



Unge, uddannelse og sårbarheder

- hovedresultater fra projektet 'Psykisk sårbare unge'



Forord

Denne bog er resultatet af et projekt om såkaldte 'psykisk sårbare' unge i ungdomsuddannelserne. Projektet har til formål at tilvejebringe ny viden om forholdet mellem unge, uddannelse og sårbarhed med henblik på, at flere unge får mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse. Heraf præsenteres de væsentligste analyser og konklusioner i denne bog. Projektet er gennemført i et samarbejde mellem Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet og følgende institutioner:

Randers Social- og Sundhedsskole
 Tradium
 Randers Produktionshøjskole
 Produktionsskolen Mimers Brønd
 Ungdommens Uddannelsesvejledning, Randers
 Randers HF & VUC
 Randers Statsskole
 Paderup Gymnasium
 Jobcenter Randers
 Regionspsykiatrien Randers

Bogen er udarbejdet af ungdoms- og uddannelsesforsker Lene Larsen, lektor ph.d., Roskilde Universitet, og projektleder, sociolog Tina Søgaard Villumsen, Randers Social- og Sundhedsskole. Projektet er finansieret af Region Midtjylland. Selvom bogen tager afsæt i et lokalt

projekt, er analyserne teoretiseret og fremstillet i generaliseret form, så den er relevant for alle, der interesserer sig for og beskæftiger sig med unge og uddannelse.

Projektet og dermed også denne bog har som sin ambition at udfordre eksisterende antagelser om og forståelser af 'sårbare' unge og deres eventuelle vanskeligheder med at gennemføre en ungdomsuddannelse for herigennem at præsentere nye perspektiver på dette.

Bogen bygger især på individuelle interviews med 25 unge i og omkring ungdomsuddannelserne i Randers samt på tre gruppeinterviews med nogle af de medarbejdere, der særligt arbejder med inklusion af unge. Hensigten er, at projektet skal danne udgangspunkt for et lokalt udviklingsprojekt, der har til formål at skabe en mere inkluderende uddannelses- og undervisningspraksis og styrke de lokale samarbejdsrelationer.

Vi vil gerne sige rigtig mange tak til de unge, der har fortalt os om deres liv og erfaringer og hermed givet os adgang til nogle af de mange problemkonstellationer, der knytter sig til at være ung og i uddannelse. Vi vil også gerne sige tak til de medarbejdere, der har bidraget med gode og relevante input og erfaringer fra deres arbejde.

God læselyst!

Lene Larsen & Tina Søgaard Villumsen.

SIDE	AFS.	INDHOLD	SIDE	AFS.	INDHOLD
4	1.0.	Indledning	26	4.0.	Uddannelsesvalg: Strukturelle forandringer – individuelt ansvar
5	1.1.	Antagelser og udgangspunkter	27	4.1.	Indledning
7	1.2.	Undersøgelhedsdesign: De institutionelle møder	28	4.2.	Målrrettede planer og manglende praktikpladser
7	1.3.	Teoretiske inspirationer og perspektiver	31	4.3.	Tabte muligheder – nye horisonter
9	1.4.	Tematikker og biografiske forløb	33	4.4.	Uddannelsesvalget som ret og pligt
9	1.5.	Empiriproduktion	35	4.5.	Sammenfatning
10	1.6.	Informant- og forskerpositioner			
11	1.7.	Analysestrategi	36	5.0.	Uddannelseshierarki: Valg og sortering
12	2.0.	Forskningsmæssige perspektiver på unge, frafald og sårbarheder	37	5.1.	Indledning
13	2.1.	Indledning	38	5.2.	Dovenskab som eksklusionskriterium
14	2.2.	Perspektiver på unge og ungdom	40	5.3.	Diagnose som inklusionskriterium
15	2.3.	Perspektiver på unge og frafald	42	5.4.	Symbolske værdier og manglende fornyelse
16	2.4.	Perspektiver på unge og sårbarhed	44	5.5.	Sammenfatning
17	2.5.	Sammenfatning			
18	3.0.	Institutionelle iagttagelser af unge og sårbarheder	46	6.0.	Institutionelle klassifikationer: Elev, patient og klient
19	3.1.	Indledning	47	6.1.	Indledning
19	3.2.	Systemteorien som analytisk perspektiv	48	6.2.	At skabe en patient
20	3.3.	Umiddelbare iagttagelser af sårbare unge	51	6.3.	At skabe en klient
21	3.4.	Funktionelle bindinger og orienteringer	54	6.4.	At skabe en problemelev
23	3.5.	Nye funktionstilskrivninger – flere logikker	56	6.5.	Sammenfatning
25	3.6.	Sammenfatning			

Unge, uddannelse og sårbarheder - hovedresultater fra projektet "Psykisk sårbare unge"

Udgivet af: Randers Social- og Sundhedsskole og Roskilde Universitet, 2012

Redaktion: Lene Larsen og Tina Søgaard Villumsen

Trykt ISBN: 978-87-995620-0-8

Elektronisk ISBN: 978-87-995620-1-5

Publikationen kan frit downloades fra følgende hjemmesider:

Region Midtjylland: www.rm.dk/via70670.html

Randers Social- og Sundhedsskole:

www.sosuranders.dk/uus

Roskilde Universitet: <http://kortlink.dk/ruc/be9c>

Ophavs- og ejendomsret:

Randers Social- og Sundhedsskole, Roskilde Universitet og Region Midtjylland har ejendoms- og ophavsret til bogen og dens resultater. Randers Social- og Sundhedsskole, Roskilde Universitet og Region Midtjylland samt alle de institutioner, der har deltaget i samarbejdet omkring projektet, har fulde brugsrettigheder til bogen og dens resultater. Herudover er det tilladt at bruge bogen i sin fulde længde eller med tydelig kildeangivelse.

Design og Tryk: Datagraf.

Trykt oplag: 500

SIDE	AFS.	INDHOLD
58	7.0.	Forhandlede identiteter: Faglige og/eller sociale fællesskaber
59	7.1.	Indledning
60	7.2.	Faglig inklusion og social eksklusion
62	7.3.	Faglig og social eksklusion
64	7.4.	Faglig og social inklusion
66	7.5.	Sammenfatning
68	8.0.	Institutionelle logikker og professionelle dilemmaer
69	8.1.	Indledning
70	8.2.	Underviserne mellem faglighed og personlighed
72	8.3.	Mentorerne mellem fastholdelse og klientgørelse
74	8.4.	Vejlederne mellem lyst og nødvendighed
76	8.5.	Psykologerne mellem sårbarheds- identifikation og -produktion
78	8.6.	Sammenfatning
80	9.0.	Afsluttende konklusioner og perspektiver
86	10.0.	Fremadrettede refleksionsspørgsmål og -modeller
88	10.1.	En systemteoretisk refleksionsmodel
89	10.2.	En dramaturgisk refleksionsmodel
92		Litteraturliste



I dette kapitel præsenteres **BOGENS FORMÅL**,
DE TEORETISKE PERSPEKTIVER og metodiske
tilgange samt dens **EMPIRISKE GRUNDLAG**.

Indledning

1.1. ANTAGELSER OG UDGANGSPUNKTER

”Ja. Fordi hvis de sætter sig et mål, så bliver – det er jo lidt ligesom at sige, nu vil jeg gerne løbe et maraton i morgen! Som om, at det kommer til at ske! Jeg har ryger-lunger, så det kommer ikke til at ske! Der har de en eller anden form for, at det bliver deres maraton, og de skal nå det her indenfor – det vil de! Det er også fint nok, men det er måske bare lige lovligt optimistisk, fordi hvad de ikke tænker over er, at der er rigtig, rigtig mange unge derude – jeg kender da selv en god del, der har det rigtig svært ...”

Sådan fortæller en af de unge piger, som vi har interviewet, om hvordan hun opfatter kravet om at skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. Som det fremgår bruger hun billedet af en maratonløber med rygerlunger for at beskrive, hvor stor en udfordring kravet om uddannelse

kan være, og hvor lang og hård en proces det kan være at komme i mål. Citatet indeholder dermed også en kritik af de politiske krav om, at alle – hurtigt, målrettet og effektivt – skal have en ungdomsuddannelse.

I denne bog sætter vi fokus på nogle af de unge, som af forskellige grunde ikke går den direkte vej fra grundskolen gennem en ungdomsuddannelse til arbejdsmarkedet og/eller videre uddannelse. Bogen udgør resultatet af et projekt om såkaldte 'psykisk sårbare' unge i og omkring ungdomsuddannelserne og præsenterer nogle analytiske perspektiver på udvalgte unges møde med de udfordringer, de er stillet overfor i forbindelse med at skulle gennemføre en ungdomsuddannelse.

Baggrunden for projektet er den uddannelsespolitiske målsætning om uddannelse til alle unge og de problematikker, der knytter sig hertil med hensyn til frafald og fastholdelse. Gennem de sidste mange år har forskellige og skiftende grupper af unge (og voksne) været i uddannelsespolitisk og pædagogisk fokus – og dermed også i forskningsmæssig fokus – i forbindelse med deres måder at

deltage og ikke deltage i uddannelse på. F.eks. de stille piger (Kristiansen, 1980), de skrappe drenge (Kryger, 1987), etniske minoriteter (Gitz-Johansen, 2006, Gilliam, 2009), udsatte unge (Pless, 2009) osv. og nu også 'psykisk sårbare' unge.

Projektet har sit udspring i Garantiskolen i Randers, som er et tværgående samarbejdsforum mellem chefer på uddannelsesinstitutionerne og de kommunale instanser, herunder Jobcenter og Ungdommens Uddannelsesvejledning. Samarbejdet er etableret med henblik på at styrke den fælles indsats for at opfylde 95 % målsætningen. Her har man konstateret, at 'psykisk sårbare' unge udgør en gruppe, som falder igennem maskerne i det sikkerhedsnet, som man forsøger at udspænde systemerne imellem. En vigtig ambition bag projektet er derfor at generere ny viden om 'psykisk sårbare' unge, og de muligheder og barrierer, der er forbundet med tilbuddene til dem.

Bogen skriver sig hermed ind i både den nationale og lokale (og for den sags skyld internationale) aktuelle uddannelsespolitiske diskurs og dagsorden, men anlægger også et kritisk blik og perspektiv på både kategorien og kategoriseringen af 'sårbare unge', på de forskellige institutionelle logikker disse unge mødes med, samt på de politiske krav om effektivitet, målrettethed og lineære forløb. Dette betyder, at projektets forskningsperspektiv tilsigter en kritisk problematisering af nogle af de antagelser, der tages for givet i forhold til 'sårbare' unge. Det er særligt eksisterende antagelser og forståelser angående sårbarhed og frafald, der gør de unge til problembærere af individuelle psykiske problemer, som søges udfordret og demonteret.

Sårbarhed som et socialt fænomen

Projektets design tager for det første udgangspunkt i, at der ikke nødvendigvis er lighedstegn mellem sårbarhed og frafald, da mange, der betragtes som sårbare unge (af andre og/eller sig selv), uden videre gennemfører en ungdomsuddannelse, ligesom der er unge uden for kategorien psykisk sårbar, der falder fra. Dette ser vi i sig selv som udtryk for, at det ikke er hensigtsmæssigt at forstå sårbarhed som en generel, fast defineret og permanent indre tilstand, men i stedet som noget der er situeret og får nogle konkrete fremtrædelsesformer og konsekvenser inden for nogle bestemte institutionelle rammer. Sårbarhed betragtes derfor i denne bog ikke som et individuelt fæno-

men, men som en samfundsskabt problemkategori, der opstår ud fra de normalitetsforestillinger om unge og deres uddannelsesdeltagelse, som er indeholdt i de uddannelses- og beskæftigelsespolitiske målsætninger og de deraf følgende institutionelle logikker. F.eks. formulerer en af de mentorer, vi har interviewet, sig på følgende måde om sårbarhedskategorien:

” Den er blevet brugt som en eller anden form for fællesbetegnelse for alt det man som underviser og organisation synes er svært at håndtere. Så den er jo monsterbred. Den er netop fra de udadreagerende til de meget, meget indadvendte, forsigtige ... Det er alt hvad man som organisation eller underviser synes er svært at håndtere.”

Som det fremgår af citatet, fungerer sårbarhedskategorien i praksis som en samlebetegnelse for de unge, som institutionerne har svært ved at håndtere, og som kategorisering af grupper af unge ud fra adfærd som f.eks. udadreagerende eller indadvendte. Betegnelser og kategoriseringer som denne mentor – og andre – rejser et (selv)kritisk spørgsmål til.

I forlængelse heraf er det projektets og hermed også denne bogs grundantagelse, at sårbarhed konstrueres institutionelt og interaktionelt, hvorfor vi studerer mødet mellem den enkelte unge og en ungdomsuddannelse. Ved at vende blikket mod de institutionelle møder bliver erkendelsesinteressen ikke sårbare unge – og essentielt sårbare egenskaber ved den enkelte – men i stedet den sociale konstruktion af sårbarhed, som sker i relationen mellem den unge og institutionernes kultur og praksis.

Et andet udgangspunkt (som følger af det første) er, at der er behov for en demontering af de mest udbredte perspektiver på frafaldsproblematikken, hvor megen forskning har set på, hvad der karakteriserer de unge, som aldrig starter på en ungdomsuddannelse eller falder fra og ender i restgruppen (Ørum, 1981 Andersen, 2005, Humlum & Jensen, 2010). Disse studier har vist, at de unges sociale baggrund har afgørende betydning for deres risiko for ikke at få en ungdomsuddannelse, og at der er øget risiko for frafald blandt etniske

minoriteter, børn af enlige forældre mv., ligesom karaktergennemsnittet ved folkeskolens afgangsprøver både opsamler effekten af en række af de sociale baggrundsfaktorer og har en selvstændig betydning for frafald. I praksis anvendes sådanne resultater ofte til at forklare frafald som et resultat af individuelle mangler – deficits – når de skal omsættes til politik og pædagogik, dvs. frafaldet forklares med de problematiske unges mangel på skolekundskaber, motivation, disciplin og sociale færdigheder (Jørgensen, 2011, Wulf-Andersen m.fl., 2012). En sådan fokusering på individuelle mangler fører ofte og typisk til kompensatoriske løsninger, der skal rette op på 'svage' unges mangelfulde forudsætninger, f.eks. ved etablering af særlige uddannelsesforløb, mentorer, vejledning, psykologisk rådgivning mv. Dette kan og har ofte en positiv effekt for mange af disse unge, som på denne måde får hjælp til at blive i uddannelse. Dette er også en velkendt pointe i uddannelsesforskningen og en følge af bogens teoretiske perspektiv, at en sådan kategorisering af unge som problembærere kan føre til en selvforstærkende positionering og stigmatisering af disse unge.

Forskningsspørgsmål

Med henblik på at holde sårbarhedskategorien åben og så vidt muligt at fastholde kompleksiteten i problemstillingen skærper vi blikket for de processer, gennem hvilke nogle unge bliver kategoriseret og stemplet som sårbare – af andre og/eller sig selv – når de skal indfri kravet om at gennemføre en ungdomsuddannelse. Da vi foretager en vægtfordskydning fra sårbare unge mod de sociale forhold og processer, der bevirker, at nogle betragtes som sårbare, lyder det forskningsspørgsmål, som har været styrende for projektet, som følger:

Hvilke inkluderende og ekskluderende praksisser finder sted i uddannelserne, og hvilken betydning har dette for unges identitetsprocesser?

Det overordnede design for projektet er et kvalitativt studie af udvalgte unges møde med de forskellige institutioner/systemer, de er i berøring med i forbindelse med deltagelse i en ungdomsuddannelse. Det betyder, at der i overvejende grad anlægges et nedefra-perspektiv, hvor de unges egne oplevelser, erfaringer og refleksioner er i centrum og danner udgangspunkt for analyserne, men også de professionelle erfaringer og perspektiver inddrages.

I denne bog præsenterer vi hermed nogle eksemplariske problemstillinger, der viser, hvorfor og hvordan sårbarhed produceres institutionelt og interaktionelt i unges møde med velfærdsinstitutionerne.

1.2. UNDERSØGELSESDSIGN: DE INSTITUTIONELLE MØDER

I forlængelse af ovenstående udgangspunkter har vi kaldt undersøgelsesdesignet for 'de institutionelle møder'. Vi har anlagt fem forskellige 'blikke' ind i unges møder med forskellige institutioner og systemer, som de er i berøring med i forbindelse med deltagelse i en eller flere ungdomsuddannelser:

1. **blik:** Mødet med de dominerende diskurser – eksisterende kategorier og initiativer.
2. **blik:** Mødet med de institutionelle logikker – lovgivningsmæssige rammer og institutionelle selvbilleder.
3. **blik:** Mødet med kravet om uddannelse – skiftende sociale identiteter.
4. **blik:** Mødet med tilhørssteder og fællesskaber – udbud og efterspørgsel af faglige og sociale fællesskaber.
5. **blik:** Mødet med de professionelle – at blive set, gemt eller glemt.

Disse 'blikke' er valgt ud fra nogle forskningsbaserede antagelser om, hvad der kan skabe sårbarhed i forhold til at gennemføre en uddannelse, og har været styrende for empiriproduktionen og struktureringen af analyserne. Første og andet 'blik' udgør således bogens to næste kapitler (kap. 2 og 3), hvor vi mere overordnet ser på eksisterende viden om unge og uddannelse, tredje og fjerde 'blik' danner grundlag for analyserne af de unges perspektiv (kap. 4, 5, 6 og 7) og femte 'blik' udgør kapitlet om de professionelle erfaringer og dilemmaer (kap.8).

1.3. TEORETISKE INSPIRATIONER OG PERSPEKTIVER

De præsenterede udgangspunkter og ambitioner for bogen baserer sig på et socialkonstruktivistisk perspektiv. Der er mange forskellige udlægning-

ger af, hvad der ligger i denne term, som dog deler det fælles udgangspunkt, at fænomeners betydning ikke antages at være iboende fænomenerne selv (Wenneberg, 2002). Dette gør perspektivet velegnet til at bryde med den udbredte forestilling om, at sårbarhed og frafald er udtryk for 'naturgivne' egenskaber ved den enkelte unge, og det betyder, at vi flytter blikket fra sårbarhed og frafald som noget indre og individuelt til at se det som betinget af sociale processer og som situeret. I forlængelse heraf er vi inspirerede af den symbolske interaktionisme, der fokuserer på sproget (og andre symboler) og deres intersubjektive betydning. Herfra trækker vi på tre grundlæggende antagelser: 1) Mennesket handler mod objekter og er engageret i aktiviteter på grund af den subjektive mening, som disse har for vedkommende. Mennesket handler dermed ud fra sin egen definition af situationen. 2) Den mening, som det enkelte individ tillægger subjektive og ydre forhold, vokser ud af sociale interaktioner, som medieres af symboler og dermed de måder, hvorpå (signifikante) andre mennesker definerer situationer og handler i forhold til vedkommende. 3) Den enkeltes meningshorisont og betydningssystem justeres og omfortolkes kontinuerligt gennem livet på baggrund af individets sociale erfaringer og reflektive praksis (Blumer, 1969/1984).

Vi er som nævnt ikke optaget af at definere og indholdsbestemme sårbarhedskategorien, men af hvilke diskursive forhandlinger, der finder sted angående sårbarhedens definitioner og fremtrædelsesformer, sådan som de tager sig ud i konkrete samhandlinger inden for og på tværs af forskellige institutionelle kontekster. På den måde skærpes blikket for sårbarhedens mange årsager og ansigter og dermed for de problemkonstellationer, som fænomenet indgår i.

