (2003) *Competence and employability* i Blasco, Andreu Lopez; McNeish, Wallace og Walther, Andreas (red.); Young people and contradictions of Inclusions. Towards Integrated Transition Policies in Europe. The Polity Press, Bristol.

Mørch, Sven (2010) *Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed.* Psyke og Logos, 2010, 31, 11-44.

Mørck, L.L. og Khawaja, I. (2006) *Researcher positioning – when researching suspicion and Muslim otherness.* Konference-paper. Departments of social psychology and sociology, 19-20.05. 2006. London, London School of Economics.

Mørck, Line Lerche (2007) *Grænsefællesskaber – læring og overskridelse af marginalisering.* Roskilde Universitetsforlag.

Newman, Fred og Holzman, Lois (1997) *The end of knowing. A new developmental way of learning.* Routledge.

Newman, Fred og Holzman, Lois (2014) *Lev Vygotsky – Revolutionary Scientist.* Psychology Press.

Nielsen, Dorte (2014) *Socialrådgiver: Vi har ikke længere en velfærdsstat.* MODKRAFT 11.06. 2014

Nielsen, Lise-Line Maltha (2003) *Brugerevaluering.* Brohovedet, Hobro. Aalborg Universitet (ikke publiceret, indgik i et ph.d. forløb undervejledning af Hanne Kathrine Krogstup)

Nielsen, Mette Lykke og Dyreborg, Johnny (2015) Unge på arbejdsmarkedet – Et ny prekariat – eller blot i transition? i Sørensen, Niels Ulrik og Pless, Mette (red.) Brydninger i ungdomslivet. Aalborg, Aalborg Universitet.

Nissen, Maria Appel (2005) *Behandlerblikket.* Ph.d. afhandling, Aalborg Universitet.

Nissen, Maria Appel (2011) *Socialiseringsforventninger i arbejdet med familier – rolle, institution og samfund* s. 151-171 i Harder, Marget og Nissen, Maria Appel (red.) Helhedssyn i Socialt Arbejde. København, Akademisk Forlag

Olesen, Søren Peter (2004) *Discourses of activation at Danish employment offices* i Seltzer, M.; Kullberg, C.; Olesen, S.P. og Rostila, I (ed.) Listening to the Welfare State. Aldershot, Ashgate

Olesen, Søren Peter; Ekselinen, Leena og Caswell, Dorte (2005) *Faglighed i social arbejde som forskningsgenstand – et kritisk konstruktivt perspektiv.* Working paper. København, Akf (www.akf.dk)

Olesen, Søren Peter (2011) *Helhedssyn nedefra – et bottom up perspektiv på socialt arbejde,* s.213 – 237, Harder, Margit og Nissen, Maria Appel; Helhedssyn i socialt arbejde. København, Akademisk Forlag.

Olesen, Søren Peter (2012) *Samtaleanalyse som sociologisk forskningstilgang: om at udforske rækkefølge, betydningsdannelse og kontekster i social interaktion* s. 47-74 i Jacobsen, Michael Hviid og Jensen, Sune Qvotrup; Kvalitative udfordringer. København, Hans Reitzels Forlag.

Olesen, Søren Peter (2016) *Narrativ samtaleanalyse – korte narrativer i interaktioner* s. 83 – 107 i Glavind, Inger Bo; Christensen, Ann-Dorte og Thomsen, Trine Lund (red.) Narrativ forskning: tilgange og metoder. København, Hans Reitzels Forlag.

Park, Robert (1928) *Human Migration and Marginal man.* American Journal of Sociology, 33, 881-893

Payne, Malcolm (1997) Modern Social Work Theory. London, Macmillan.

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

Petterson, Ulla (2009) *Socialt Arbete, Politik og Professionalisering.* Den historiska utveckling i USA og Sverige. Stockholm, Natur og Kultur.

Pless, Mette (2009) *Udsatte unge i uddannelsessystemet.* Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole. Århus Universitet.

Pols, Jeannette (2006) *Washing the citizen: Washing, cleanliness and citizenship in mental health care.* Culture, Medicine and Society, 30(1), 77-104.

Porsborg, Rikke; Nørrelykke, Helle og Antczak, Helle (2013) *Socialrådgivning og socialt arbejde.* København, Socialpædagogisk Bibliotek Hans Reitzels Forlag.

Potter, J, og Wetherell, M (1987) *Discourse and Social Psychology.* London, Sage.