Bogens teoretiske perspektiv

De konstruktivistiske grundantagelser har fået konsekvenser for både den teoretiske afgrænsning af projektet, de metodiske strategier og den efterfølgende analyseproces. Teoretisk har vi valgt at trække på en flerhed af tilgange og begreber med henblik på at lægge forskellige kalejdoskopiske snit ind i analyserne af, hvordan unge møder de institutionelle krav om gennemførelse af en ungdomsuddannelse. Hertil anvender vi for det første Ulrich Becks modernitetsteori om risikosamfun-

det og dets institutionaliserede individualisering, som på en og samme tid frisætter unge fra tidligere tiders determineringer og samtidig medfører nye former for standardiseringer af livsforhold og biografiske mønstre (individuelle risikobiografier). Vi trækker også på Becks påpegning af det voksende modsætningsforhold mellem uddannelsessystemets funktion og arbejdsmarkedets strukturer, hvor forandringerne på arbejdsmarkedet i form af færre jobs truer uddannelsernes indre meningssammenhæng (Beck, 1997). For det andet bruger vi Niklas Luhmann's systemteori og særligt begreberne om funktionssystemer og deres selvreferentielle karakter (Luhmann, 2002) til at pege på nogle af de forskellige institutionelle logikker, der er på spil for de forskellige institutioner, og hvad de politiske krav i forlængelse af 95 % målsætningen betyder for disse.

Da unges uddannelsesvalg og uddannelsesdeltagelse i høj grad er forbundet med deres identitetsprocesser, og da vi har en antagelse om, at sårbarhed som et identitetsmæssigt aspekt ikke kun er et psykisk fænomen, anvender vi Richard Jenkins' teori om social identitet. Jenkins' identitetsteori fokuserer på, hvordan omgivelserne påvirker et menneskes forståelse af sig selv og sine udtryks- og handlemuligheder, og vi trækker på nogle af de begreber, der knytter sig hertil, f.eks. begreberne nominel og faktisk identifikation, grupper og kategorier mv. (Jenkins, 2006). Endelig er vi inspireret af Thomas Ziehe's teorier og begreber om at være ung i det moderne samfund og de særlige vilkår, det skaber for unges orienteringer, deres selvforhold og subjektivering af motivationerne (Ziehe, 1983, 2004, 2006).

En sådan teorikonstruktion kan naturligvis opfattes som værende forvirrende, uskøn – og for nogle sikkert også ganske upassende – i al dens sammensathed og sammenblanding af forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter. Fra valget af et mere entydigt og konsistent teori- og begrebsapparat skal ses på baggrund af projektets og bogens ambition om at gribe kompleksiteten på nytænkende vis. Det har naturligvis været en stor udfordring at anvende så forskellige teorier og tilgange og alligevel at få nogle sammenhængende analyser og perspektiver ud af det, men vi håber, at også andre vil synes, det virker befordrende for at belyse 'sårbare' unge på andre og nye måder.

1.4. TEMATIKKER OG BIOGRAFISKE FORLØB

I forlængelse af ovenstående er et vigtigt analytisk formål i denne bog derfor at fastholde og forstå omverdenen, som interviewpersonerne selv opfatter den, når de kontinuerligt skaber deres identitet gennem samhandling og interaktion med andre. Som allerede nævnt implicerer denne form for konstruktivisme, at hovedfokus flyttes fra sårbare handlinger og egenskaber som absolutte fænomener til de definitioner og interaktioner, der skaber sårbarhed (Järvinen, 2005). Konkret betyder dette, at vi i forbindelse med empiriproduktionen både har haft fokus på informanternes egne oplevelser, erfaringer og forståelser, men også været opmærksomme på hvordan sårbarhed diskursivt og interaktionelt er blevet forhandlet i selve interviewsituationen. Da der også er et specifikt emne, vi gerne vil have mere vide om – unges møde med kravet om at skulle gennemføre en ungdomsuddannelse – har vi anvendt en tematisk og semistruktureret interviewform (Kvale & Brinkmann, 2008). Vi har herigennem forsøgt at sætte en ramme for, hvilke fortællinger der skabes om det at skulle indfri et uddannelseskraft, samt hvilke sårbarheder dette kan producere hos udvalgte unge.

Ligeledes har vi gerne villet kunne forstå og vise, hvordan sårbarhed konstrueres processuelt, og hvordan det skriver sig ind i den enkelte unges biografiske forløb. Derfor har vi også ladet os inspirere af det narrative forskningsinterview, der ikke er en entydig metode eller teoretisk retning. Fælles for de forskellige tilgange til biografiforskning er ønsket om at lade informanterne komme så meget til orde som overhovedet muligt, og at den fortalte livshistorie tilbyder en tilgang til forståelse af den subjektive tolkning af livsløbet (Schütze, 1983). Dette kan således give os indblik i, hvilke normer og værdier de enkelte unge spejler sig i og forstår sig selv igennem, samt hvilken betydningstilskrivning forskellige begivenheder tillægges – i denne kontekst især i forhold til uddannelse.

1.5. EMPIRIPRODUKTION

Projektets design, som vi har beskrevet det ovenfor, fremkalder fire forskellige typer af empirisk

materiale, som danner grundlag for de analyser, vi præsenterer i de kommende kapitler:

1. Desk research af eksisterende forskning vedrørende unge, uddannelse og sårbarhed.
2. Feltnoter fra besøg på de medvirkende institutioner samt institutionernes hjemmesider, informationspjecer og handlingsplaner for øget gennemførelse/udslusningsstrategier.
3. Interviews med 25 udvalgte unge i og omkring de medvirkende institutioner.
4. Interviews med fire grupper af medarbejdere (vejledere og psykologer, mentorer og undervisere).

Interviews med unge

Hovedvægten i materialet ligger på individuelle semistrukturerede interviews med de 25 unge, som er i alderen 17–23 år. Intention om ikke at fastlægge og fastlåse sårbarhedskategorien på forhånd har budt på en række udfordringer med hensyn til udvælgelse af informanter. Vi har således i udgangspunktet fravalgt at få institutionerne og medarbejdere til at udpege nogle, der på forhånd ud fra forskellige kategorier og definitioner kunne udpeges som sårbare. Ligeledes har vi fravalgt selv at udpege nogle gennem f.eks. observationer, uformelle samtaler mv. I stedet har vi bedt Ungdommens Uddannelsesvejledning om at udvælge en population på 40 unge i og uden for ungdomsuddannelserne ud fra følgende kriterier:

- Spredning på alder: unge mellem 17 og 25 år
- Fordeling på køn: ca. 50 % drenge og 50 % piger
- Variation på antal gange ind og ud af uddannelsessystemet (2–4 skift)
- Variation på at være hhv. inde i og ude af uddannelsessystemet – flest der er i uddannelse
- Variation på uddannelsesstyper
- Variation på årsager til uddannelsesskift: kendt eller ukendt (hvis sidstnævnte findes).

Ud af den samlede population på 40 unge, der gav deres samtykke til, at vi måtte kontakte dem, har vi efterfølgende udvalgt 20 unge ligeligt fordelt på alder, køn, uddannelsesstyper og antal uddannelsesskift, som vi har forsøgt at lave aftaler om interview med. Af forskellige årsager (manglende kontakt, udeblivelser mv.) lykkedes det os at få interviews med 12 af disse unge i alderen 20–23 år.

Denne sampling resulterede i et for 'smalt' materiale (ingen unge under 18 år, for ringe repræsentation af nogle institutionstilhørsforhold mv.), hvorefter vi foretog endnu to samlinger: 1) Gymnasierne blev bedt om at udvælge et mindre antal unge med et stort fravær (der er et centralt eksklusionskriterium her) og 2) medarbejdere i støttefunktioner på de institutioner, hvorfra der ikke var rekrutteret tilstrækkeligt, blev bedt om at tage kontakt til unge, som af medarbejderne er blevet set som sårbare i forhold til uddannelse.

Disse to samlinger resulterede i 13 interviews med unge i alderen 17-20 år.

Dette betyder, at vi har benyttet os af en treleddet rekrutteringsstrategi:

1. En bred afsøgende strategi hvor informanterne er valgt på baggrund af statistiske oplysninger.
2. En mere målrettet strategi, hvor informanterne er valgt overvejende på baggrund af statistiske oplysninger vedrørende fravær i gymnasiet.
3. En endnu mere målrettet strategi, hvor informanterne er valgt på baggrund af medarbejderes kvalitative skøn af, hvilke unge der har det svært.

Med andre ord minder denne rekrutteringsstrategi om det, der andre steder benævnes som, at den informationsorienterede udvælgelse tager afsæt i et princip om maksimal variation for derefter at søge ekstreme cases (Launsø & Rieper, 2011).

Alt i alt betyder dette, at det materiale, der danner grundlag for analyserne af unges erfaringer og perspektiver, udgøres af interviews med i alt 14 unge piger og 11 unge mænd, der er nogenlunde ligeligt fordelt på de forskellige uddannelsesinstitutioner, og heraf var to uden for uddannelsessystemet.

Interviewene med de unge er afviklet i vinterperioden 2011-2012 og gennemført i forskellige kontekster og lokaliteter efter informanternes eget valg med henblik på, hvordan der bedst muligt kunne tages hensyn til den enkeltes mulighed for deltagelse, fortrolighed og anonymitet. Nogle har således valgt at lade sig interviewe på den uddannelsesinstitution, de aktuelt befandt sig på, mens andre er interviewet på en anden uddannelsesinstitution end deres egen, andre igen i foyeren på et hotel og en enkelt hjemme hos sig selv.

Interviews med medarbejdere

Herudover har vi foretaget gruppeinterviews med nogle af medarbejderne på de medvirkende institutioner. Her har vi anvendt en såkaldt snowball metode til rekruttering af informanter, hvor noglepersoner/gatekeepers udpeger de næste osv. Noglepersonerne udgøres i dette tilfælde af medlemmer fra projektets følgegruppe, der er udpeget af institutionerne ud fra, at de anses som værende centrale i forhold til a) deres engagement i unge og b) deres kompetencer som forandringsagenter.

I alt har vi foretaget gruppeinterviews med tre medarbejderkategorier:

1. Følgegruppen: 9 medarbejdere, vejledere/psykologer (ud af 15 inviterede)
2. Mentorere: 6 medarbejdere
3. Undervisere: 4 medarbejdere (ud af 8 inviterede).

Medarbejderinterviewene er alle foretaget på Social- og Sundhedsskolen i foråret 2012.

1.6. INFORMANT- OG FORSKERPOSITIONER

Projektets udgangspunkt og teoretiske inspirationer samt kombinationen af det tematiske og det biografiske har i selve interviewsituationen betydet, at vi har været retnings- og rammesættende, men i høj grad også været sensitive over for hvad de unge informanter selv har villet bringe på banen. Interviewene bærer naturligvis også præg af vores tilstedeværelse som spørgere, lyttere, fortolkere og forhandlingspartnere, hvor vi har forsøgt at være empatiske uden at opfordre interviewpersonerne til at fortælle noget/mere end de selv umiddelbart havde lyst til (Fog, 1994).

Ikke overraskende har vi naturligvis fået 25 meget mangfoldige og forskellige fortællinger, hvor vi har forsøgt at anlægge og rumme den sensitivitet, der er nødvendig for, at vi ikke forulemper unge, der i forvejen (måske) har det svært, og på den anden side får en så god som mulig indsigt i disses liv (Jacobsen m.fl., 2002). Udforskningen af sårbarhed har derfor krævet stor indfølelse og sensitivitet og krævet en særlig opmærksomhed på at balancere mellem nærhed og distance i interviewsituationen og mellem tematiske og biografiske fremstillinger. En central og interessant

problemstilling har således været, hvordan sårbarhed er blevet italesat, forhandlet og afvist, og vi er blevet udfordret på vores forskerposition i forhold til at være lyttende og spørgende på de 'rette' tidspunkter og udfordret af nogle af de interviewede unges 'foretrukne selv' (jf. Goffmann, 1969). F.eks. fortæller en af de unge om sine depressioner og angstsymptomer, hvorefter interviewer spørger om vedkommende får hjælp? Hertil svarer informanten, at hun går til psykolog i en anden by, og at hun ikke ønsker at henvende sig til skolens psykolog:

”Jeg har ikke lyst til at engagere en ny og skulle fortælle hende det hele fra starten. Og så samtidig fordi at jeg også føler, at det andet det er sådan set nok, og der skal sikkert være andre på skolen, der har mere brug for det end jeg har, og så vil jeg ikke tage tid med det.”

I dette eksempel er det således graden af sårbarhed og omfanget af behov for hjælp, der italesættes og forhandles i form af en selv fremstilling, der åbner blikket for, hvad der kunne være hhv. front stage og back stage (Goffmann, 1992).

I forbindelse med medarbejderinterviewene har det biografiske været meget nedtonet – eller slet ikke været der – i forhold til det tematiske, da formålet ikke har været at undersøge enkelt personers menings- og identitetsdannelse, men i stedet at afdække hvilke problematikker og udfordringer arbejdet med 'sårbare' unge stiller forskellige medarbejderkategorier overfor. Her har forholdet mellem forhandling af konsensus og eksponering af forskelligheder været den dominerende udfordring – samt den rent praktiske udfordring om at lade alle komme nogenlunde lige meget til orde.

1.7. ANALYSESTRATEGI

De to første analysekapitler (kap. 2 og 3) baserer sig på skriftligt materiale, hvor vi i overvejende grad ser på, hvilke problemforståelser der knytter sig til unge, uddannelse og sårbarheder og forholdet herimellem, som det kommer til udtryk i hhv. forskningen og institutionernes kommunikation om sig selv og deres arbejde med uddannelse af

unge. Vi har således systematiseret eksisterende forskning på området ved at pege på, hvordan forskellige teoretiske tilgange og perspektiver er med til producere forskellige billeder af unge og deres eventuelle vanskeligheder. Det skriftlige materiale, vi har anvendt til analyse af de institutionelle logikker, har vi systematiseret ud fra, hvilke overordnede funktionssystemer de enkelte institutioner tilhører med henblik på at fremanalysere de mange forskellige funktioner og logikker, institutionerne er styret af, og hvilken betydning dette har for iagttagelserne af unge og deres problemer og mulige løsninger.

Analyserne af interviewene med de unge (kap. 4, 5, 6 og 7) er foretaget på den måde, at vi først har systematiseret alle interviewene 'på langs' med henblik på at identificere hvilke forhindringer og udfordringer og sårbarheder, der (eventuelt) optræder i hvert enkelt interview i forbindelse med at gennemføre en ungdomsuddannelse, og hvordan disse er biografisk indlejret. Herefter har vi systematiseret 'på tværs' af alle interviewene med henblik på at se centrale tematikker i et mindre personafhængigt perspektiv. På denne baggrund har vi udvalgt fire tematikker, hvor vi skelner mellem hhv. 'strukturelle sårbarheder', 'institutionaliserede sårbarheder', 'institutionelle sårbarheder' og 'interaktionelle sårbarheder'.

Interviewene med de fire medarbejdergrupper (kap.8) har vi systematiseret ud fra, hvilke billeder og forståelser af de unge de giver udtryk for inden for og på tværs af de fire funktioner. Herudover ser vi på, hvilke dilemmaer og de professionelle kommer til at stå i, når alle unge skal inkluderes, og hvordan disse udfordringer håndteres. Endelig kigger vi på, hvilken betydning dette tilsammen har for inklusion af unge. ●

I dette kapitel præsenteres en række **FORSKNINGSMÆSSIGE PERSPEKTIVER** på begreberne unge, frafald og sårbarhed. Formålet er at vise, at forskellige teoretiske perspektiver giver **FORSKELLIGE PROBLEMFORSTÅELSER**.

Forskningsmæssige perspektiver på unge, frafald og sårbarheder

2.1. INDLEDNING

I det følgende skitserer vi det forskningsmæssige perspektiv, der danner grundlaget for analyserne i denne bog, vi udfordrer eksisterende forståelser af, at der er kausalitet mellem unge, frafald og sårbarhed ved at tage afsæt i, at de tre begreber og fænomener i udgangspunktet kommer tre forskellige steder fra, og at de ikke altid har været koblet sammen.

Inden for forskningen i *unge* og *ungdom* skelnes der traditionelt mellem ungdom som hhv. en psykologisk kategori (livsfase), en sociologisk kategori (en samfundsmæssig gruppe) og en social kategori (en interaktionssammenhæng), og som knytter an til forskellige psykologiske, sociologiske og kulturanalytiske begrebsætninger (jf. Friebe, 1983, Drotner, 1999, Mørch, 1985, 2006, 2010). Begreberne unge og ungdom er således teoretiske begreber, der trækker på en række forskellige teorier og tilgange.

Frafald er et uddannelsesbegreb, der rækker langt tilbage i (lærlinge)uddannelsernes historie, men som i nyere tid er blevet koblet til rest-

gruppebegrebet, som opstod i tilknytning til den uddannelsesmæssige vækst i 1960'erne og 1970'erne. Ungdomsarbejdsløsheden i 1980'erne satte for alvor fokus på restgruppeproblematikken, hvor restgruppen rummede de unge, der ikke påbegyndte en ungdomsuddannelse. Denne gruppe fik i 1990'erne stor politisk bevågenhed gennem UTA-programmet (uddannelse til alle unge), der bl.a. skulle skabe rummelighed og udfordrende uddannelsestilbud til alle unge (jf. Mathiesen, 1998, Hansen, 2002). Den nuværende definition af restgruppen udgøres af de unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, og den store grad af fokusering på gennemførelse skærper opmærksomheden på begreberne frafald og fastholdelse og på særlige grupper af unge, der kan have særlige vanskeligheder forbundet med at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Sårbarhed og *psykisk sårbarhed* er et meget gammelt sygdomsbegreb, der også har flere forskellige teoretiske rødder, hvor der inden for psykopatologien gør sig både psykoanalytiske, udviklingspsykologiske, neuropsykologiske mv. inspirationer gældende. Fælles for nyere forståelser er, at

sårbarhed ikke er et statisk fænomen – dvs. det er ikke noget man er – men noget man kan blive og som må ses i forhold til personen som helhed og i et udviklingsperspektiv, dvs. det er et dynamisk fænomen (Harder m.fl., 2008).

Der er også forskel på, hvor snævert og hvor bredt begrebet psykisk sårbar defineres og anvendes. I nogle sammenhænge henviser det til unge på vej til eller med en diagnose på en psykisk lidelse, hvorimod det i andre kontekster anvendes mere bredt om unge, der af mange forskellige årsager har det svært (Socialforskningsinstituttet, 2010).

På denne baggrund er det således problematisk på forhånd at definere en gruppe af unge, som værende psykisk sårbare og som udgør (en af) uddannelsessystemets restgrupper.

2.2. PERSPEKTIVER PÅ UNGE OG UNGDOM

Forskningen i unge og ungdom har sit udspring i ungdomspsykologien, hvor begrebet adolescens har været omdrejningspunktet for forståelsen af ungdommen som en fase i livet og de hertil hørende psykiske forandringer i overgangen fra barn til voksen. Siden er (sub)kulturteorier, sociologiske teorier, socialisationsteoretiske indfaldsvinkler og forskellige modernitetsteorier kommet til i bestræbelserne på at forstå begreberne og fænomenerne unge og ungdom. På hvilke måder er nutidens unge og ungdommen anderledes, hvorfor er unge og ungdommen anderledes, og hvilke konsekvenser kan der udledes af det? Ligesom man må konstatere, at unge er lige så forskellige som voksne, og det er derfor vanskeligt at tale om ungdom i ental.

I et klassisk, udviklingspsykologisk perspektiv har især Erik H. Eriksons teori fra slutningen af 1960'erne om ungdomsfasen som en livsfase, hvor man udvikler sin identitet gennem en krisefyldt proces, været dominerende for forståelsen af ungdommen i den vestlige del af verden (Erikson, 1971). Der er ifølge Erikson to centrale punkter i denne proces: Det ene er integrationen af tidligere erfaringer i dannelsen af en jeg-identitet, og den anden er sammenfaldet mellem andres og individets egen opfattelse af sig selv og de sociale muligheder. Udgangspunktet er, at disse integra-

tionsprocesser foregår modsætningsfrit og har en positiv udgang, således at der sker en vellykket tilpasning gennem psykiske omstruktureringer, biologiske vækstprocesser og processer, der fører til adskillelse fra forældrene (Larsen, 2003).

Ungdomskulturforskningen analyserer unges forskellige subkulturelle tilhørsforhold og unges kulturelle, æstetiske og symbolske udtryksformer. Det primære fokus er på unge som en samfundsmæssig gruppe, der har særlige subkulturdannelser og medieforbrug. Her arbejdes ud fra den antagelse, at en væsentlig del af de unges socialisering foregår uden for de etablerede institutioner (som f.eks. skole, familie og arbejde). Socialiseringsprocesser foregår også i fritiden, i kammeratskabsgrupperne, i de unges 'frie' udfoldelse, og de foregår på tværs af forskellige livsområder gennem de unges symbolske kommunikation (i sprog, omgangsformer, kropsudtryk mv.). Ungdom anskues således som en interaktions-sammenhæng, hvor unges ambivalente og modsætningsfyldte situation og erfaringer bearbejdes konkret og symbolsk (Nielsen, 1993).

Ikke mindst Paul Willis' (1977) analyser af drenge antiskolekultur har leveret stor inspiration til den danske ungdoms- og uddannelsesforskning (f.eks. Kryger, 1987, Hjorth-Madsen, 2011), hvor kulturanalytiske perspektiver her anvendes til at vise, hvordan skolekultur og ungdomskultur mødes og brydes, og til at identificere forskellige med- og modkulturer i forhold til skolen. Også Thomas Ziehes kulturanalytiske blik (Ziehe, 1989, 2006) på unges ændrede hverdagskultur, udvidede hverdagsviden og øgede rigdom på andenhåndserfaringer har leveret interessante bidrag til forskningen med henblik på at vise, hvorfor og hvordan unges erfaringsdannelse og uddannelsesmotivation har ændret sig over generationer (f.eks. Illeris m.fl., 2002, Larsen, 2003).

Modernitetsteoretiske perspektiver fokuserer på de anderledes og vanskelige udfordringer, som nye generationer af unge står overfor som følge af samfundsmæssige, kulturelle og subjektive forandringsprocesser. Også her står især Thomas Ziehes (1983, 1989, 2004) teorier og begreber om moderne unges ændrede socialisationsbetingelser stærkt i den danske ungdomsforskning. Den socialisationsteoretiske tilgang har blandt andet inspireret til analyser af unges mange valgmulig-

heder og søgen efter identitet. Den samfundsmæssige udvikling åbner ganske vist nye muligheder for samfundsdeltagelse, men producerer også samtidig en voldsom kompleksitet, der skaber psykiske vanskeligheder for flere og flere unge, og i den forstand følges en øget frihed med en øget risiko for de unge (f.eks. Illeris m.fl. 2002, Langager, 2007). En af Thomas Ziehes mest centrale pointer er nemlig, at kulturel frisættelse og aftraditionisering ikke kun giver unge større frihed og flere valgmuligheder, men også medfører øgede belastninger for den enkelte. Det kan være i form af krav om øget refleksivitet, orienteringsvanskeligheder og øgede ambivalenser. Især kan ambivalensen mellem de identitetsprojekter, som man kan drømme og have forventninger om, og det, der lader sig omsætte i handling, føre til et identitetsmæssigt ubehag (jf. Wulf-Andersen m.fl. 2012).

Et andet modernitetsteoretisk perspektiv i ungdomsforskningen er individualiseringsten. Individualiseringsbegrebet hos Ulrich Beck (1997) skaber opmærksomhed på, hvordan individers livsløb løsrives fra traditionelle fastlagte bindinger og bliver til den enkeltes eget ansvar. Når der ikke længere findes et velbeskrevet livsudkast, som er udtænkt på forhånd i en normalbiografi, bliver det den enkeltes opgave at udfærdige sin egen vej – at beskrive og argumentere for sin valgbiografi. Kollektive livsmønstre og klasse- og familieidentiteter mister deres kraft som tolkningsramme om menneskers liv og overlejres af individuelle risikobiografier (Beck, 1997). I stedet bliver vi afhængige af arbejdsmarkedet og uddannelse, som nu er nøglen til eksistenssikring, hvorved vi udleveres til velfærdsinstitutionerne og deres kontrolformer og begrænsninger/mulighedsrum. (Beck & Beck-Gernsheim, 2002). I forlængelse heraf stilles der skarpt på forandringer i unges veje ud og ind af f.eks. uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Vægten kommer her til at ligge på individuelle håndteringer af risici og usikkerheder fremfor på sociale og klassemæssige bindinger eller forudsigelige vandringer fra familie over skole til arbejdsmarked (Furlong & Cartmel, 1999, Katznelson, 2004, 2009).

De senere år har dele af ungdomsforskningen gjort op med forestillingen om mennesket som

autonomt og om identitet i form af et kerne-selv. Inspireret af **poststrukturalistiske teorier** forstås identitet her snarere som noget, der løbende konstrueres og rekonstrueres gennem interaktion med andre. Identiteter er derfor altid relationelle, flertydige og ufærdige (f.eks. Gergen, 1991, Burr, 1995). Hvem vi 'er' og hvordan vi forstår os selv afhænger af, hvilke positioner vi tilbydes inden for forskellige diskursive praksisser. Bronwyn Davies' positioneringsbegreb (1997) har rod i en diskursanalytisk tradition, og begrebet retter opmærksomhed mod, hvordan en persons tale og handlinger medvirker til at konstituere selve personen. Begrebet fokuserer således på, hvordan identiteter bliver til i en dynamisk proces af interaktioner mellem mennesker. Sådanne blikke anvendes i ungdomsforskningen blandt andet til at pege på inklusions- og eksklusionsprocesser. Eksempelvis hvilke positioner der er mulige og umulige at tale frem og indtage i skolen og uddannelsessystemet (Pless, 2009). Eller hvordan muligheder for personlig forandring og social integration kan skabes og ikke skabes i særlige socialpædagogiske miljøer (Wulf-Andersen, 2004).

Ofte kombineres sådanne tilgange og perspektiver med henblik på at få en bredere og dybere forståelse af de komplekse problemstillinger og sammenhænge, unge indgår i. Dette gør sig også gældende i denne bog, hvor vi trækker på en flerhed af teoretiske inspirationer til forståelse af forholdet mellem unge, frafald og sårbarhed.

2.3. PERSPEKTIVER PÅ UNGE OG FRAFALD

I forlængelse af 95 % målsætningen er der de senere år lagt et stort politisk pres på især erhvervsskolerne om at løfte opgaven om uddannelse til alle unge. Det har skabt stor opmærksomhed på frafald, fastholdelse og gennemførelse i uddannelserne – men også i forskningen. Her ansues frafalds- og overgangsproblematikker ud fra hhv. individuelle, systemiske og kulturelle perspektiver, der har forskellige bud på årsager til frafald og veje til gode overgange mellem forskellige uddannelser (Koudahl, 2005, Undervisningsministeriet, 2005).

I en lang række studier anlægges et **individueltperspektiv**, hvor årsagerne til frafald knyttes sammen med, hvad der karakteriserer de konkrete unge, der falder fra. Disse studier peger på, at de unges sociale baggrund har afgørende betydning. Det gælder primært de ressourcer med hensyn til uddannelse og kulturel kapital, som forældrene bidrager med. Således peger studierne på øget frafaldsrisiko for etniske minoriteter, børn af enlige forældre, forældre med lav indkomst osv. Selvom forskningen peger på betydningen af de unges sociale baggrund, så bliver det ofte til et spørgsmål om individuelle fejl og mangler, når den omsættes til politik og pædagogik: Frafalddet forklares med individuelle, problematiske unges mangel på skolekundskaber, disciplin og sociale kompetencer (Jørgensen, 2011).

Denne forståelse vinder ofte genklang i uddannelserne. I uddannelsessystemets selvforståelse er det den enkeltes flid og evner, der er afgørende, og i mindre grad forældrenes uddannelse og position. Desuden er det de unges mangler, som skolerne kan gøre noget ved (Jørgensen, 2011).

Hvis vi retter blikket mod et **systemisk perspektiv** og mod erhvervsuddannelsessystemet, så medførte reformen i 2000 en radikal individorientering i uddannelserne, hvor mange valgmuligheder og den personlige uddannelsesplan var centrale elementer. Ambitionen var at møde nye generationers behov og reducere frafaldet. Denne uddannelsesstruktur har vist sig at være problematisk i forhold til mange unge, ikke mindst de mest udsatte (Larsen, J m.fl. 2003) – også med de ændringer der i 2007 skulle forsøge at gøre mødet mellem uddannelsen og de unge mindre vanskeligt. Også gymnasireformen i 2005 og hermed studieretningsgymnasiet satte valg og valgmuligheder på dagsordenen på en ny og anderledes måde i kraft af, at de unge allerede i 9. eller 10. klasse skal vælge studieretning.

Reformerne har på institutionsniveau betydet, at udsatte unge møder en række niveaudelinger og differentieringer i uddannelsen. Eksempelvis etableres der i erhvervsuddannelser klasser på forskellige niveauer, hvoraf nogle klasser primært forfølger faglige mål og andre primært sociale mål (Larsen, 2012).

Forklaringer på frafald bliver i nogle studier søgt i **de strukturelle og kulturelle forandringer**,

der er sket mht. unges overgange fra grundskole til arbejdsmarked. Overgangene kan ikke længere forstås som simple, fremadrettede processer, hvor uddannelse i ungdomslivet afløses af arbejde i voksenlivet (Walther, et al 2006, Pless, 2009). Vejen er blevet længere og mere kompleks.

Livsløb er blevet forskellige og foranderlige, og mange unge bruger uddannelse som led i en personlig afklaring af deres egne interesser og muligheder, inden de træffer et valg og gør en uddannelse færdig (Wyn & Dwyer, 2000). De unge kan i stadig mindre grad bruge deres forældres erfaringer til at håndtere de mange valg og muligheder, der (tilsyneladende) viser sig ved afslutningen af grundskolen. Det betyder, at unge i dag på egen hånd må afsøge uddannelsessystemets muligheder, inden de træffer 'det rigtige' valg. Samtidig er der hos de unge selv og deres omgivelser en forventning om, at valg af uddannelse og arbejde skal være individuelt begrundet og personligt meningsfuldt.

En anden strukturel forklaring er, at der er sket en generel forandring af forholdet mellem uddannelsessystem og beskæftigelsessystem. I den traditionelle mesterlære skete uddannelsen gennem arbejdet. Koblingen mellem en bestemt uddannelse og en plads på arbejdsmarkedet var derfor tydelig. Denne kobling er blevet delvist svækket med afskaffelsen af mesterlæren og forlængelse af uddannelsens skoledel – og i kraft af at uddannelserne er blevet bredere og fået tillagt en lang række andre opgaver (Jørgensen, 2009, Larsen, m.fl., 2012, Wulf-Andersen m.fl., 2012).

I forskningen om unge og frafald vægtes og kombineres de forskellige tilgange på forskellige måder med henblik på at begribe de komplekse problemstillinger, som frafald som oftest er et udtryk for og relaterer sig til, hvor udgangspunktet i denne bog er at flytte perspektivet fra de unge som bærere af individuelle problemer, der forårsager frafald, til at se på de mere systemiske og strukturelt skabte frafaldsprocesser.

2.4. PERSPEKTIVER PÅ UNGE OG SÅRBARHEDER

Forskellige teoretiske perspektiver på unge og ungdomsliv og på årsager til frafald producerer også forskellige billeder af, hvad det vil sige at

være udsat og sårbar, og hvilke handlemuligheder der kan tænkes i forhold til unges vanskeligheder.

Udviklingspsykologiske tilgange skaber billeder af unge, der fortrinsvis på grund af deres alder er i identitetsmæssig krise grundet i biologiske og hormonelle processer. Problemerne identificeres derfor som personlige og individuelle: det drejer sig om at finde sin rette hylde, og hvis dette ikke lykkes, kniber det med den sociale integration – hvilket begrundes i at uddannelsesvalget ikke er realistisk i forhold til den enkelte unges forudsætninger.

De modernitetsteoretiske inspirationer arbejder også med en kriseforståelse. Men her drejer krisen sig om, at samfundsmæssige forandringsprocesser gør det vanskeligt at være ung. Denne tilgang fokuserer derfor på, hvordan mange unge har problemer med ungdomslivet som sådan og derfor mistrives, føler sig ensomme, har spiseforstyrrelser osv. (f.eks. Illeris, 2002, Kofoed & Nielsen, 2005, Nielsen, 2010). Problemerne er her mere begrundet i samfundsmæssige moderniseringsprocesser end i biologi og hormoner. Disse tilgange har tendens til at fokusere mere på, hvordan vanskelighederne giver sig udslag i unges trivsel og selvforståelse, end på det underliggende spørgsmål om hvilke vanskeligheder moderniseringsprocesserne skaber for de unge.

De kulturanalytiske perspektiver er derimod baseret på en forståelse af udsathed og sårbarhed som noget, der knytter sig til konkrete sociale forhold. Her er der enten mangel på fællesskaber og tilhørsforhold eller medlemskab af de 'forkerte' grupperinger i fokus. I forlængelse heraf rettes opmærksomheden ofte mod unges ydre reaktioner og adfærd, der i uddannelserne søges reguleret gennem kasketforbud, aftaler, regler, praksisfællesskaber mv.

De poststrukturalistiske perspektiver leverer forståelser af sårbarhed som noget, der er kontekstuel, flydende og flertydigt. Her fokuserer på tilblivelsen af sårbarhed gennem narrativer og de diskursive praksisser. Sårbarhed er således ikke en tilstand, der gives ord og begreb, men et fænomen, som først får betydning gennem italesættelsen af det.

De positioneringsteoretiske perspektiver placerer sig på tværs af dette ved at fokusere på mødet mellem unge og de kontekster, de indgår i. Med denne tilgang kan sårbarhed ikke forstås som en generel, fast defineret tilstand, men som noget der dels er forankret i, dels får nogle konkrete fremtrædelsesformer og konsekvenser inden for nogle bestemte institutionelle rammer (f.eks. Pless, 2009, Wulf-Andersen m.fl., 2012).

2. 5. SAMMENFATNING

Som det er fremgået er unge og ungdom teoretiske begreber, frafald er et uddannelsesbegreb og sårbarhed et sygdomsbegreb, som ikke altid lige velovervejede bringes sammen og sættes i forhold til hinanden. Derfor har vi analytisk forsøgt at skille dem ad og præsentere forskellige perspektiver på de enkelte begreber med henblik på at åbne blikket for, at forskellige teoretiske perspektiver fordrer bestemte og forskellige billeder og forståelser af, hvad unge, frafald og sårbarhed kan være – og dermed hvad der definerer problemforståelsen. Det forskningsmæssige perspektiv, der danner grundlag for analyserne i de kommende kapitler, tager udgangspunkt i en forståelse af, at strukturelle og samfundsmæssige forhold og forandringer er rammesættende for, hvordan unge og uddannelse kan relatere sig til hinanden. Hertil knytter sig et perspektiv på unge og ungdom, hvor unges identitetsprocesser betragtes som værende sociale fremfor individuelle, og et perspektiv på frafald, der i overvejende grad er systemisk og strukturelt. I forlængelse heraf anlægger vi et perspektiv på sårbarhed, der er processuelt, interaktionelt og kontekstuel. Samlet set betyder dette, at vi fremanalyserer, hvordan sårbarhed produceres institutionelt og interaktionelt gennem sociale processer – fremfor at se på, hvilke eventuelle sårbarheder de unge er bærere af. Dvs. vi flytter problemforståelsen fra de unge til institutioner og interaktioner med henblik på at skabe et kritisk blik på eksisterende forståelser og definitioner. ●

I dette kapitel vises, hvilke **INSTITUTIONELLE LOGIKKER** de medvirkende institutioner er styret af i forhold til at udføre en **SAMFUNDSMÆSSIG FUNKTION** og løse skiftende og stadig mere komplicerede opgaver.

Institutionelle iagttagelser af unge og sårbarheder

3.1. INDLEDNING

I det foregående har vi skitseret undersøgelsens teoretiske perspektiver og vist, hvordan disse relaterer sig til eksisterende forskningsmæssige definitioner og forståelser af kategorien 'psykisk sårbare' unge. I det følgende ser vi på sårbarhedskategorien, sådan som den identificeres og kommunikerer gennem de institutionelle logikker, som de medvirkende institutioner er styret af i forhold til at udføre en samfundsmæssig funktion og løse skiftende og stadig mere komplicerede opgaver. Som nævnt i forordet udgøres disse institutioner af: de gymnasiale og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser, produktionsskoler, Ungdommens Uddannelsesvejledning, Jobcenter og Regionspsykiatri. Formålet med dette kapitel er at præsentere et systemteoretisk perspektiv og med afsæt i dette at give eksempler på, hvordan unge og sårbarhed iagttages på meget forskellige og usammenlignelige måder både på tværs af og inden for de forskellige institutioner. På denne måde ønsker vi at tydeliggøre, hvordan man nemt kan forledes til at tro, at man taler om den samme målgruppe og de

optimale tilbud, når man i virkeligheden kommunikerer om nogle meget forskellige problemer og løsninger. Et forhold, som ikke bare gør sig gældende mellem institutionerne, men også inden for de enkelte institutioner.

3.2. SYSTEMTEORIEN SOM ANALYTISK PERSPEKTIV

Kapitlets analyser er inspireret af dele af den tyske sociolog Niklas Luhmanns systemteori, der på flere måder adskiller sig fra de øvrige teorier, som danner grundlag for analyserne i denne bog. Væsentligst er, at sociale systemer ifølge Luhmanns tænkning alene består af kommunikation – ikke af mennesker. Mennesker kan ifølge systemteorien kun få plads i kommunikationen som noget, der kommunikeres om, og som en del af de sociale organisationssystemers omgivelser eller omverden. Dette er umiddelbart en ganske abstrakt måde at tænke på, men konkret betyder det, at institutionernes muligheder for at inkludere unge (og for at samarbejde herom) antages at

blive skabt og forandret i kraft af de kommunikationsformer og det sprog, som samfundet og institutionerne selv aktuelt har til rådighed (Nissen, 2010a). Når vi tager afsæt i Niklas Luhmanns systemteori fokuserer vi altså på de medvirkende institutioners kommunikationer i form af de officielle selvbeskrivelser, som vi har haft adgang til gennem hjemmesider og institutionsbesøg.

Systemteorien tager udgangspunkt i et blik på det moderne samfund som hyperkomplekst og funktionelt differentieret. Perspektivet indbefatter nærmere bestemt en antagelse om, at der er opstået en gennemgående arbejdsdeling mellem en række uens, men ligestillede delsystemer, der udfylder hver sin specialfunktion for samfundet: Uddannelsessystemet, Det sociale hjælpesystem, Sundhedssystemet, Det politiske system, Retssystemet, Det økonomiske system osv. Hvert funktionssystem konstitueres af sin egen kommunikationslogik og meningshorisont, der både angiver hvilket overordnet tema, det er relevant at kommunikere om (symbolsk generaliseret medie), og hvad der udgør hhv. positive og negative værdier i kommunikationen inden for dette tema (binære koder). Det økonomiske system taler kun om penge og skelner mellem, hvorvidt man kan betale eller ikke, det juridiske system og lovgivning om noget er lovligt eller ulovligt osv.

Kommunikation foregår nemlig ifølge systemteorien gennem forskelssættende operationer, kaldet iagttagelser, som sætter en forskel, hvorefter verden kløves i to dele. Ifølge Luhmann konstituerer og legitimerer organisationssystemer sig selv med henvisning til en grundlæggende samfundsmæssig funktion og ved at knytte an til et funktionssystemets kommunikationstema og binære kodificering. Det er ved at iagttage verden gennem et symbolsk generaliseret medium og den dertilhørende kode, at en organisation kan skelne mellem sig selv og omverdenen – og dermed afgøre, hvad der opgaven: Er det noget vi skal tage os af, eller hører det til uden for systemet, og som andre derfor må tage sig af? Med afsæt i denne teoretiske inspiration betragtes alle de medvirkende institutioner som sociale organisationssystemer, der træffer beslutninger om medlemskab i henhold til en overordnet kommunikationslogik. Den binære kode udgør dermed det overordnede in- og eksklusionskriterium. De sider af mennesket, som interesserer den enkelte organisation, er de særlige udsnit, som er nødvendige for, at vedkommende

kan leve op til de rolleforventninger, som er forbundet med at være medlem lige netop her.