Ragin, Charles C. og Amorosso, Lisa M. (2011) Constructing Social Research. London, Sage.

Regeringsgrundlaget (Socialdemokraterne, Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti), Statsministeriet, 2011.

Ringø, Pia (2016) *Konstruktivisme og realisme i eksemplarisk metode* s. 171 - 189 i Hansen, Benjamin Brian og Ingemann, Jan Holm, *Se verden i et sandkorn: om eksemplarisk metode.* København, Samfundslitteratur.

Roets, Griet; Roose, Rudi; Lien, Claes; Vanderkinderen, Caroline; Van Hove, Geert og Vanderplasschen, Wouter (2012) *Reinventing the Employable Citizen: A perspective for Social Work.* British Journal of Social Work, 42, 94-110.

Ryle, Gilbert (1949) *The concept of the mind.* The University of Chicago Press

Rådet for Socialt Udsatte (2013) *"Man føler sig som en tennisbold, der bliver kastet frem og tilbage I systemet" Samtaler med social udsatte unge om deres møde med systemet.* Udgivet af Rådet for Socialt Udsatte.

Sacks, H. (1992) *Lecture on Conversations*, vol. 1-2, Oxford, Blackwell

Schleicher, Anette (2014) *Unge – mellem muligheder og begrænsninger* s. 30 – 46 i Johannsen, Gundi Shrötter og Petersen, Mimi (red.) Unges livsvilkår. København, Akademisk Forlag.

Schutz, Alfred (2005) *Hverdagslivets sociologi.* København, Hans Reitzels Forlag.

Scott, Marvin B. og Lyman, Stanford M. (1968) *Accounts.* American Sociological Review, Vol. 33 no. 1, 46-62.

Seeman, Janne og Johansen, Marianne (2013) *Unge i organisatorisk grænseland – organisering, samarbejdsstrategier, tillid og ledelse.* Uden for nummer, nr 27, 14. årg, 13-21.

Simonsen, Birgitte (1999) *90´ernes krævende unge: og nogle mulige pædagogiske konsekvenser* i Størner og Hansen (red.) Ungdom, Uddannelse og Kultur. Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Simonsen, Birgitte og Katznelson, Noemi (2005) *Udsatte unge i et landområde*. København, Center For Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogisk Universitet..

Standing, Guy (2011) *The precariat: The new Dangerous Class.* Bloomsbury Academic

Socialministeriet (2004) *Undersøgelse af retssikkerhedslovens §4,* april 2004.

Tanggaard, Lene og Brinkmann, Svend (2010) *Interviewet: samtalen som forskningsmetode* s. 29-55 i Brinkmann, Svend og Tanggaard, Lene Kvalitative metoder. En grundbog. København Hans Reitzles Forlag.

Thomsen, Trine Lund, Glavind, Inger Bo og Christensen, Ann-Dorte (2016) *Narrativ forskning: tilgange og metoder* s. 13-35 i Glavind, Inger Bo; Christensen, Ann-Dorte og Thomsen, Trine Lund (red.) Narrativ forskning: tilgange og metoder. København, Hans Reitzels Forlag.

Torfing, Jacob (2004) *Det stille sporskifte i velfærdsstaten. En diskursteoretisk beslutningsprocesanalyse.* Århus Universitetsforlag.

Uden for nummer, nr. 29, 15. årg. 2014.

Uggerhøj, Lars; Ejrnæs, Morten; Gamst, Birthe og Laursen, Tove (1997) *Socialt miljøarbejde i lokalsamfundet*, København, Hans Reitzel.

Uggerhøj, Lars (1998) *Hjælp eller afhængighed. En kvalitativ undersøgelse af samarbejde mellem truede familier og socialforvaltningen*. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

Van Ewijk, Hans (2011) *European Policy and Social Work. Citizenship-based social work*. Routledge.

Villadsen, Kasper (2004) *Socialt arbejde og subjektivering – fra velfærdsplanlægning til postmoderne socialpolitik.* Psyke og Logos, 2004, 25, 613-640.

Vygotsky, Lev (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes.* London, Harvard University Press.

Vygotsky, Lev (1987) *The collected works of L.S. Vygotsky.* Vol. 1. Plenum, New York.

Wenger, Etienne (2004) *Praksisfællesskaber.* København, Hans Reitzels Forlag.

Wittgenstein, Ludvig (1971) *Filosofiske Undersøgelser.* København Gyldendal.