Det er en systemteoretisk pointe, at organisationer ikke umiddelbart og i hverdagen selv kan se, hvilke kommunikative logikker eller koder som de lægger til grund for deres iagttagelser og dermed deres in- og eksklusion. De bagvedliggende antagelser og relevanskriterier udgør blinde pletter, der gennem blotlæggelse kan skabe muligheder for refleksion (Mik-Meyer & Villadsen, 2007). Vi vil iagttage, hvordan de forskellige institutioner iagttager 'psykisk sårbare' unge, først som de umiddelbart fremstår og dernæst ved at vise, hvordan de iagttager gennem forskellige selv- og omverdensbeskrivelser og ved at knytte an til bestemte funktionssystemers kommunikationslogikker på deres egen særegne måde. Dette kaldes en 2. ordens iagttagelse. Iagttagelser af 1. orden observerer verden, hvorimod iagttagelser af 2. orden iagttager iagttagere (Tække & Paulsen, 2008).

3.3. UMIDDELBARE IAGTTAGELSER AF SÅRBARE UNGE

Som tidligere nævnt er det primært besøg på – og materiale fra – de forskellige institutioner, der udgør det empiriske grundlag for denne del af bogen. I forbindelse med disse besøg har det umiddelbart vist sig, at institutionerne har svært ved at konkretisere, hvem 'psykisk sårbare' unge kan siges at være (1. ordens iagttagelser). Ud fra en ligeså umiddelbar betragtning (2. ordens iagttagelse) tegner der sig dog to hovedperspektiver på, hvem institutionerne iagttager som værende sårbare og som havende vanskeligheder i forbindelse med at skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. Det ene problemperspektiv knytter an til diagnoser og diagnosticering, f.eks. depression, angst og ADHD. Hermed ses psykisk sårbare unge umiddelbart som afvigere/forskellige fra et (uklart) normalbegreb om sundhed. Koden syg/rask opfattes dog samtidig ikke som en skelnen, der i sig selv er egnet til at markere forskel mellem unge, der er sårbare i uddannelsesøjemed, og de, som ikke er. Orienteringen efter diagnoser giver flere forskellige iagttagelser:

1. For det første iagttages et (for) effektivt sundhedssystem, der hurtigt stiller diagnose, og især depression iagttages som modediagnose,

2. For det andet iagttages unge, som har knækket den medicinske kode og bruger en diagnose som afsæt for forklaringer på deres problemer og deres uddannelsesvanskeligheder,
3. Endelig iagttages der diagnosticerede unge, som ikke ønsker at identificere sig med den pågældende diagnose og den kategorisering, der ligger heri.

Eftersom diagnoser ikke betragtes som tilstrækkelige til at indfange, hvem 'psykisk sårbare unge' kan siges at være i forhold til deres uddannelsesmuligheder, er der et hav af koder, som anvendes supplerende, hvor de mest udbredte er: misbrug/forbrug, sociale problemer/ikke sociale problemer, dreng/pige.

I forhold til institutionernes problemforståelser og -forklaringer, iagttages en række forhold som tegn på eller som årsag til unges sårbarhed.

I et forsøg på at systematisere disse fremkommer følgende distinktioner:

1. Unge der udviser problemer med at leve et almindeligt, struktureret og normtilpasset liv i og uden for uddannelsessystemet.
2. Unge der lider under indre uligevægtstilstande, som både dækker over manglende selvværd og personlig integritet og identitet.
3. Unge der ikke føler sig forpligtede på uddannelsens normer og værdier, og familie og venner prioriteres forud for alt andet (iagttages som manglende arbejdspladskompetencer).
4. Unge der har lidt mange nederlag og som har været kastebold mellem forældre og eller/mellem lærere og forældre og (derfor) har lavt selvværd.
5. Unge hvis forældre har større ambitioner på børnenes vegne end børnene selv.

Disse fem overordnede problemforståelser synes at dække over to grundlæggende forskellige måder at iagttage og forklare 'psykisk sårbare' unges problemer på. Den ene problemhorisont og logik ser 'psykisk sårbare unge' som nogle, der har svært ved at begå sig i henhold til gældende normer, og som derfor har behov for hjælp til at blive socialiseret. Den anden problemhorisont ser 'psykisk sårbare unge' som nogle, der er oversocialiserede og har behov for hjælp til at realisere sig selv. Inspireret af et tidligere studium, kan vi sige, at den ene problemhorisont har normstyring som sit omdrejningspunkt, mens den anden har selvstyring – og

frihed fra normstyring – som sit grundlag og som forudsætning for inklusion (Nissen, 2010). Der er tale om helt overordnede idealtyper, som i forskellige vægtlægninger former de institutionelle logikker, og som tager sig meget forskelligt ud afhængig af, hvilken overordnet funktion, den enkelte institution, er orienteret mod at varetage. I det følgende vil vi se nærmere på institutionernes funktionsorienteringer.

3.4. FUNKTIONELLE BINDINGER OG ORIENTERINGER

Inspireret af Luhmanns systemteori kan de forskellige institutioner ud fra en helt overordnet betragtning siges funktionelt at være koblet op på tre forskellige samfundsmæssige funktionssystemer: 1) uddannelsessystemet, 2) det sociale hjælpesystem og 3) det medicinske system.

I systemteoretiske termer er uddannelsessystemets primære funktion at gøre mennesker til personer ved hjælp af undervisning, hvilket vil sige at kvalificere unge til at varetage en erhvervsfunktion eller at indtræde i rollen som studerende. Uddannelsessystemets sekundære funktion er karriereselektion og hermed en sikring af, at alle ikke bliver det samme eller udfylder samme funktion. Her kommunikerer i mediet 'barnet' eller for ungdomsuddannelsessystemets vedkommende 'den unge', og kommunikationen formes af den grundlæggende kode formidlet/ikke formidlet. Uddannelsessystemets plusværdi er nemlig, at noget lader sig formidle og/eller at der kan formidles til nogen, og forudsætninger herfor er programmer i form af pædagogik og didaktik. Sekundærkoden er bedre/dårligere (Luhmann, 2002).

Det sociale hjælpesystems funktion er at forebygge og løse sociale problemer, dvs. tage sig af de problemer, der er opstået gennem eksklusion fra et eller flere af de andre funktionssystemer gennem forskellige former for hjælp (f.eks. kontanthjælp). Her kommunikerer der om unge som klienter eller borgere, og de iagttages i koden normal/unormal eller behov/ikke behov (Henriksen, 2001, Nissen, 2005).

Det medicinske system har forebyggelse og helbredelse gennem medicinsk og terapeutisk behandling som sin funktion. Sundhed er dermed det symbolsk generaliserede medium, og der kom-

munikeres om unge som patienter, hvor de iagttages i koden rask/syg (Clausen & Tække, 2011).

Der er med begrebet om funktionssystemer tale om nogle meget brede kategorier, som selv-sagt ikke indfanger det sociale hjælpesystems og uddannelsessystemets uddifferentiering og empiriske kompleksitet. Spørgsmålet er, om der nu kan siges at være et særligt funktionssystem for vejledning, eller om Ungdommens Uddannelsesvejledning snarere må ses som en uddifferentieret del af det sociale hjælpesystem eller støttesystem for uddannelsessystemet? De medvirkende institutioners medier og koder ser således ud:

Erhvervsuddannelserne

Medie: Elever (16-?år)

Kode: Formidlar/ikke formidlar
Bedre/dårligere

Gymnasierne

Medie: Elever (16-20-år)

Kode: Formidlar/ikke formidlar
Bedre/dårligere

Produktionsskolerne

Medie: Elever op til 25 år

Kode: Ikke formidlar/formidlar

Ungdommens uddannelsesvejledning

Medie: Vejledningssøgende op til 25 år

Kode: Uafklaret/afklaret

Jobcenteret

Medie: Kontakthjælpsmodtagere fra 18-30 år

Kode: Ledig/i arbejde

Regionspsykiatrien

Medie: Psykiatriske patienter fra 18 år

Kode: Syg/rask

Alle institutioner kan dermed betegnes som velfærdsinstitutioner, der i den internationale litteratur betegnes som menneskebehandlende institutioner (Mik-Meyer, 2004), og som kommunikerer i mediet unge mennesker. Fælles for institutionerne er også, at psykisk sårbare unge iagttages som unge, der på en ene eller anden måde ikke formår at være bevægelige og i positiv udvikling, da de alle benytter, hvad man kan kalde en

intervenierende kode: uddannelse, vejledning, socialhjælp og psykiatrisk behandling er alle ydelser, som er knyttet til en særlig forventning om muligheden for positiv forandring. Eftersom institutionerne er sat i verden for at løse forskellige funktioner for velfærdssamfundet, iagttages de unge i almindelighed og 'psykisk sårbare' unge i særdeleshed på meget forskellige og usammenlignelige måder. Man kan sige, at der kommunikerer ud fra forskellige relevanskriterier for, hvad der er udtryk for hhv. positiv og negativ forandring. Eleven skal overskride forskellen mellem formidlar/ikke formidlar (og for eleverne på produktionsskolen er det den anden vej rundt, da inklusionskriteriet her er, at de er vurderet ikke-uddannelsesparate), og den vejledningssøgende bliver set i lyset af, om vedkommende kan bringes til at gå fra at været uafklaret til afklaret osv. (Mik-Meyer & Villadsen, 2007).

Psykisk sårbare unge og de optimale tilbud kommer imidlertid ikke bare meget forskelligt til udtryk, fordi de forskellige institutioner udfylder forskellige funktioner, men også fordi de opererer ud fra forskellige værdier og antagelser om, hvad der ligger i egen og andres funktioner og koder. Sociale organisationssystemer er i følge systemteorien selvreferentielle, hvilket betyder, at de refererer til deres egen meningshorisont, og hver især selv definerer, hvordan de nærmere bestemt vil udfylde deres overordnede funktion. Systemteoretisk formuleret er de symbolsk generaliserede medier og koderne i udgangspunktet tomme for betydning og må indholdsudfyldes af den enkelte organisation. Det er ikke muligt at lave en detaljeret analyse af hver enkelt institution. Derfor gives nogle eksempler på, hvad der ligger i de grundlæggende logikker, som dele af uddannelsessystemets omverden opererer ud fra.

I de specialiserede dele af Regionspsykiatrien, som vi har været i kontakt med, arbejdes der med afsæt i lægeligt formulerede behandlingsplaner og dermed ud fra en overvejende biomedicinsk sygdomsopfattelse, men samtidig pointeres nødvendigheden af at anlægge et helhedsperspektiv på patienten. Koden syg/rask indholdsudfyldes altså på en bestemt måde, idet sygdom iagttages ud fra en holistisk model, hvor både fysiske, psykiske og sociale faktorer spiller sammen. Der anlægges et blik på den enkelte unge som unik, kompleks og foranderlig, og man giver mening til sin funktion gennem værdien om helhedssyn (som sæt-

tes i forskel til reduktionisme). God behandling og relevante tilbud til psykisk sårbare unge som psykiatriske patienter i denne betydning kan dermed siges at blive sat i forskellen mellem det individuelle og det ens. Ikke-behandling (forstået som irrelevante tilbud) er derfor de foranstaltninger, som standardiserer, og som dermed forudsætter den enkelte unges stabilitet og lineære udvikling.

I Ungdommens Uddannelsesvejledning giver man (ifølge virksomhedsplanen) mening til vejledningsfunktionen gennem værdier om uafhængighed, respekt, åbenhed, fortrolighed og saglighed. Respekten for den enkeltes selvbestemmelsesret står meget centralt, og den optimale indsats iagttages helt grundlæggende i forskellen mellem frisat og tvungen. Vejledningen må derfor ikke sætte grænser for den enkelte unge, men skal tage udgangspunkt i den enkeltes ønsker.

I jobcenterets tildeling af økonomiske ydelser og de foranstaltninger, som er forbundet hermed, sættes forskellen mellem lighed og forskel. Retigheder skal være lige for alle, og afgørelser skal være ensartede. Dette ses gennem brugen af den lovbestemte arbejdsevne metode og dertilhørende matchmodel, hvor den ledige vurderes ud fra fastlagte kriterier, der angiver afstanden til arbejdsmarkedet: 'Jobklar', 'indsatsklar' og 'midlertidig passiv'.

Det samme unge menneske kan altså blive mødt som unik patient, autonom vejledningsøgende og ligestillet kontanthjælpsmodtager af de tre systemer omkring uddannelsessystemet (Rostgaard, 2007). Spørgsmålet er, hvordan en uddannelsesparathedsvurdering ser ud fra de respektive udsigtspunkter? Betragter Ungdommens Uddannelsesvejledning den enkelte som uddannelsesparat, når vedkommende har truffet et for vedkommende ønskeligt valg? Jobcenteret, når den unges barrierer i forhold til arbejdsmarkedet ikke overstiger ressourcerne? Og er psykiatrien kun optaget af den unges uddannelsesmuligheder, når det meningsfuldt relaterer sig til den holistiske behandlingsplan og mulighederne for helbredelse?

Hvad angår deres meningsunivers er organisationssystemer ifølge Luhmann fuldstændig lukkede om sig selv. De kan hverken hente eller modtage nogen som helst meningsstrukturer fra deres omverden. Deres åbenhed i forhold omverden vedrører udelukkende, hvad der kan kommunikeres om – ikke hvordan og ud fra hvilke vur-

deringskriterier. Organisationer er altså principielt åbne for og kan kommunikere om alle temaer, men informationer fra omverdenen iagttages som 'irritation', der behandles selvreferentielt – og altså ud fra organisationernes interne rationalitet og selvbeskrivende meningsstruktur (Luhmann, 2002). Det har den vidtgående konsekvens, at forskellige systemer ikke taler det samme sprog, og når de forsøger at kommunikere, kan de ikke umiddelbart iagttage hinandens rationaler men udelukkende deres egne interne konstruktioner af hinanden.

3.5. NYE FUNKTIONSTILSKRIVNINGER – FLERE LOGIKKER

De senere års politiske initiativer med henblik på at realisere 95 % målsætningen har betydet, at uddannelse nu både bliver set som et mål i sig selv og som et middel til at nedbringe ungdomsledigheden. Den overordnede beskæftigelsespolitiske målsætning om at få unge ledige i beskæftigelse hurtigst muligt er nemlig erstattet af en målsætning om, at unge først og fremmest skal i ordinær uddannelse. Med vedtagelsen af den såkaldte Ungepakke 2 i 2009 understreges det ganske tydeligt, at uddannelse ikke længere bare er en ret, men er blevet en pligt. De unge, som forlader folkeskolen, skal nu følges særlig tæt med krav om uddannelsesparathedsvurdering og uddannelsesplaner, og brud herpå kan medføre fratagelse af ungeydelsen. Der er i Luhmanns terminologi sket nogle politiske funktionstilskrivninger, hvorefter uddannelsesinstitutionerne sammen med Jobcenteret og Ungdommens Uddannelsesvejledning skal medvirke til realiseringen af målet om uddannelse til alle unge. Alle institutioner forventes imidlertid at varetage opgaver, som passer dårligt sammen med deres oprindelige og grundlæggende funktionsorienteringer. Dette betyder, at de enkelte institutioner ikke længere har en klar funktionsorientering, men i stedet må operere ud fra modsætningsfyldte logikker, hvor det ikke entydigt kan afgøres hvilke hensyn, der må tages hvornår. Som eksempel på institutionernes modsætningsfyldte logikker kan opstilles følgende overordnede forhold:

- Erhvervsuddannelserne skal både være i verdensklasse og for alle unge.

- Gymnasierne skal både være for elitelever og uddanne ca. 60 % af en årgang.
- Produktionsskolerne skal vejlede, motivere og afklare – til erhvervsuddannelserne.
- Ungdommens Uddannelsesvejledning skal yde institutionsafhængig vejledning samt kontrollere og sanktionere.
- Jobcenteret skal ud fra samme matachkategorisering vurdere både unges arbejdsevne og uddannelsesegethed.

De nye funktionstilskrivninger bevirker for det første, at institutionerne bliver mere afhængige af hinandens ydelser, og forsøger derfor at lave mere forpligtende aftaler. Som eksempel herpå kan nævnes, at der er udarbejdet et dialogdokument mellem Ungdommens Uddannelsesvejledning og ungdomsuddannelserne, som indeholder aftaler om opgavefordelingen i forhold til optagelses- og gennemførelsesvejledningen og arbejdet med uddannelsesplanen. Et sådan dokument og uddannelsesplanen er systemteoretisk formuleret koblingsmedier, der muliggør samtidige kommunikationer i de forskellige institutioner, men som samtidig kan iagttages på mange måder og ud fra forskellige logikker (Mik-Meyer & Villadsen, 2007). Uddannelsesplanen kan ud fra vejledningskoden ses som udtryk for, at den unge har truffet et ønskeligt – og realistisk – valg, mens den ud fra den pædagogiske kode kan ses som en lovning på, at der er tale om en elev, der kan gennemføre.

Det andet, der sker som følge af funktionstilskrivningerne er, at institutionerne uddifferentierer nye subsystemer, hvor af nogle foregår i samarbejde, mens andre oprettes internt.

Som et eksempel på et af de lokale samarbejds tiltag for (blandt andet) 'psykisk sårbare' unge kan nævnes Ungdommens Uddannelsesvejledning og Jobcenterets projekt 15+. Projektet er for unge mellem 15-17, som "ikke har opfyldt deres uddannelsespligt og ikke i gang med en uddannelse eller et job". Her laver man en målgruppebeskrivelse, så begge systemer kan henvise til projektet under bevarelse af deres syn på den unge.

Især uddannelsesinstitutionerne har uddifferentieret en lang række interne delsystemer, der skal bidrage til, at flere unge – også 'sårbare' unge – kan gennemføre en ungdomsuddannelse. I et forsøg på at systematisere de initiativer, vi i arbejdet

med denne bog er stødt på, fremkommer der følgende helt overordnede løsningsstrategier:

- Forskellige og særligt tilrettelagte grundforløb
- Psykologordninger
- Faglige screeninger og tilbud
- Kompetencevurdering og –afklaring af eleverne
- Mentorfunktioner
- Styrkelse af studievejledningen og andre vejledningsfunktioner
- Fraværsinspektør-funktioner.

Det, der i et systemteoretisk perspektiv er på spil her, er, at nogle medarbejdere i de samme organisationer taler ud fra uddannelsessystemets funktionslogik og med de hertilhørende koder (er disse unge tilstrækkeligt formideltbare), mens andre snarere følger det sociale hjælpesystems logikker og koder og (derfor) iagttager unge, der har behov for hjælp.

Denne indbyggede systemiske modsætning viser sig tydeligt i de professionelle kommunikation. F.eks. har vi på et af institutionsbesøgene noteret i vores feltdagbog:

”Nogle mener det er et stort problem, at 2/3 bliver slæbt igennem et grundforløb og bliver afvist på hovedforløbet. Andre er af den opfattelse, at disse elever dog får en del af en uddannelse, som alt andet lige stiller dem bedre.”

Mange medarbejdere i produktionsskolen og i erhvervsuddannelserne taler om og peger på, at kravet om uddannelse til alle unge betyder, at 'det sociale' fylder mere og mere i deres arbejde (jf. Koudahl, 2011). I den her anvendte teoretiske optik betyder dette, at når uddannelser påføres og/eller påtager sig at udføre socialt arbejde, møder det – eller støder imod – det sociale arbejdes formål, funktioner og logikker, som i udgangspunktet og grundlæggende er anderledes end uddannelsernes. Dvs. der er tale om to forskellige funktionssystemer med hver sine logikker. Uddannelsessystemet har kompetenceudvikling og kvalificering som sit omdrejningspunkt, og uddannelse drejer sig om gennem et fagligt indhold at støtte eleverne i at udvikle kompetencer. De grundlæggende koder knytter sig til læring/

ikke læring og uddannelsesparat/ikke uddannelsesparat afhængigt af, om det er koden for målene eller for optagelse, der fokuseres på.

Omdrejningspunktet for socialt arbejde er derimod at bestemme og diagnosticere en klients problem, sådan at de rette foranstaltninger kan iværksættes, og det sociale hjælpesystem har løsning og forebyggelse af sociale problemer som sin funktion. Koderne inden for det sociale knytter sig til behov/ikke behov (jf. Aakerstrøm, 2003). Socialt arbejde drejer sig også i stor udstrækning om at standardisere menneskelige problemer – at forvandle mennesker med behov for hjælp til hjælpeberettiget klient og dermed til en 'sag' (Järvinen & mik-Meyer, 2003).

Inden for ungdomsuddannelserne kommer en sådan klientgørelse til udtryk på flere måder. Først og fremmest ved at hjælpe nogle unge til at få stillet en diagnose, således at der kan udløses hjælp. Herudover gennem iværksættelsen af en række screeningsprocedurer, der skal diagnosticere, hvilket niveau eleven befinder sig på med henblik på at iværksætte it-rygsække og andre hjælpemidler, og endelig gennem forskellige mentorordninger at få identificeret de enkelte unges særlige problemer, så de unge kan matches med de rette mentorer og/eller henvises til de rette psykologordninger, streetwalkers osv.

Ligesom der i uddannelsesfeltet er indbygget en række modsætninger, er der tilsvarende nogle strukturelle og institutionelle paradokser indbygget i det sociale arbejde. For det første er der ofte en konflikt mellem klientens og systemets målsætninger, da de fleste velfærdsinstitutioner arbejder ud fra en forståelse af, at det primært er klienten og dennes personlighed og indstilling, der skal forandres og tilpasses nogle bestemte institutionelle logikker. På ungdomsuddannelserne kommer dette til udtryk ved at arbejde med umotiverede unges indstilling til det at gå på en uddannelse og at følge de regler og logikker, dette indebærer.

For det andet skal socialarbejderne både diagnosticere og kontrollere samt hjælpe og støtte, hvilket kan afstedkomme uklarhed i kommunikationen, f.eks. ved at lærerne ringer til eleverne om morgenen, serverer morgenmad for dem osv. samtidig med f.eks. at skulle bedømme deres faglige præstationer – eller mangel på samme.

En tredje modsætning består i på den ene side at skulle tilbyde ensartet behandling og standar-

der og på den anden side at skulle møde klienten 'hvor han/hun er'. Denne modsætning ligger tilsvarende i uddannelsessystemet i kravet om at skulle tage udgangspunkt i den enkelte elevs forudsætninger samtidig med, at der f.eks. er klare regler og standarder for, hvad eleverne skal kunne.

Endelig er der paradokset i, at ville behandle klienten ordentligt, men som vanskeliggøres af det sociale arbejdes institutionelle og bureaukratiske forankring. På ungdomsuddannelserne støder lærerne tilsvarende ind i forskellige organisatoriske og lovgivningsmæssige forhindringer for, at velmenende lærere kan behandle nogle unge hensigtsmæssigt (jf. Larsen, 2012).

3.6. SAMMENFATNING

Potentialet i en systemteoretisk analyse ligger i, at spørgsmålet om, hvem 'sårbare' unge er, og hvad der udgør deres problemer, ikke antages at bero på egenskaber eller forhold ved unge, men på de systemiske perspektiver de ansues ud fra.

Som det er fremgået, indgår der i arbejdet med unges uddannelsesinklusion tre grundlæggende forskellige funktionssystemer: uddannelsessystemet, det sociale hjælpesystem og det medicinske system, der alle arbejder ud fra hver sin funktionslogik i form af egne medier og koder. Som følge af institutionernes selvreferentielle karakter, indholdsudfyldes koderne meget forskelligt. De senere års funktionstilskrivninger i form af nye og mere komplicerede opgaver betyder, at der også inden for de enkelte institutioner eksisterer flere og flere modsatrettede delfunktioner og logikker i form af subkoder.

Når man går ud fra, at sociale organisationssystemer er kommunikationssystemer, der opererer selvreferentielt ud fra deres egen system/omverdens-difference, så må man gå ud fra, at samarbejdsproblemer skyldes kommunikationsproblemer. Hvis samarbejdet institutionerne imellem skal videreudvikles og styrkes, er udfordringen ikke at finde frem til en fælles definition af 'psykisk sårbare unge'. Udfordringen består i stedet i at skabe samarbejdsmodeller, som er opmærksomme på hvert systems egne grænser. Dette er imidlertid ikke så enkelt og ligetil i kølvandet på de nye politiske krav, som relaterer sig til målsætningen om uddannelse til alle unge. ●

Formålet med det følgende kapitel er at vise, hvordan overordnede strukturelle og **SAMFUNDSMÆSSIGE FORANDRINGER** og vilkår får konsekvenser for unges muligheder for at **TRÆFFE ET UDDANNELSESVALG** og at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Uddannelsesvalg: Strukturelle forandringer – individuelt ansvar

4.1. INDLEDNING

I dette kapitel sætter vi fokus på det, vi har valgt at kalde 'strukturelle sårbarheder'.

Det er en efterhånden velkendt modernitetsteoretisk pointe, at valg og afklaring generelt fylder mere og mere i unges liv, eftersom at samfundet bliver mere og mere differentieret, og at klasse- og familieidentiteter ikke længere udgør en stærk tolkningsramme om menneskers liv (Ziehe, 1983, Beck, 1997, Giddens, 2005). Med Ulrich Becks formulering overlejres kollektive livsmønstre af individuelle risikobiografier. Dette betyder dog ikke, at den individuelle frihed er blevet større, for selvom frisættelsen fra en række traditionelle bindinger har øget den personlige uafhængighed, så modsvares denne af en række nye institutionelle bindinger og standardiseringer. Denne dobbelthed mellem frisættelsesaspektet og kontrolaspektet – mellem autonomi og øget samfundsmæssiggørelse – begrebsættes forskelligt af forskellige modernitetsteoretikere. Beck anvender begreberne afstandardisering og standardisering. Afstandardiseringen henviser til dannelsen af nye og mangfoldige

(sub)kulturer og livsstile og løsere sociale og kulturelle tilhørsforhold, hvilket har den bevidsthedsmæssige konsekvens, at man må forholde sig til sin egen identitet. Standardiseringen betegner den gennemgribende strukturering og institutionalisering af livsforløbene fra børnehaven over uddannelsessystem og arbejdsmarked til pensionering. (Beck, 1997, Levinsen, 2006).

I forlængelse heraf er den kultur, unge indgår i, ikke som tidligere overvejende reguleret af normer, men af personlige præferencer, og hvad man som individ føler sig tiltrukket af. Dette betyder, at identitet må konstitueres ud fra ens egne forestillinger om sig selv, og hvad man interesserer sig for (Ziehe, 2006). Mange unge oplever derfor ikke kun det at træffe et uddannelsesvalg som frit og frisættende, men også som et krav og et pres for at kunne træffe et valg, der føles rigtigt (Krøjer & Hutter, 2006, Larsen, 2007). Mere konkret og i denne kontekst betyder dette, at på den ene side skal unge træffe deres eget valg angående uddannelse og arbejde, og på den anden side er ungdomsperioden stærkt institutionaliseret og standardiseret. Ikke mindst kravet om at skulle gen-

nem en ungdomsuddannelse bidrager hertil, og hvor uddannelsesplanen ikke kun skal ses som en hjælpeforanstaltning, da den i høj grad også fungerer som et kontrolredskab.

De seneste års reformeringer af ungdomsuddannelserne har ikke gjort valgmulighederne og kravene om at træffe subjektivt begrundede valg mindre, og unge skal nu tilmed meget tidligt træffe langsigtede og bindende valg. Hertil kommer de politiske og hermed også institutionelle krav om hurtige, effektive og lineære forløb, hvor der ikke er plads til komplekse overgange, omvalg og heraf følgende mere krogede, snoede og uforudsigelige forløb (jf. Wulf-Andersen m.fl., 2012).

Til sammen betyder dette, at der ligger et meget stort handlingspres på unge, og individualiseringen medfører en ansvarliggørelse for egen succes eller fiasko. Dette understøttes af en neoliberal tænkning og regulering, hvor det forventes, at unge påtager sig ansvaret for at vælge selv og at vælge rigtigt (Krøjer & Hutter, 2006). I det følgende vil vi derfor se på, hvilken betydning forholdet mellem afstandardisering og standardisering har for unges uddannelsesvalg, og hvordan den individuelle ansvarliggørelse sætter sig igennem? Louise er eksempel på, hvordan arbejdsmarkedets strukturforandringer og politiske beslutninger gør det vanskeligt for hende at gennemføre sit uddannelsesvalg. Thomas er eksempel på, at strukturforandringer – i form af, at det ufaglærte arbejde er for nedad- og udadgående – kan åbne for nye (uddannelses)muligheder, og Kasper er eksempel på, hvordan forandringerne og kravet om at vælge kan slå om i ønsket om at blive fri for at vælge.

4.2. MÅLRETTEDE PLANER OG MANGLENDE PRAKTIKPLADSER

Louise er 20 år og går på HF. Hun har tilsyneladende ikke haft vanskeligheder med at træffe sit første uddannelsesvalg, da hun efter 10. klasse er fast besluttet på at ville være frisør. Af hendes fortællinger fremgår det, at dette valg ligger i umiddelbar forlængelse af hendes konkrete og positive erfaringer med at sætte hår på venner og veninder, og det knytter sig også til hendes barndoms erfaringer med at lege med barbie dukker. Derfor forekommer dette valg hende nemt, naturligt og selvfølgelig, og hun oplever uden videre og direkte at

kunne relatere sig til det arbejde og de arbejdsopgaver, uddannelsen fører frem til og indeholder.

I udgangspunktet ser Louise således ud til at have en bæredygtig uddannelsesplan, og hun forsøger også ihærdigt at følge den. Med andre ord indgår hun positivt og energisk i etableringen af det kontraktforhold mellem forvaltning og borger, som uddannelsesplanen kan ses som et udtryk for (jf. Aakerstrøm, 2003). For det første arbejder hun hårdt på at komme ind på frisøruddannelsen, hvor hun gentagne gange søger en kvoteplads, og hun skriver også mange ansøgninger til frisørsaloner med henblik på at få en læreplads – men alt sammen forgæves.

Af frisørskolen bliver hun (derfor) vejledt til og anbefalet at søge ind på handelsskolens toårige grundforløb (HG) på baggrund af informationer om, at dette skulle give hende større chancer for at komme ind på frisøruddannelsen. Hun lytter derfor til denne anbefaling og begynder på HG, hvor hun hurtigt får et socialt tilhørsforhold, og hun bliver derfor rigtig glad for at være der. Hun fortæller, at hun nogle måneder inde i HG-forløbet begynder at tvivle på, om det nu også er den rigtige strategi, hun har valgt, da der faktisk ikke er nogen sikkerhed for, at den vil føre hende ind i frisøruddannelsen på grund af manglende praktikpladser. Da hun gerne vil fastholde sin plan om at få sig en uddannelse, tænker hun derfor: *”Ej, det er ikke lige mig”*. Videre fortæller hun:

” Jo, men jeg passede rigtig godt ind i klassen, og altså jeg var rigtig glad for mine skolekammerater på HG, og jeg kendte jo også en masse ude fra min folkeskole af, og det var slet ikke det. Men det med valget om, at jeg ikke ville gå på HG mere, det var kun fordi, at det var min fremtid, jeg snakkede om her, så måtte jeg jo bevare min kontakt med dem efter, ikke også. Fordi at et eller andet sted så ville jeg gerne have været der, hvis det bare var for kammeraternes skyld, men det var jo min uddannelse.”

Louises uddannelsesvalg er således stærkt forankret og målrettet, og hun er derfor fast besluttet på at forfølge det – også selvom det har store sociale omkostninger for hende. Set i relation til begrebet om individuelle risikobiografier fremfor klasse- og

familieidentiteter, så indgår Louises uddannelsesvalg i hendes biografiske forløb som en – nødvendig – ambition om social mobilitet. Hun fortæller, at hendes familiemedlemmer enten er uden uddannelse eller lavt uddannede. Derfor opfatter hun heller ikke familien som en ressource, hun kan trække på i forbindelse med sin skolegang og fortsatte uddannelsesdeltagelse. F.eks. fortæller hun, at hendes mor ikke har kunnet hjælpe hende med lektier længere end til 7. klasse. Louise kan således ikke træffe et uddannelsesvalg, der ligger i direkte forlængelse af hendes sociale og kulturelle baggrund, og hun må i stedet skabe sin egen biografi, hvilket er med til at gøre det til et risikofyldt foretagende for hende at bevæge sig ind i ungdomsuddannelserne.

Folkeskolen har tilsyneladende heller ikke udstyret hende med positive faglige og sociale forudsætninger og erfaringer. Louise fortæller, at hun er blevet mobbet i folkeskolen, og i sjette klasse vælger hun derfor at trække sig ud af de sociale fællesskaber – *”hvornår at jeg gik lidt mere ind i mig selv, fordi de sagde mig ikke så meget mine klassekammerater.”* På grund af ordblindhed har hun vanskeligheder med at læse og skrive, og der er meget, der tyder på, at hun i det hele taget har haft en vanskelig skolegang. Hun fortæller, at hun ikke på noget tidspunkt bliver diagnosticeret og kategoriseret som ordblind, og derfor har hun heller ikke fået nogen hjælp. På den baggrund er hun blevet mere og mere både fagligt og socialt marginaliseret, og på et tidspunkt vælger hun altså at trække sig.

Hverken familien, folkeskolen eller vejledningssystemet (her frisørskolen) har således gjort det nemt for Louise at skulle gennemføre en ungdomsuddannelse – at overholde kontrakten – og hun havner som nævnt på HG, hvor hun på et tidspunkt har valget mellem at blive i klassen blandt gode kammerater eller at holde op for at få sig en anden uddannelse. Hun vælger altså det sidste. Da hun bliver ringet op af Ungdommens Uddannelsesvejledning efter at være holdt op på HG, siger hun derfor:

”Jamen, jeg kunne godt tænke mig at starte på HF!”

Valget om at begynde på HF begrundes hun således:

”Fordi at det var en gymnasial uddannelse, hvis jeg ikke kom ind på frisøruddannelsen, fordi jeg kunne godt tænke mig at have en uddannelse, der ikke kun var inden for handel, men havde et bredt emne, så der var flere døre åbne for mig, og simpelthen fordi at inden for min familie er jeg den eneste, der har taget en gymnasial uddannelse.”

Efter en kort telefonisk vejledningssamtale kan Louise nu begynde på HF, hvilket hun også umiddelbart gerne vil. For det første er det en gymnasial uddannelse, og dermed har den højere status end en erhvervsuddannelse. For det andet vil hun gerne skabe flere muligheder for sig selv efterfølgende, og for det tredje vil den give mulighed for den sociale mobilitet, hun anser for nødvendig for sin fremtid. Herudover håber hun på at blive mere afklaret omkring, hvilket uddannelses- og arbejdsvalg hun efterfølgende skal træffe som alternativ til sine ønsker om at blive frisør:

”Også simpelthen ved at udforske mig selv ved at se, om jeg fandt ud af noget mere om mig selv, når nu det ikke blev frisøruddannelse, hvad jeg så ville ...”

Hvor Louise har kunnet hente forestillinger om frisørfaget i sine egne erfaringer, er hun nu kastet ud i at skulle finde nye og andre svar ved at kigge ind i sig selv. Som det fremgår, trækker hun på den dominerende diskurs om at træffe et valg ud fra indre lyster og behov, hvilket ikke kun er en diskurs, men også en illustration af nogle af moderniseringens konsekvenser i form af et ændret selvforhold og en subjektivering af motivationen til at finde ud af, *”hvem er jeg”*, og *”hvad vil jeg”* (Ziehe, 2006). Med andre ord står Louise nu i den situation, at hun er henvist til at finde svarene på sin fremtid inde i sig selv – og er dermed gjort ansvarlig for sin egen succes eller det modsatte. De ændrede styringsteknologier i form af bl.a. kontraktliggørelse som regulering af forholdet mellem forvaltning og borger indebærer ligeledes, at et problem gøres til et problem angående selvets forhold til sig selv (Aakerstrøm, 2003). Vil Louise overholde sin uddannelsesplan, må hun hurtigst muligt *”udforske sig selv”* og dermed finde svarerne for og med sig selv.

Louise får da også et noget ambivalent forhold til at gå på HF:

”Jeg er selvfølgelig træt af det, fordi det er den første klasse efter 10'ende, som jeg ikke rigtig har følt mig tilpas i i den forstand, at jeg synes ikke, at jeg har samme kemi med nogen af dem fra klassen af, til at vi kan være sammen efter skole og sådan noget.”

Som det fremgår, lader det sociale fællesskab i klassen noget tilbage i forhold til det sammenhold, Louise oplevede på handelsskolen. Louise synes ikke, at hun har noget til fælles med sine klassekammerater og kan derfor ikke identificere sig med dem, hvorfor hun føler sig noget alene. Hun føler sig også fagligt alene, da hun har svært ved at honorere de faglige krav, der stilles til hende, og hun må henvende sig til nogle af de andre for at få hjælp. Til gengæld har HF-uddannelsen fået øje for hendes ordblindhed, og der iværksættes forskellige hjælpeforanstaltninger, hvilket hun (naturligvis) er glad for. På den anden side er hun bitter over, at det først er nu, hun finder ud af det. Hun påtager sig således selv skyld og ansvar for, at hverken hendes familie, folkeskolen eller handelsskolen har identificeret hendes ordblindhed, hvilket igen er et eksempel på, hvordan institutionelle problemer individualiseres.

Louises vej gennem uddannelsessystemet ender altså på dette tidspunkt (interviewtidspunktet) i en generaliseret form for alenehed. Hendes familie er ikke nogen ressource i forhold til hendes uddannelsesprojekt, hun er ikke videre inkluderet i de faglige og sociale fællesskaber på HF-uddannelsen, og med hensyn til hvad hun skal bruge sin HF-eksamen til, er hun også uafklaret og alene. Direkte adspurgt om, hvor hun er henne om nogle år, svarer hun:

”Der vil jeg sige, at der er jeg nok i gang med noget arbejde inden for måske ... hvad hedder det ... pædagogverdenen for at se, om det måske siger mig noget, interesserer mig noget, finde nogle forskellige jobs, som kan være muligheden til en videregående uddannelse – udforske det. Det tror jeg er der, jeg ligger.”

Forventningen om gennem HF-uddannelsen at blive mere afklaret om, hvad hun så vil, er dermed ikke blevet indfriet, hvorfor hun skubber afklaringsprocessen videre foran sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Hun har heller ikke opgivet drømmen om at blive frisør:

”Den ligger der faktisk endnu, fordi at jeg vil faktisk gerne se, om jeg kan komme frem til min egen frisørsalon, og hvis det ikke sker, så ... ja, så bliver jeg socialrådgiver. Det ligger godt nok lidt langt fra hinanden ...”

Louise er således eksempel på, hvordan de strukturelle og politiske forhold med hensyn til manglende praktikpladser gøres til hendes eget indre og individuelle problem – og hun opfatter det som sådan og påtager sig ansvaret for det, dvs. det ansvar som neoliberalt selvarbejde forpligter den enkelte på at udføre (Krøjer & Hutter, 2008).

De manglende praktikpladser inden for erhvervsuddannelserne er efterhånden en velkendt og til dels velbeskrevet problematik. Allerede tilbage i 1993 viste en stor undersøgelse, at praktikpladsproblemet var den vigtigste årsag til frafald (Sørensen m.fl., 1993). Nyere forskning viser, at praktikpladssituationen er afgørende for elevernes engagement på grundforløbet (Jørgensen, 2011), og at praktikpladssituationen er omdrejningspunktet, hvis 95 % målsætningen skal indfries (Koudahl, 2012).