Worning, Anne (2002) *75 års socialpolitik set gennem Dansk Socialrådgiverforenings briller,* Uden for nummer, 3:4 s. 4-18.

Wrede-Jäntti, Mathilda (2010) *Pengar eller livet? En kvalitativ och longitudinell studie om långtidsarbetslösa unga i et aktørperspektiv*. Helsinki, Institut för hälsa och välfärd.

Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert (1983) *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser.* København, Politisk Revy.

Ziehe, Thomas (1995) Ambivalens og mangfoldighed. København, Politisk Revy.

Bilag nr. 1

Randers november 2012

Jeg har brug for din deltagelse i en undersøgelse af unge kontanthjælpsmodtageres sociale liv

Du er sammen med 39 andre unge blevet tilfældigt valgt blandt 500 unge kontanthjælpsmodtagere i Randers Kommune.

Jeg har brug for din fortælling om, hvordan du har haft det med at gå i skole? Hvornår har du haft det godt med at gå i skole – hvad har været svært? Har du fritidsinteresser? Hvem er vigtig i dit liv? Hvornår er du sammen med dem? Hvad vil du gerne arbejde med i fremtiden? Får du den hjælp, du har brug for? Hvem hjælper dig bedst? Hvad er den bedste oplevelser, du har haft sammen med dine venner? Hvad er den bedste skoleoplevelse, du har haft? Det er bare noget af det, vi skal snakke om sammen.

Din fortælling vil blive brugt i mit forskningsprojekt, som er en del af min forskeruddannelse på Aalborg Universitet. Med din hjælp vil jeg gerne fortælle noget om unge kontanthjælpsmodtageres egen oplevelse af, hvad der er vigtigt i deres liv.

Deltagelse i undersøgelsen betyder, at vi skal snakke en masse sammen. Det betyder også, at jeg gerne vil følge dig i nogle af de aktiviteter, du deltager i og læse din journal på kommunen. Alt sammen hvis du giver mig lov. I første omgang er det vigtigste, at vi mødes, og jeg får mulighed for at høre dig fortælle om dit liv og din hverdag.

Deltagelse er anonym. Det betyder, at de oplysninger, du giver mig adgang til anonymiseres, så de ikke kan føre til genkendelse af dig eller de personer, du fortæller om. Oplysningerne opbevares fortroligt og i overensstemmelse med dataloven.

Hvis du har lyst til at deltage, vil jeg bede dig skrive dit navn, telefonnr. og evt. mailadresse på dette papir. Jeg vil i løbet af nogle dage ringe eller skrive til dig, så vi kan få lavet en aftale at mødes. Du skal sætte 2 timer af til vores første aftale.

Det er frivilligt at deltage, og du kan når som helst og uden at give mig en begrundelse trække dig igen.

Venlig hilsen
Vibeke Bak Nielsen
Ph.d. stipendiat
Insititut for Sociologi og Socialt Arbejde, Aalborg Universitet
53637448 eller Vibekebak@socsci.aau.dk

Navn Tlf.nr. Mailadresse

Bilag nr. 2

Samtykkeerklæring til deltagelse i ph.d. – forskningsprojekt om unge kontanthjælpsmodtageres sociale liv

Jeg giver hermed mit samtykke til deltagelse i undersøgelse af unge kontanthjælpsmodtageres sociale liv.

Undersøgelsens formål er med afsæt i de unges sociale verden at bidrage med viden om, hvordan unge kontanthjælpsmodtagere i alderen 18 – 30 år oplever uddannelse og arbejde som mulighed ift. at udnytte deres potentiale, og hvordan de gennem deltagelse i samtaler og sociale aktiviteter omkring skole, uddannelse og arbejde skaber mening i deres liv med uddannelse og arbejde.

Samtykket omfatter de aktiviteter, der er givet tilladelse til i appendix til samtykkeerklæring.

Jeg har modtaget både skriftlig og mundtlig information og er indforstået med;

1. At det er frivilligt at deltage i undersøgelsen, og at jeg når som helst og uden at give en grund kan trække mit samtykke tilbage.
2. At deltagelse er anonym, hvilket betyder, at alle oplysninger jeg måtte give, som kan føre til genkendelse af mig eller andre personer, ikke vil kunne genkendes i afhandlingen eller deraf følgende publikationer.
3. Oplysningerne i form at optagelser, udskrifter og noter opbevares fortroligt og i overensstemmelse med datatilsynets love.
4. At interview, samtaler og møder optages på en digital optager.
5. At oplysningerne indgår i Vibeke Bak Nielsens ph.d. afhandling og deraf følgende publikationer.