Det eksemplet ovenfor bidrager med i forhold til denne problematik er, at når det ikke er muligt at afprøve sit første valg, så kan det få lov at eksistere og leve videre som en drøm, der kan virke blokerende for at træffe et andet (ligeså målrettet) valg (jf. Larsen, 2003, 2005). At få bearbejdet dette er en krævende proces, der ikke uden videre sker af sig selv, men der er ikke meget, der tyder på, at Louise har fået hjælp til denne proces. De målrettede planer om en frisøruddannelse er derfor blevet til diffuse drømme om at få sin egen salon. Anderledes sagt så gør Louise det, hun bliver bedt om: nemlig at træffe et hurtigt valg og at fastholde det, men hun taber på det, og det gøres ydermere til hendes eget individuelle ansvar og problem. Hun påtager sig på denne måde det neoliberale selvarbejde, men får ingen hjælp, når systemerne svigter ved manglen på praktikpladser og udover mangelfuld vejledning. Det er såle-

des ikke Louise, der begår kontraktbrud, men de omkringliggende systemer. Hertil kommer det paradoksale i, at det først og fremmest er erhvervsuddannelserne, der skal løfte opgaven om uddannelse til alle unge, når det er de selvsamme uddannelser, der først og hårdest rammes af strukturforandringer på arbejdsmarkedet.

4.3. TABTE MULIGHEDER – NYE HORIZONTER

Thomas er 22 år og går på Den Pædagogiske Assistentuddannelse (PAU). Han har planer om gennem vejen over de grundlæggende social- og sundhedsuddannelser at blive pædagog. Thomas er eksempel på én af de unge, der hellere vil arbejde end at uddanne sig, men han er udmærket klar over, at uddannelse er blevet en forudsætning for arbejde:

”... Det er egentlig kun, fordi at jeg ikke kan blive pædagog kun ved at arbejde, at jeg tager uddannelsen, og så fordi at samfundet i dag egentlig lægger op til, at alle skal have en uddannelse, fordi at jeg er meget sikker på, at hvis du er ufaglært, så kan du faktisk stort set ikke finde et job i dag.”

Thomas' motivation til at få sig et kommende lønarbejde får ham til at arbejde målrettet på at få en uddannelse. Hvad angår sit første og oprindelige uddannelsesvalg, så fortæller Thomas, at han allerede som 13-årig får ufaglært arbejde på et autoværksted, hvor han også efter endt 10. klasse arbejder i ca. et halvt år, indtil han får læreplads som elektriker. Inspirationen hertil kommer fra et brobygningsforløb i 10. klasse, hvor han efter at have været i forskellige værksteder, beslutter sig for at ville være elektriker:

”... og det synes jeg egentlig lød meget spændende og ville egentlig gerne prøve det, fordi at det var meget matematikstyret og meget sådan teknologisk og sådan noget, og der var ikke rigtig noget bogligt og sådan noget, og så tænkte jeg, at det skulle jeg da prøve.”

Thomas' valg af elektrikeruddannelsen er således et tilvalg af arbejdets indhold og et fravalg af

(grund)skolens boglige indhold og orientering. Han oplever da også, at det er sjovt og spændende at være i lære, men stopper efter syv måneder på grund af, at hans mester ikke ville tillade, at han deltager i grundforløbet på erhvervsskolen ”hvilket at jeg synes, at det havde jeg måske brug for, for jeg manglede noget teori i forhold til det praktiske, jeg lavede”. Ifølge Thomas er det travlhed grundet en stor ordre, der er begrundelsen for, at mester ikke vil lade ham deltage i grundforløbet. Dette får stor betydning for Thomas' videre uddannelsesforløb. Han vender tilbage til sit ufaglærte arbejde og arbejder her, indtil han bliver fyret for vinteren og overgår til dagpengesystemet.

I forbindelse med et aktiveringsforløb kommer han i en børnehave, hvor en af pædagogerne siger ”Thomas det her har du talent for”. Selvom Thomas hidtil har været af den opfattelse, at han ikke vil være pædagog (som sin mor), men hellere beskæftige sig med maskiner eller elektronik, bliver han charmeret af at blive identificeret som talentfuld og søger ind på PAU. Desværre kommer han ikke ind, og han bliver derfor på jobcenteret mødt med et uddannelsespålæg, hvorom han fortæller:

”Så hun satte jo to valg op til mig, hvor at jeg kunne vælge at gå på kontanthjælp og skulle rende oppe på jobcenteret to gange om ugen og alt muligt, og det gad jeg ikke. Og så til det halve endnu en gang, hvor at det gad jeg simpelthen ikke. Så kunne jeg ligeså godt finde en uddannelse, jeg kunne tage.”

Hvis og når valget står mellem offentlig forsørgelse og kontrol eller en uddannelse, så foretrækker Thomas klart at uddanne sig. Han vil hverken kategoriseres eller have social identitet som kontanthjælpsmodtager og ej heller acceptere kontanthjælpens lave indkomstniveau. Med andre ord foretrækker han den ene form for kontraktliggørelse frem for den anden: hellere et elevforhold end et klientforhold. Derfor søger han ind på en ny uddannelse:

”Min fatter han har så kørt buschauffør, og det kunne jeg egentlig også godt tænke mig, så jeg søgte ind på chaufføruddannelsen og kom ind på grundforløbet der i tre måneder, og så kom jeg så herud.”

Til forskel fra f.eks. Louise kan Thomas i højere grad bruge sine forældre og deres erfaringer som orienteringsramme i forbindelse med at træffe et uddannelsesvalg – omend med modsat kønsfortegn. Dette kan bl.a. hænge sammen med, at social mobilitet ikke har samme nødvendighed for Thomas, som det har for Louise, hvilket han da heller ikke har planer om.

Efter nogle måneder på chaufføruddannelsens grundforløb, søger Thomas igen ind på PAU ved næste ansøgningsrunde. Han modtager afslag igen og optages først, da tre andre melder afbud.

Ud fra nogle objektive og statistiske parametre optræder Thomas hermed som værende faldet fra to erhvervsuddannelser og som 'omvælger', hvilket betyder, at han kategoriseres som 'sårbar' ud fra nogle statiske parametre. Dermed gøres han til problembærer, hvor det mere grundlæggende er et spørgsmål om modsætningen mellem unges komplekse overgange på den ene side og de politiske krav om målrettethed og linearitet på den anden og et spørgsmål om manglende uddannelsespladser og uflexible kontrolsystemer. De politiske krav om at skulle være i uddannelse betyder således, at Thomas må tage en – unødigt? – omvej omkring chaufføruddannelsen for at komme fra elektrikeruddannelsen til den pædagogiske assistentuddannelse. Dette kan også ses som et udtryk for, at Thomas som mange andre unge bruger uddannelsessystemet som det sted, hvor man afprøver sine forskellige interesser, indtil man finder ud af at træffe det 'rigtige' valg (Jf. Jørgensen, 2011), hvilket i dette tilfælde er at ville være pædagog.

I forbindelse med at gennemføre PAU-uddannelsen står Thomas over for to udfordringer. Den ene udfordring er at skulle håndtere et kønsutraditionelt uddannelsesvalg og hermed foretage både maskuline og feminine identifikationer, og den anden er at skulle kunne håndtere uddannelsens mere bogligt orienterede krav. I forhold til den første udfordring kan der umiddelbart synes at være langt fra et meget maskulint orienteret udfag-lært arbejde med maskiner over elektrikeruddannelsen og chaufføruddannelsen til en omsorgsuddannelse og det kvindeorienterede miljø på social- og sundhedsskolen. Sidstnævnte befinder Thomas sig imidlertid ganske godt med, da han betegner sig selv som "pigernes ven", og "jeg går jo bare med ind i snakken". Han føler sig således inkluderet i

skolens og klassens sociale fællesskab(er) og er i stand til at identificere sig med den eksisterende uddannelseskultur på stedet. Han benytter sig så at sige af en strategi om at tolke sit eget køn ind i et fag, der er domineret af det andet køn (Sørensen, 2004), hvor han fremhæver de sider af sig selv, der går i spænd med nogle mere feminine orienteringer. Thomas har imidlertid vanskeligere ved at koble sig på uddannelsens substans om struktureret omsorg for børn og barnepleje, da han er mere orienteret mod de spontane, ustrukturerede og legende – og gerne udendørs – aktiviteter sammen med børnene. Han fremhæver sit praktiksted for dets muligheder for kropslig og sportslige udfoldelser, men "problemet er nok, at jeg er lidt spontan."

I forhold til den anden udfordring betegner Thomas sig selv som værende "dårlig boglig", han bryder sig ikke om stillesiddende teoretisk arbejde, og i folkeskolen har han været ganske skoletræt. Han har derfor svært ved at identificere sig med de dele af det faglige indhold, der aktiverer hans modvilje mod skolen som institution – især hvis den minder ham om folkeskolen:

” Men jeg kan virkelig ikke.. noget jeg ikke kan se mening med, det gider jeg ikke at lave. F.eks. at nu har vi haft – i første skoleperiode – der har vi haft reklameanalyse og billedanalyse og skidt og kanel, som jeg egentlig lavede i folkeskolen og er fantastisk god til, hvor at jeg bare tænkte: Hvad skal jeg bruge det til? Jeg gjorde jo ikke noget ud af det, fordi jeg kunne virkelig ikke se meningen i det, fordi at man kan ikke lære et barn, der går i SFO eller børnehave at lave en billedanalyse – altså simpelthen.”

Thomas bruger således sine negative skoleerfaringer som pejlemærke for, hvad han ikke skal indgå i. På flere måder repræsenterer social- og sundhedsskolen det modsatte af folkeskolen (voksenhed og arbejdsrelateret indhold), men når det minder ham for meget om folkeskolen, kobler han sig af.

Thomas' tidligere skoleerfaringer og hans høje grad af arbejdsorientering får således stor betydning for, hvordan han agerer med og imod uddannelsens faglige indhold og krav, og hans skoletræthed omsættes til en aktiv indsats for at finde en ungdomsuddannelse, der indebærer så lidt stillesiddende lektielæsning som muligt.

Mødet med kravet om at gennemføre en ung-

domsuddannelse gør således ikke en ung mand som Thomas hverken psykisk eller social sårbar, og i interviewsituationen virker han ret så målrettet mod at gennemføre den pædagogiske assistentuddannelse med henblik på at blive pædagog. Eksemplet viser også, hvor vigtigt det er, at unge, der har en stærkere grad af arbejds(marked)sorientering end uddannelsesorientering, kan se en klar forbindelse mellem uddannelsens indhold og det arbejde, uddannelsen fører frem til (Larsen, 2003). Alt i alt er Thomas et eksempel på, hvordan strukturforandringer bl.a. i form af, at det ufaglærte arbejde er for nedadgående/forsvinder til udlandet, åbner for nye muligheder – i dette tilfælde et kønsutraditionelt uddannelsesvalg. Derimod er der ikke meget, der tyder på, at Thomas har fået særlig meget støtte til valg og omvalg i form af vejledning. Det er hans ihærdighed og 'naturlige' brug af uddannelsessystemet som det sted, hvor han afklarer sine valg, der skaber nye muligheder for ham.

4.4. UDDANNELSESVALGET SOM RET OG PLIGT

Kasper er 18 år og går på produktionsskole. Til forskel fra Louise og Thomas har han haft meget svært ved at træffe sit første valg, og i slutningen af grundskolen har han – som så mange andre – ingen anelse om, hvad han gerne vil. Derfor deltager han i 10.klasse i et brobygningsforløb, der skal hjælpe ham med at afklare sit uddannelsesvalg:

” Vi startede som murere og tømrere og mekanikere og malere ... vi var også maskin- eller- andet. Vi var sådan hele vejen rundt næsten. Og der var det så sådan ... så finder man hurtigt ud af – ej, jeg skal nok ikke være tømrer, jeg skal nok heller ikke være maler ... ”

Frihed til at vælge (uddannelse) er på den ene side en værdi og en demokratisk ret, ingen anfægter, og på den anden side er det en pligt, de unge bliver pålagt med henblik på så hurtigt og effektivt som muligt at gennemføre en ungdomsuddannelse. Derfor er der blevet oprettet en række institutionaliserede former for vejledning og afklaring, f.eks. uddannelsesplan, Ungdommens Uddannelsesvejledning, brobygningsforløb, produktionsskoleforløb mv.

Brobygningsforløbet som Kasper deltager i er bygget op omkring en vejledningstankegang, der hviler på en forståelse af, at afprøvning i værksteder i sig selv virker afklarende, hvilket langt fra og nødvendigvis er tilfældet (jf. Larsen, 2003), og en forståelse af, at der er frit valg på alle hylder – i hvert fald inden for de klassiske og traditionelle håndværksmæssige fag. Af Kaspers formuleringer er der da også meget, der tyder på, at han snarere finder ud, hvad han i hvert fald ikke skal vælge, og han ender med at beslutte sig for at ville prøve smedefaget:

” Ja, for det bed mig ligesom der. Så tænkte jeg ””det må jeg prøve!”” Så lærte jeg lidt om metal og svejsning og sådan noget ... så smuttede jeg fra det igen. Så nu ved jeg lidt om alting.”

Kasper står således tilbage med et overfladisk kendskab til meget og et begrænset kendskab til, hvad han egentlig kan identificere sig med. Det samfundsmæssige, politiske og institutionelle krav om at skulle vælge noget (standardisering) lægger som nævnt et større pres på unge om at træffe et valg, hvilket i Kaspers tilfælde resulterer i, at der træffes valg, der ikke er særlig subjektivt forankrede og velbegrundede, hvorfor han hurtigt 'vælger' om igen. Den sproglige markering af, at noget bider på Kasper og ikke omvendt, kan endvidere tolkes som et udtryk for, at det mere er omgivelserne, der handler med ham, end det er ham, der aktivt og intentionelt beslutter og handler, hvilket er en forudsætning for at træffe valg (Larsen & Larsen, 1997, Larsen, 2001, Larsen, 2003a). Dette understøttes af formuleringen om, at han 'prøver', og meget tyder derfor på, at han reelt ikke får truffet et valg, og at han ikke får megen støtte dertil.

Om årsagen til at han dropper smedeuddannelsen, fortæller han:

” Men det trak for lang tid ud, det her med teknisk skole, fordi der var for meget teori – jeg kan ikke magte at sidde stille så længe! Så jeg gik ind og lavede alt mulig andet på computeren i stedet for og så ... blev det bare trukket ud og trukket ud og trukket ud! Til sidste havde jeg næsten gået der et år. Og så tænkte jeg ””nej det gider jeg ikke det her”.”

Som så mange andre unge i erhvervsuddannelserne bliver uddannelsens teoretiske og boglige indhold en – i hvert fald diskursiv – barriere i forhold til at gennemføre uddannelsen (jf. Koudahl, 2004), og Kasper definerer da også sig selv som værende mere 'praktisk', hvor det måske snarere drejer sig om, at han – og andre – prøver sig frem mere end, at de har truffet et valg, de kan identificere sig med. Herudover rejser det spørgsmålet om, hvorvidt modstillingen mellem 'boglig' og 'praktisk' er et hensigtsmæssigt pejlemærke i forbindelse med unges uddannelsesvalg. Der findes unge, der er både og, og der findes unge, der af forskellige årsager tilsyneladende er hverken eller, og hvilke tilbud eksisterer der til disse?

Efter at være holdt op på teknisk skole får Kasper arbejde i et supermarked, indtil han fylder 18 år og bliver fyret. Herefter kommer han på produktionsskolen, hvor han møder den selvsamme vejledningstankegang som på brobygningsforløbet (mange brobygningsforløb er inspireret af produktionsskolekonceptet), og han starter på en ny runde gennem en række værksteder: Først kommer han på gartnerlinjen, men læreren vurderer, at Kasper ikke har de fornødne kompetencer til at deltage i dette 'værksted', og han får derfor lov til at sortere planter i tre måneder. Herefter beder Kasper om at komme på pædagoglinjen, hvor *"de ikke lavede så meget, men de hyggede sig meget"*. Det bliver han efter kort tid træt af, hvorefter han igen skifter linje til værkstedslinjen, og han sammenfatter sin vurdering af skolen i følgende formulering: *"Det er noget værre lort! Men det er en god skole!"*

Efter denne rundtur gennem produktionsskolens værksteder er Kasper tilbage til udgangspunktet – et smedeværksted, men til forskel fra de andre skoler han har gået på, så er denne skole kendetegnet ved at *"her er der ikke så meget papirarbejde – det er bare ud og i gang"* – og derfor er det *"en god skole"*.

På produktionsskolen får Kasper således erfaringer med udendørs arbejde og den friskhed og fysiske træthed, der følger heraf, og på interviewtidspunktet er han i tvivl om, hvorvidt han vil være landmand eller maskinfører (af landbrugsmaskiner). Han finder det mindre ensformigt at arbejde med dyr (det levende arbejde) end at være på et smedeværksted (det døde arbejde). Spørgsmålet er dog, hvorvidt Kasper er blevet mere afklaret, og

hvad han egentlig får ud af at gå på produktionsskolen, udover at det er et rart sted at være?

Erfaringsteoretisk kan det at træffe et uddannelsesvalg begribes og begrebsættes som at være i stand til identificere sig med noget og noget, dvs. at kunne interagere med den genstandsmæssige realitet og at kunne interagere relationelt – med andre ord at kunne indgå i hhv. subjekt-objekt-relationer og i subjekt-subjekt-relationer (Larsen, 2003, 2005, 2010).

Afprøvningsne i forskellige værksteder behøver langt fra altid at aktivere og involvere sådanne processer i og med, at man kan arbejde i (mange) værksteder, uden at arbejdsprocesserne er subjektivt forankrede – og derfor udvendige. Det er derfor langt fra sikkert, at fordi Kasper udøver praktisk (landbrugs)arbejde, så etablerer han egentlige betydningsgivende genstandsmæssige relationer til dette arbejde.

Kaspers erfaringer med at indgå i (positive) relationer og interaktioner er ligeledes sparsomme, da det fremgår, at han næsten kun har dårlige erfaringer med deltagelse i fællesskaber – og mange erfaringer med at være uden for fællesskaber. Han fortæller ikke ret meget om sin biologiske far – udover han bor i en mindre lejlighed med sin kæreste og hendes tre børn – og moderen har han et yderst kompliceret forhold til, *"hun er bare dum at høre på hele tiden"*. Derfor har han valgt at bo hos sin eks-papfar, som han heller ikke har det nemt med, *"han er sådan lidt forskruet oven i hovedet"*, og ifølge Kasper ligger papfaderen på sofaen det meste af tiden, mens Kasper selv ordner alt det praktiske i huset.

For Kasper drejer det sig derfor om at orientere sig mod andre fællesskaber end dem, familien kan tilbyde – eller ikke tilbyde. Jagten på andre og nye fællesskaber støder dog på mange forhindringer. Han fortæller, at han har skiftet skole mange gange, er blevet mobbet meget det meste af sin skoletid, og han kategoriserer og stempler derfor sig selv som en outsider (jf. Jenkins, 2006). Hans erfaringer med at hente hjælp hos lærerne er heller ikke gode, da han ikke mener, de kan gøre noget, og han konkluderer, *"så er det nemmere bare at lade være – så er du lige pludselig ikke en sladre-hank længere, så er du bare en taber"*. Kategoriseringen af ham – og hans egen kategorisering af sig selv – som hhv. sladrehanke og taber og den her-

til hørende eksklusion af de faglige og sociale fællesskaber i skolen – får stor betydning for hans identitetskonstruktioner, og han taler om *”den der mørke del af mit liv.”*

På produktionsskolen får Kasper erfaringer med, at fællesskaber kan være gode, *”Og så fællesskabet herude, det er også genialt! Der bliver lavet sådan mange fælles arrangementer.”*

På trods af dette etablerer han ikke videre nære relationer til hverken lærere eller andre elever udover vennen Sofus, som han har kendt fra tidligere. Lærerne har han ikke særlig meget tilovers for, og han opfatter, der er skarpe skel og hierarkier værkstedslinjerne i mellem.

På spørgsmålet om hvordan han ser sin fremtid, svarer han:

” *ØH, jeg håber, at jeg finder mig en kæreste, og at vi slår os ned et eller andet sted. Det er ikke så svært at finde sig en kæreste, det er bare svært at finde den rette. Og det er sådan set det, jeg går efter lige nu – sådan at finde en kæreste – man sådan virkelig kan sammen med! Ellers så bare at nyde livet, som det kommer. Få sig et godt arbejde, som man gider.”*

Kasper ønsker sig således at få en kæreste, at nyde livet og at få et arbejde – i nævnte rækkefølge, hvorimod uddannelse ikke umiddelbart står på ønskesedlen. Man kan tolke det på den måde, at Kasper ikke kan eller vil indgå kontraktforholdet om at ændre sit forhold til sig selv, og at de standardiserede afklarings- og vejledningsforløb, han indgår i, ikke formår at udfordre hans grundlæggende arbejdssubjektivitet. Eller rettere: Han vil gerne være fri for at skulle træffe et uddannelsesvalg.

Som det fremgår, har Kaspers liv således været præget af rigtig mange skift, afbrud og brud, han har været i berøring med rigtig mange fag, og han har været på indtil flere af produktions-skolens værksteder uden egentlig at knytte sig til noget eller nogen. Spørgsmålet er derfor også, om det er en meget lang række af afprøvningsmuligheder, der er svaret på Kaspers vanskeligheder og vejledningsbehov, da dette ikke giver ro til og rum for tilknytninger og etablering af relationer, der er forudsætningen for, at han kan finde sig en


kæreste, et sted at bo og et godt arbejde – i nævnte rækkefølge? En af konsekvenserne af kravet om hele tiden at skulle være i gang med noget målrettet – dvs. indgåelse og overholdelse af kontraktforholdet – kan således være ofte og/eller kontinuerligt at blive ekskluderet af sociale fællesskaber, der er yderst centrale for både identitets- og afklaringsprocesser.

Hvor de forringede muligheder for at få ufaglært arbejde åbner nye muligheder for Thomas, så stiller det en ung mand som Kasper i en vanskelig situation. Han vil givetvis gerne arbejde, hvilket han kun har begrænsede muligheder for uden uddannelse, og han er således spændt ud mellem på den ene side kravet om/pligten til at træffe et valg og på den anden side retten og friheden til selv at ville øve indflydelse på sin fremtid.

4.5. SAMMENFATNING

I dette kapitel har vi fokuseret på unges uddannelsesvalg, og hvordan det skrives sig ind i de samfundsmæssige forandringsprocesser og (her-til hørende) strukturforandringer på arbejdsmarkedet. Analyserne viser, at unge, der vælger en erhvervsuddannelse, kan blive kategoriseret som ’sårbare’, når der ikke er praktikpladser, når virksomhedens produktionslogik overgår en uddannelses- og læringslogik, og når det teoretiske indhold opleves for stort, vanskeligt og kedeligt. Herudover har vi vist, at når det af forskellige årsager ikke lykkes for nogle unge at komme i gang med eller gennemføre det første uddannelsesvalg, så sendes disse ud på nogle ruter, hvor det synes vigtigere, at de er i gang, end at de har fået truffet et valg, de kan identificere sig med. I den forbindelse har vi rejst spørgsmålet om, hvorvidt afprøvning i en række værksteder, som er en udbredt vejledningstankegang, er det rette svar for de unge, der har svært ved at træffe et valg?

I forlængelse heraf har vi vist, hvordan individualiseringen af ansvaret for at håndtere de vanskeligheder, der opstår undervejs, slår igennem i form af, at de unge overlades til sig selv med hensyn til at finde svar på de strukturelle vilkår og systemiske modsætningsforhold. Herudover viser analyserne forskellige måder at håndtere det kontraktlige forhold, som uddannelsesplanerne kan betragtes som, hvor det er selvets forhold til sig selv, der gøres til problemet. ●



Formålet med dette kapitel at vise, hvordan unge med forskellige sociale og **KULTURELLE BAGGRUNDE** møder og **HÅNDTERER DET** institutionaliserede krav om at gå i gymnasiet.

Uddannelseshierarki: Valg og sortering

5.1. INDLEDNING

I dette kapitel retter vi blikket mod det, vi kalder 'institutionaliserede sårbarheder'. Vi viderefører det modernitetsteoretiske perspektiv på den måde, at vi fortsat har fokus på, hvordan institutionaliseringen af de biografiske livsmønstre sætter sig igennem. Vi flytter dog blikket fra standardiseringen af uddannelsesvalget til gymnasiet som en institutionaliseret og selvfølgelig del af (mange) unges normalbiografi. Samtidig indgår dette i deres gør-det-selv-biografi, hvor forskellige unge i udgangspunktet har forskellige forudsætninger for at håndtere dobbeltheden mellem standardisering og afstandardisering. Modernitetsteoriene viser nemlig samtidig, at klasseforskelle og sociale uligheder fortsat eksisterer. I den forbindelse peger Beck på den såkaldte 'elevatoreffekt', hvilket betyder, at klassesamfundet så at sige transporteres en etage op i kraft af forøgelsen af uddannelse, indkomst mv. (Beck, 1997 s. 126). Klassekategorien giver således stadig mening, men der er nu snarere tale om symbolske distinktioner fremfor kampen om materielle fordelinger, hvor uddannelse er et

yderst centralt redskab i kampen om de symbolske fordelinger. F.eks. bidrager de sidste mange års uddannelseseksplosion til kampen om ikke kun uddannelsernes konkrete (brugs)værdi, men i høj grad også til kampen om deres symbolske (bytte) værdi.

Uddannelsesforskningen viser da også, at uddannelsesmuligheder (og livschancer i det hele taget) fortsat er socialt ulige fordel, og at rekrutteringen til uddannelsessystemet er socialt skævt (f.eks., Hansen, 2002, 2003, Munk 2008). Unges sociale og kulturelle baggrund har altså stadig stor betydning. Uddannelsessystemet selv spiller også en stor og aktiv rolle i sådanne fordelingskampe i og med, at uddannelsessystemet – udover at skulle kvalificere og socialisere – også har sortering som en af sine centrale funktioner (Salling Olesen, 2011). Dette betyder og indebærer, at alle ikke skal have lige meget uddannelse, og vi skal uddannes til at indgå i forskellige samfundsmæssige positioner. Denne sortering foregår både i form af den socialt skæve rekruttering til uddannelserne, der modsvares af den hierarkiske opbygning af uddannelsessystemet, som understreger

og i sig selv skaber hierarkiseringer og sorteringer af de unge. Sorteringen foregår også i kraft af den selektion af eleverne, der foregår inde i selve uddannelserne, bl.a. i kraft af holdinddelinger, karaktersystemer, fraværsregler osv. Kampen om uddannelsernes symbolske betydning og værdi afspejles således både i tilgangen til de enkelte uddannelser og inden for de enkelte uddannelser – hvilket især ses tydeligt i gymnasiet.

De senere år er andelen af en ungdomsårgang, der får en studentereksamen som bekendt vokset markant. Dette betyder bl.a., at gymnasieelevernes sociale og kulturelle baggrund er blevet mere sammensat, end den var tidligere, og undervisningen skal således kunne ramme og rumme elever med en mere differentieret baggrund med hensyn til motivation, viden og erfaringer i forhold til gymnasiet. Det er bl.a. heraf, begrebet om 'de gymnasiefremmede' er opstået (jf. Ulrikson m.fl. 2009), og gymnasierne taler om elever fra 'uddannelsesfremmede' miljøer og/eller '1. generationslever'.

I dette kapitel vil vi derfor se nærmere på, hvordan hhv. Thor, Lasse og Mikkel – hvis baggrund er meget forskellig – håndterer det institutionaliserede krav om at gå i gymnasiet, og hvilken betydning deres sociale og kulturelle baggrund får for de betydningstilskrivninger, de foretager i forhold til at gå i gymnasiet, og hvilke former for sårbarheder dette krav kan skabe.

5.2. DOVENSKAB SOM EKSKLUSIONSKRITERIUM

Thor er 19 år og går i 3. g. i det almene gymnasium. Han bor sammen med sin mor, og faderen bor i anden by ikke så langt derfra. Moderen har ingen uddannelse udover en studentereksamen, og faderen er faglært arbejder. Thor har gået i 10. klasse på en efterskole, hvor der var mange, der skulle/ville i gymnasiet, og efter en samtale med studievejlederen beslutter Thor sig for at gøre det samme, "det var sådan det, der var mest oplagt".

Om sit uddannelsesvalg fortæller han:

”Ja, men jeg gjorde mig egentlig ikke så mange overvejelser, fordi det var sådan lidt det, der lå til højrebenet. Fordi jeg gad ikke rigtig på

teknisk skole eller sådan noget, fordi det tror jeg ikke lige er mig, og der var ikke rigtig noget, der fangede mig der. Øhm... ja og så var det bare det nemmeste, tror jeg, og så havde jeg overvejet HTX også, men det kom jeg så fra af den simple grund, at HTX her i Randers, det ligger inde i byen, så det er besværligt at komme til om morgen, og så blev jeg herude [griner]. Så der var ikke så meget... dybere grund til det.”

For Thor ligger der således ikke de store eller dybere overvejelser til grund for hans valg, eller sagt anderledes: Han følger den institutionaliserede normalbiograf for unge og vælger den 'nemme' løsning om at gå i gymnasiet, der oven i købet ligger tæt på hans bopæl. På trods af diskursen om de mange valgmuligheder indebærer strukturen i det danske ungdomsuddannelsessystem, at der reelt kun er to muligheder: gymnasiet eller erhvervsuddannelserne. Da forudsætningen for at vælge en erhvervsuddannelse er, at man kan forestille sig det arbejde, den fører frem til, er et sådan valg ikke en mulighed for mange unge (Larsen, 2003), og Thor er da også et eksempel på dette.

Derfor bliver gymnasiet den oplagte mulighed, og da ungdomsuddannelsessystemet udgør et uddannelseshierarki, hvor unge ikke opfatter at have et antal lige (værdige) muligheder at vælge imellem, så begrænses mulighederne allerede her. De opfatter i stedet at skulle vælge mellem et lodret hierarki af forskellige uddannelser defineret ud fra deres teoretiske og boglige indhold med det almene gymnasium øverst og produktionsskolerne nederst (Andreasen, 1997).

I Bourdieu'ske termer er uddannelse et socialt felt, hvor der kæmpes om adgang til magt og positioner, og uddannelse giver adgang til forskellige samfundsmæssige positioner (Bourdieu, 2006), og i Luhmann'ske termer har uddannelsessystemet karriereselektion som en af sine funktioner. Dette betyder, at unge orienterer sig mod de uddannelser, der anses for bedst at kunne bidrage til erhvervelsen af økonomisk, kulturel og social kapital, hvilket i denne sammenhæng er gymnasiet – især det almene gymnasium.

Thor forsøger således at forbedre sine muligheder ved at tage en studentereksamen, og udslagsgivende for hans valg er også, at hans mor overbeviser ham om, ”at en gymnasieuddannelse er meget rar at have”. I sig selv siger det ikke Thor særlig meget at gå i gymnasiet, han keder sig i timerne, og han bryder sig ikke om at lave lektier. Derfor får han på et tidspunkt for meget fravær – det der i gymnasiets sprogbrug hedder fysisk og skriftligt fravær – samt både mundtlige og skriftlige advarsler. På trods af dette forsøger han at fastholde sin uddannelsesplan:

”...fordi at jeg tænker, hvad fanden skulle jeg så lave? Og fordi jeg hele tiden har i baghovedet, at en studentereksamen også er meget fin, også selvom man ikke har fået et specielt højt snit, så er den jo rar at have i ryggen.”

For Thor er gymnasiet således et alternativ til ’ingenting’, og det indgår i en strategi om at skabe sig flere muligheder efterfølgende. Prisen for at skabe sig ’mange muligheder’ bliver gymnasiets mange og store krav om målrettethed, disciplin og lektielæsning, som han har svært ved at indfri. Af gymnasiet bliver han identificeret, kategoriseret og stemplet som doven. Kategoriseringer er magtfulde og potentielt indgribende i menneskers liv (Jenkins, 2006), hvilket den da også er for Thors videre gymnasieforløb. Som svar på denne kategorisering indtager Thor positionen som ’festabe’, hvor han gør de sociale arrangementer og de sociale fællesskaber til omdrejningspunktet og til den strategi, der skal få ham igennem gymnasiet:

”det gør gymnasiet meget lettere at komme igennem, end hvis man bare låser sig inde på sit værelse og laver lektier i tre år.”

En sådan positionering har for det første en selvforstærkende effekt, der gør det vanskeligt at indtage en anden position. For det andet bygger kategoriseringen på en implicit forståelse af, at undervisningen er tilstrækkelig og uangribelig, hvorimod elever kan gøres dovene og dermed utilstrækkelige. Herudover trækker den også på en normalforventning og en implicit læringsforståelse af, at det helst ’skal gøre ondt’. Hermed indi-

vidualiseres den udfordring, som gymnasiet som institution står overfor i forhold til at inkludere en langt større gruppe af unge end tidligere. At kategorisere og positionere nogle elever som dovene er tværtimod ekskluderende i forhold til, at disse kan blive en del af de faglige fællesskaber, gymnasiet har at tilbyde.

De forskellige strategier og tilgange unge tager i anvendelse i forbindelse med at gå i gymnasiet er et samspil mellem elevernes sociale og kulturelle kapital og de positionsmuligheder, gymnasiet stiller til rådighed (Larsen, 2007). Thor positioneres altså som doven og tillægger (derfor?) de sociale fællesskaber og arrangementer betydning. Thor tillægger således ikke det faglige indhold i gymnasiet nogen særlig stor betydning, og gymnasiet har ikke formået at gøre det betydningsfuldt for ham, hvorfor han bliver ’sårbar’ i forhold til ’fysisk og skriftligt fravær’. De største udfordringer for Thor i forhold til at gennemføre uddannelsen er ifølge ham selv:

”Jamen at få lært noget af det, som jeg egentlig ikke gider i og med, at jeg nok skal til eksamen til sommer. Og så at komme op om morgenen, det har jeg det også lidt svært med [griner]! Og få lavet afleveringerne og sådan noget.”

Gymnasiets institutionelle svar på de undervisningsmæssige udfordringer, de står overfor i forhold til unge med svingende motivation og differentierede forudsætninger, er en høj grad af disciplinering på fravær – såvel fysisk som i forbindelse med manglende skriftlige afleveringer. Alene betegnelser som ’skriftligt fravær’ og ansættelse af ’fraværinspektorer’ vidner om en stærk fokusering på disciplinering og social kontrol. Underlægger man sig ikke denne, udøves der en lang række sanktioner i form af advarsler, lektiefængsler osv.

Thors motivation til at gå i gymnasiet er som nævnt den langsigtede forventning om at skabe sig mange muligheder og at udskyde et uddannelsesvalg, hvorfor han har svært at finde det meningsfulde i det, der foregår i gymnasiet – udover fester og andre sociale arrangementer. Thor går på en musisk studieretning og er glad for

musik og engagerer sig i den forestilling, gymnasiet opfører. Han er da også i tvivl om, hvad han skal bruge sin studentereksamen til:

”Jeg havde næsten ikke overvejet andet [end gymnasiet] altså, fordi at jeg vidste også, at ... altså at ... jeg var ret sikker på, at jeg ikke ville videre på universitetet ... det havde jeg sådan men øh, så snakkede jeg med min mor, og så blev vi enige om, at en gymnasieuddannelse er meget rar at have, også hvis jeg så om nogle år vælger at sige, at jeg gerne vil på universitetet alligevel.”

Ifølge Thor har hans mor således haft ret stor indflydelse på hans uddannelsesvalg, og det er da også relativt velkendt, at unges mødre har stor betydning for unges uddannelsesvalg i form af at være en hyppig samtalepartner (Andreasen, 1997), og at mødre følger børnenes uddannelsesvalg tættere og er mere aktive i deres uddannelsesvalg end fædre (Thomsen, 2008). Det er mindre velkendt, hvorfor uddannelsesvalgene på denne måde er kønnede. En mulig forklaring kan være, at hvor reproduktionen før var traditionsbåren, så er den nu koblet til eksplicitte familiestrategier – strategier, der kan være knyttet til kønnede sociale kompetencer (Thomsen, 2008 s. 133).

Thor referer således også til sin mor og ikke til sin far i forbindelse med sit uddannelsesvalg, og moderen synes tilsyneladende, at gymnasiet vil være en god idé. Thor er dog som nævnt – og som så mange andre 3.g'ere – i tvivl om, hvad han skal bagefter:

”Ja, jeg har overvejet nogle forskellige ting. I hvert fald noget inden for – hvis ikke musik så noget filmteknisk noget ... men generelt noget som jeg også ville kunne gøre uden en studentereksamen.”

Ud fra en (uddannelses)sociologisk betragtning indgår Thor således i fordelingskampen om uddannelsernes symbolske værdi. Thor bliver dog fanget i dobbeltheden mellem de principielt mange muligheder, der er årsagen til, at han går i gymnasiet, og de reelt få muligheder, da han efter al sandsynlighed går ud af gymnasiet med et lavt gennemsnit – hvorfor hans fremtidsplaner

da også går i retning af noget, der ikke forudsætter en studentereksamen. I kraft af sin sociale og kulturelle baggrund kan Thor kategoriseres som 'gymnasiefremmed', og der er ikke meget, der tyder på, at han i løbet af de tre år er blevet mere 'gymnasienær'. Med andre ord har gymnasiet ikke formået at gøre indholdet interessant og relevant for en ung mand som Thor. Selve begrebet 'gymnasiefremmed' placerer således også fremmedheden hos eleverne og ikke i gymnasiet, hvorimod begreber som 'elevfremmed' eller 'ungefremmed' (der findes slet ikke noget ord for den omvendte pointe!) skaber en anden positionering af relationen mellem (forskellige grupper af) unge og gymnasiet.

5.3. DIAGNOSE SOM INKLUSIONSKRITERIUM

Lasse går også i 3. g i det almene gymnasium, og han er netop fyldt 20 år. Han bor sammen med sine forældre, der har en bedre uddannelsesmæssig og økonomisk position end Thors familie. Lasse har også gået på efterskole, og han går i gymnasiet, fordi han som så mange andre unge mener, en studentereksamen er god at have i baghånden.

Lasse fortæller, at han lige siden, han var helt lille, gerne har villet være noget inden for datalogi, og han positionerer sig selv som 'computer-nørd'. Han dropper dog ideen, da han finder ud af, at det ikke har særlig meget med computere at gøre. I stedet vil han være kok, men på grund af de manglende praktikpladser dropper han også dette og beslutter sig i stedet for at gå i gymnasiet:

”Så jeg går på gymnasiet, ikke fordi at jeg skal bruge uddannelsen, men fordi at det er en god ting at have på baghånden. Det er en god ting at være grundvidende og samtidig så ... men altså, hvis jeg skulle falde fra, det jeg gerne vil være, for det ved jeg, at jeg ikke skal bruge en gymnasieuddannelse til, så er det godt at have, indtil man kan sige ”okay, man så kan jeg gå videre med ... ”Så kan jeg tage en bachelor i datalogi, hvis det skulle komme op igen, hvis jeg føler den trang til at kunne viderestudere. Så det er egentlig bare af praktiske årsager til mit liv.”

Lasse har således to begrundelser for at gå i gymnasiet: at få lidt almen viden og bevare muligheden for at kunne læse videre – derfor er en studentereksamen praktisk at have. Han har fået mange venner og er mere interesseret i det faglige indhold, end f.eks. Thor er. Lasse fortæller, at han ikke har fået ret meget ud af sin folkeskoletid, men at han får rigtig meget ud af et efterskoleophold i 10.klasse, og en af lærerne opfordrer ham da også til at gå i gymnasiet. Han tillægger selv en dårlig folkeskoletid den forklaring, at han *"hang ud med de forkerte typer"*, hvorfor han positionerer sig selv som 'problembarn'. I løbet af 8. klasse begynder han at stille sig selv en række spørgsmål om meningen med tilværelsen:

”Og det blev jeg bare ved med at stille mig selv, og det slog mig bare lige så stille psykisk ned, at jeg ikke kunne finde nogen mening – jeg kunne ikke se nogen mening med noget som helst, og jeg begyndte bare at være mere og mere fokuseret på negative aspekter af livet og sådan noget ... og så endte det ud med, at jeg fik en depression simpelthen.”