Dato og navn

Ph.d. projektet forventes afsluttet december 2016. Det forventes, at der forud for afslutningen publiceres 1 – 2 videnskabelige artikler. Den endelige afhandling og publicerede artikler vil være tilgængelig på Aalborg Universitets hjemmeside www.aau.dk

Bilag nr. 3

Transskriptionsvejledning

Vejledning anvendes ved transskribering af samtaler indsamlet af Vibeke Bak Nielsen under ph.d. studie ved Institut for Sociologi og Socialt arbejde i perioden 2011 – 2016.

Transskriptionsvejledningen er udarbejdet af Vibeke Bak Nielsen på baggrund af Jacob Steensigs beskrivelse af transskriptionskonventioner i Mie Femø Nielsen og Søren Beck Nielsen, "Samtaleanalyse", kap. 6, Forlaget Samfundslitteratur, 2013. Der er hovedsagligt anvendt konventioner inspireret af minimale CA (konversations-analyse)-konventioner. Begrundelsen for dette er, at jeg selv vil arbejde videre med transskriptionerne i det omfang det af hensyn til et analytisk behov for en højere detaljeringsgrad skønnes nødvendigt.

Linienummerering

Der skal i venstre margen findes linienummerering og angivelse af identifikation af talere ved stort for-bogstav (I for Inge og V for Vibeke)

Talens forløb

Overlap angives ved firkantede parenteser [ ] omkring de udsagn, der overlapper hinanden. Overlapperne udsagn står paralellt. Pauser angives i parenteser i tiendedel sekunder (0.3)(0.5). Mikropauser på under 0.2 – 0.3 sekunder angives (.)

Udsagn der er tæt forbundet angives/forbindes med et lighedstegn =

Udskriverens tvivl og kommentarer

Der sættes parentes (bla. bla. bla.) om tale, som udskriveren er usikker på. Tomme parenteser ( ) angiver, at udskriveren ikke kan høre, hvad der bliver sagt. Dobbelt parentes ((småmumlen)) ((støj i baggrunden)) ((I græder)) anvendes til kommentarer.

Betoning og intonation

Et punktum angiver, når der er tydeligt faldende og afsluttende intonation. (En sætning afsluttes). Et komma angiver jævn, ”fortsættende” intonation. (Ofte er der i denne sammenhæng overensstemmelse mellem jævn, ”fortsættende” intonation og de gamle grammatik regler ift. kommasætning. Dvs. efter et udsagnsled og et grundled sættes et komma….) Et kolon angiver, når forudgående lyd er forlænget. Eksempelvis ville vi med bogstaver skrive ”Joe” for at angive, at lyden forlænges. Men i henhold til transskriptionskonventioner skal det angives således j:o:

Understregning bruges ved betoning af en stavelse. Eksempel : *Kan det overhovedet lade sig gøre, ja jeg spør bare*

Volumen og hastighed

Udsagn, ord eller stavelser skrives med store bogstaver for at angive høj volumen. Lav volumen angives ved at omkranse `summa summarum´ det eller de udsagn, ord eller stavelser, der udtales med lav volumen. Pileparenteser der vender ind mod talen, > *det ville jeg bare ikke være med til* < angiver hurtig tale. Pileparenteser, der vender bort fra talen, < *men det blev jeg nødt til* > angiver langsom tale.

Karakteristika ved udtalen af ord, enkeltlyde eller stavelser

Punktum før en lyd angiver, at lyden udtales på indånding: .ja

h´er angiver hørlig udånding: *hhh*

h´er med vokaler angiver latter, her efterfulgt af udånding: *he ha hahh hhh*

Tankestreg angiver hørlig selvafbrydelse. Eksempel : *Jeg kan ikke lige huske - måske var det – nej, j:o:*

Smilende stemme : *{ okay }*

Generelt anvender konversationsanalysen almindelig ortografi (stavning) fremfor f.eks. fonetisk (lyd) skrift. Dette modificeres iflg. konventionerne i et forsøg på at gengive deltagernes faktiske udtale.

ISSN (online): 2246-1256
ISBN (online): 978-87-7112-914-4

AALBORG UNIVERSITETSFORLAG