Da der for Lasse ikke er nogen synlig og pludselig udefra kommende begivenhed, der fremkalder depressionen, tillægger han sig selv skylden og ansvaret for, at han får den, og det er udelukkende *"mine egne tanker, der fik mig ned i en depression"*. På denne måde henter han begrundelserne inde i sig selv, hvilket igen er et eksempel på, hvordan institutionelle spørgsmål transformeres til individuel ansvarlighed. I et tilsvarende modernitetsteoretisk perspektiv er det også et eksempel på, hvordan identitetsmæssige spørgsmål konstitueres ud fra egne forestillinger om sig selv (jf. Ziehe, 2006).

I 1. g har Lasse en del fravær på grund af, at han har det dårligt, og på et tidspunkt kommer han i kontakt med studievejlederen og andre på skolen, der sørger for, at han får hjælp. Dette rejser spørgsmålet om, hvilke institutionelle kategorier gymnasiet har til rådighed og tager i anvendelse? Hvor Thor havner i kategorien 'doven' og derfor anses som værende uden for rækkevidde, så kommer Lasse i kategorien 'behov for hjælp' og er derfor inden for rækkevidde. Der hersker således en institutionel logik, hvor det er mere legitimt

at være deprimeret end at være doven, og at værdigt trængende kan få hjælp. Herudover siger det noget om diagnosers magt, og da dovenskab ikke er en diagnose men en egenskab – sådan opfattes den i hvert fald – er der ingen hjælp at hente, selvom konsekvenserne er de samme: for meget fravær af både den ene og den anden slags.

Lasse får således støtte af både studievejleder og psykolog, og skolens opmærksomhed på Lasse og hans problemer betyder meget for ham og for hans lyst til og mulighed for at gennemføre uddannelsen, hvilket han er fast besluttet på. Derfor har han fundet en måde, hvorpå han kan håndtere skolens krav om fremmøde og aktivitet på, samtidig med at han ind imellem har behov for at blive hjemme.

Depressionerne og den heraf følgende hjælp skaber til gengæld store problemer for Lasse i forhold til hans familie. Han gør alt, hvad han kan for at skjule depressionerne for sine forældre, f.eks. skemalægger han sin dag, undgår hjælp i lang tid mv. og får det derfor dårligere og dårligere. På efterskolen bliver han tilbudt psykologhjælp, som han afslår, og da han alligevel taler med en af lærerne, der foretager en indberetning, mister han enhver form for tillid til vedkommende. I gymnasiet er det muligt at få hjælp af studievejledere mv. uden forældrenes viden og tilsagn, og da han fylder 18, ser sagen jo anderledes ud.

Hvad angår Lasses familiebaggrund, så kommer han som nævnt fra en relativ velstillet familie med både økonomisk og uddannelsesmæssig kapital, og familien – især faderen – har store forventninger til ham:

”Ja, det er et hundrede procent for ikke at skuffe dem! Min far, han er... øh som bette der... hvis jeg kom hjem og sagde ""jeg fik 10!"" Så spørger han ""hvorfor fik du ikke 12? Hvad kan du gøre bedre?"" Hele tiden hvis jeg sad og skrev en stil, han skulle rette eller sådan noget, som bette så... jamen så sad han og sagde ""jamen, du kan gøre det og det bedre, og det her skal du fokusere på"" , virkelig sådan prøvede nærmest at tvinge mere ud af mig, end jeg kunne give. Og det har selvfølgelig gjort, at jeg i mine ældre dage sidder og

tænker ” ”jeg kan ikke fortælle min far noget”... omkring specielt mit skoleliv... det kan jeg ikke. Fordi han har prøvet at presse det her ned over hovedet på mig, at jeg hele tiden bare skal stræbe efter at være den bedste. Jeg har aldrig villet være den bedste!”

Lasse synes således ikke, at han kan tale med sine forældre om hverken sine depressioner eller sit skoleliv, og han foretager ikke selv nogen koblinger mellem disse ting, men vender det udelukkende indad til at være et spørgsmål om personlig ustabilitet og svaghed:

” For jeg så det som noget, min far ville blive skuffet over, og det var ikke noget, jeg ønskede at han gjorde. Jeg ville gerne have, at han så mig som ... ja, som en god elev, en stabil elev og et stabilt menneske. Og ikke en der bukkede under for – det lyder måske ... ”bare” for en psykisk lidelse, øh det tror jeg er sådan en mandeting med at psykiske lidelser, de eksisterer ikke. Det er petitesser.”

I familien er problemstillingen således den omvendte i forhold til i gymnasiet. Hvor det i gymnasiet drejer sig om, at realiteterne og problemerne bliver synlige, så drejer det sig i familien om at holde dem skjulte. Lasse lever så at sige i det skjulte i familien med frygten for at blive ’afsløret’ og med en social identitet, som drejer sig om at skuffe eller ikke skuffe sine forældre og deres ambitioner.

I kraft af sin sociale og kulturelle baggrund har Lasse i udgangspunktet flere muligheder for at honorere de kapitalformer, gymnasiet vægter og forudsætter, end Thor, og han har i forlængelse heraf heller ikke specielt svært ved at koble sig på gymnasiets dannelses- og uddannelsesprojekt. Forældrenes – især faderens – krav om høje karakterer spiller en aktiv rolle i hans måde at håndtere sin depression på og i hans identitetskonstruktioner. De ydre krav (fra faderen) om at skulle have gode karakterer og (fra gymnasiet) om at leve op de faglige og aktivitetsmæssige krav bliver således for Lasse til et indre – og individuelt – pres om at leve i det skjulte, ikke at skuffe og dermed konstant forhandling af identitet(er). På den

ene side vil han gerne leve op til forældrenes krav, og på den anden side vil han gerne ’finde livets mening’. Et spørgsmål som gymnasiet tilsyneladende ikke har kunnet give ham svar på, hvorfor han er henvist til at lede efter svarene inde i sig selv og ikke gennem gymnasiet faglige indhold og dets dannelsesprojekt.

5.4. SYMBOLSKE VÆRDIER OG MANGLENDE FORNYELSE

Også Mikkel går i 3. g i det almene gymnasium, og han er knap 20 år gammel. Både hans far og hans søster har gået i det selvsamme gymnasium, og stort set hele familien har lange akademiske uddannelser. Derfor har det også været en selvfølge, at han skulle i gymnasiet, ”så jeg har altid vidst, at det skulle bare gå samme vej”. Mikkel har derfor ikke stået i en egentlig valgsituation, udover at han gerne ville have gået i gymnasiet i en større by, da han synes, kulturen i byen er for indskrænket og ensidig. Mikkel fortæller endvidere, at han ikke føler sig særlig godt tilpas i gymnasiet – han føler sig malplaceret. Selv tillægger han det den forklaring, at han kommer i en klasse med mange, der er en årgang yngre end ham selv.

Mikkel beskriver sig selv som værende distraet og perfektionistisk, hvilket gør det vanskeligt for ham at fokusere i timerne og i forbindelse med opgaveløsninger. Kravene om at være og gøre tingene perfekt giver sig udslag i, at han ikke bryder sig om at sige noget i timerne. Derfor får han ikke særlig gode karakterer, dumper i matematik, får eksamensangst og mister motivationen. Han begynder derfor at få både ’fysisk og skriftligt fravær’, hvilket resulterer i en skriftlig advarsel, som får ham til at overveje at holde op:

” Jeg overvejede meget at droppe ud, fordi at jeg tænkte, at mit snit er så dårligt, og jeg har sgu ikke rigtig lyst til at bruge tre år af mit liv på ikke en skid. Fordi jeg ved godt, hvad jeg vil. Og jeg ved, at jeg har nogle forventninger omkring mig selv, og det har alle jo. Og det er jo også, hvad skal man sige, det er lidt af en byrde at gå rundt med hver dag, at man har den her forventning til sig selv, men man ved, at man aldrig kan leve op til den.”

Hvor en dårlig studentereksamen for Thor var bedre end ingen, så gør det omvendte sig gældende for Mikkel, hvor en god studentereksamen er en normalforventning, der lægger et stort pres på ham. I modsætning til Lasse vælger Mikkel at involvere sine forældre i de advarsler, han har fået, og de sørger for, at han får hjælp af en coach til at få styr på sin præstations- og eksamensangst og til at blive mere fokuseret. Mikkel bryder sig imidlertid ikke om coachen og afbryder forløbet stort set, inden det er kommet i gang. På spørgsmålet om, hvorfor han ikke valgte at droppe ud af gymnasiet, svarer han:

” Fordi jeg vil gerne have en studenterhue! [griner] Jeg vil fandme gerne være mega fuld i en uge! Altså ikke fordi det skal gå op i hat og briller overhovedet, men jeg vil gerne have den fest, man giver sig selv, hvis man gennemfører det, ikke? Plus at jeg ikke ville kunne leve med mig selv, hvis jeg droppede ud, tog resten af året og bare arbejdede og tjente nogle penge og så begyndte på en HF eller håndværker eller et eller andet. For det ved jeg bare – jeg kan sgu mere end det!”

Udsigten til hue og fester er med til at fastholde Mikkel i gymnasiet, og han kan ikke identificere sig med skulle indtage uddannelsesmæssige positioner, der ligger lavere i uddannelseshierarkiet. Hertil kommer hans familiemæssige baggrund, hvor det ikke er en social og kulturel mulighed at blive håndværker, selvom han har arbejdet som ufaglært håndværker, ”og det var et af de fedeste jobs, jeg har haft”. Han er bange for, at det ikke er tilfredsstillende i længden, hverken økonomisk eller indholdsmæssigt:

” At jeg bare vil føle, at det bare ikke er nok! Det er ikke nok, at ... selvfølgelig kan man tjene mange penge som håndværker, men ... altså jeg kommer selv ud af en familie, hvor man er dyrlæge eller advokat, og alle er højtuddannede folk. Og ikke fordi at det skal gøre mig til en person – ikke fordi at min familie skal bestemme, hvad jeg gerne vil, men man har den standard, når man bor hjemme, og det er jo minimum den standard, men gerne selv vil have, når man bliver voksen.”

Hvor Lasse opfatter en studentereksamens som værende praktisk at have, så er Mikkel mere orienteret mod dens symbolske værdi og den symbolske betydning af at have social, kulturel og økonomisk kapital – dvs. symbolsk kapital (Bourdieu, 2006). Eller med Jenkins' begreber så får kollektive identiteter personlig autenticitet gennem symbolske og rituelle (gen)bekræftelser, og han orientere sig mere mod den nominelle identitet som student end den faktiske (Jenkins, 2006).

Mikkel kan således hverken socialt eller identitetsmæssigt forestille sig, at han skal gå andre veje end at videreføre den kulturelle og uddannelsesmæssige kapital, han så at sige er født med. Derfor vil han gerne læse jura, når han har haft et par sabbatår, hvor han gerne vil ud at rejse, og måske er han nødt til at forbedre sit gennemsnit ved at tage nogle gymnasiale suppleringskurser. Mikkel's sociale baggrund betyder således, at han forholder sig anderledes til forholdet mellem de principielt mange valgmuligheder og de reelt få, end f.eks. Thor gør, og han anlægger en anden og mere strategisk tilgang til det at gå i gymnasiet, og de muligheder, der viser sig herefter (jf. Larsen, 2007). Mikkel indtager således også en kritisk position i forhold til gymnasiet, som han synes er alt for gammeldags og traditionelt, de fleste af lærerne ligeså, og han kunne godt ønske sig det meget mere moderne – især i brugen af it.

Mikkels sociale og kulturelle baggrund har således stor betydning for det uddannelsesvalg, han træffer – bestemte socialklassers kulturelle logik – og han søger efter en uddannelse, hvor han føler sig kulturel genkendelig (Thomsen, 2008). Han fortæller som nævnt, at han det meste af gymnasietiden har følt sig ”malplaceret” og har dermed ikke været kulturel genkendelig, hvilket i kombination med hans distræthed betyder, at han af de andre unge er blevet opfattet som ’arrogant’ og ’højrovet’. Han fortæller, at han ikke bryder sig om gruppearbejde og i det hele taget gerne vil være sig selv og f.eks. tage alene på ferie.

” Jeg kan godt være sådan lidt sky over for mig selv ... eller i forhold til andre. Øhm.. så derfor tror jeg nogle gange, at det passer mig bedst bare lige at kunne gå væk fra alt det der sociale der og så være mindre social og så egentlig bare hvile i sig selv ...”

Mikkel kommer skævt ind på og i de sociale fællesskaber i gymnasiet. Han orienterer sig mod 2. og 3.g'ere, som går ud længe før ham, og af klassekammeraterne positioneres han som nævnt fra start som 'arrogant' og 'højrovet', hvor gymnasiets klassebaserede struktur bidrager til at gøre det vanskeligt for ham at få fællesskaber på tværs af årgange og klasser. Det er således småt med, hvilke faglige og sociale fællesskaber der er til rådighed for Mikkel, da han både bliver ekskluderet af de andre og ekskluderer sig selv.

Ud fra en uddannelsessociologisk betragtning har Mikkel i kraft af sin sociale baggrund store mængder uddannelsesmæssig kapital, der principielt skulle give ham mange muligheder, men i og med de selvsamme muligheder slår om i store krav og forventninger til egne præstationer, befinder Mikkel sig i en udsat og sårbar position i forhold til at gå i gymnasiet.

For Mikkel skabes sårbarhed i 'det institutionelle møde' i og med, at der ikke stiller sig nogle faglige fællesskaber til rådighed for ham, som han mestrer, og ej heller nogle sociale fællesskaber, han kan identificere sig med. Hans præstationer eller mangel på samme betyder manglende institutionel anerkendelse, hans position som 'arrogant' betyder manglende social anerkendelse i forhold til de andre elever, og hans manglende anerkendelse af sig selv betyder, at han bliver tvivlende i forhold til sig selv.

De ydre krav, der stilles til Mikkel om at reproducere familiens symbolske kapital, bliver således til et indre pres om at fastholde en position. Et pres der får ham til at miste blikket for, hvad der i gymnasiekonteksten giver succes.

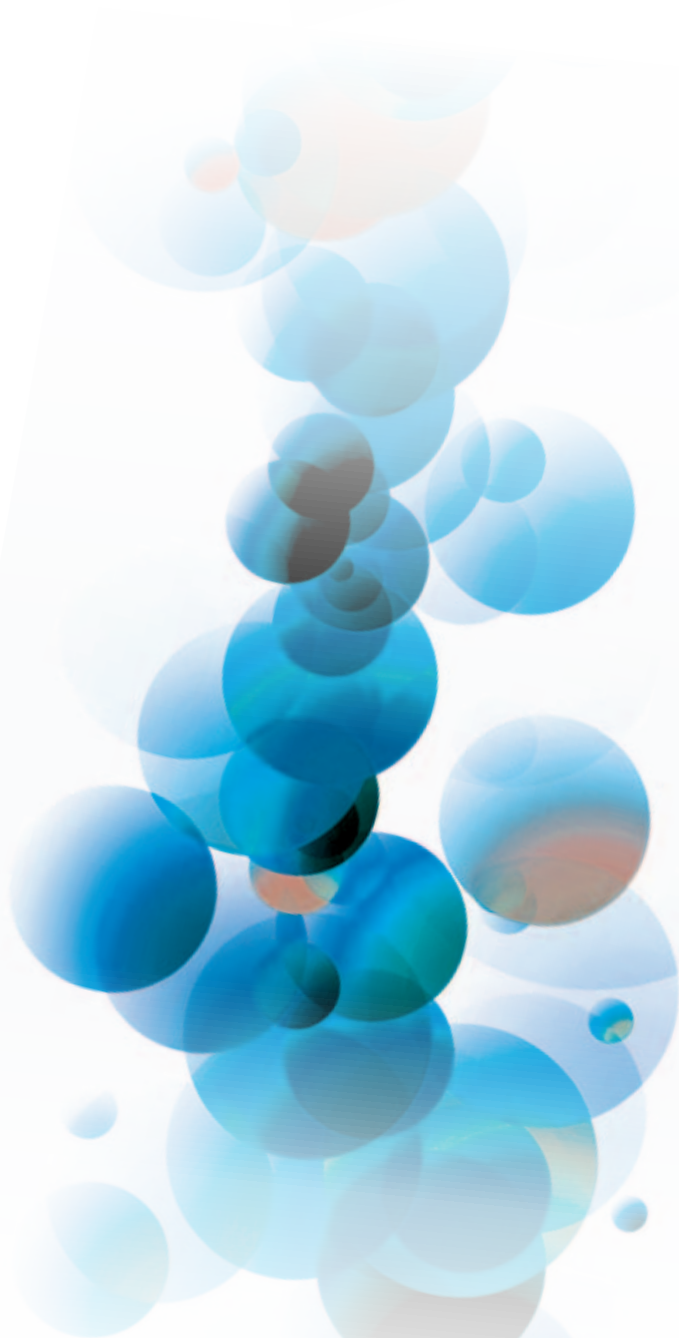
5.5. SAMMENFATNING


I dette kapitel har vi vist nogle forklaringer på, hvorfor og hvordan gymnasiet er blevet en publikumssucces gennem den såkaldte elevatoreffekt og den bl.a. heraf følgende uddannelseseksplosion. Vi har vist, hvilke implikationer dette kan have for nogle unge - afhængigt af deres sociale og kulturelle baggrund. Hvor Thor går i gymnasiet på grund af mangel på alternativer og (dermed) af bekvemmelighed (den er rar at have), så går Lasse der af praktiske grunde (den er god at have), og Mikkel går der af symbolske årsager (den er en

selvfølge). En studentereksamen har således forskellig hhv. brugs- og/eller bytteværdi afhængigt af, hvilken betydningstilskrivning den tillægges.

Vi har ligeledes vist, hvilke svar gymnasiet forsøger at give på at skulle rumme et stort antal unge. For det første etableres der en lang række kontrolfunktioner i form af fraværsregler, der følges af forskellige former for sanktioner: advarsler, lektiefængsler mv. For det andet er der kun få elevpositioner til rådighed, hvis man falder uden for kategorien 'faglig dygtig og velmotiveret'. Positionen og kategorien 'doven' skaber (faglige) eksklusionseffekter, hvorimod kategorien 'har behov for hjælp' initierer inkluderende aktiviteter - såfremt man bliver set. For det tredje opfattes manglende fornyelse og stive traditioner som værende en hæmsko for at kunne inkludere unge fra den højere middelklasse, hvor gymnasiet anses som værende et sted, hvor man slås for sin ret til god undervisning, retten til informationer at træffe valg på baggrund af og retten til at bruge skolen til at kæmpe om de samfundsmæssige positioner (jf. Larsen, 2007).

De samfundsmæssige moderniseringsprocesser betyder en mere usikker og labil overgang fra uddannelse til arbejdsmarkedet, og der sker en større grad af løsrivelse mellem uddannelserne og arbejdsmarkedet, hvilket har skabt store ændringer i uddannelsessystemets struktur og betingelser. Beck skelner mellem uddannelsernes organisering og deres betydning, hvor organiseringen retter sig mod lovgivninger, indhold, læreplaner og eksamen, og betydningen retter sig mod den mening, som unge forbinder med deres uddannelse (Beck, 1997). Uddannelsernes institutionelle ramme genbureaukratiseres, hvorved taylorismen genopstår, og når uddannelsens erhvervsmæssige meningssammenhæng forsvinder, skal uddannelsen give mening i sig selv. I denne kontekst betyder dette, at gymnasiet med hensyn til organisering er standardiseret, rutineret og regelbundet på den ene side, og på den anden side skal de unge finde uddannelsens egenverdi og give den mening i sig selv. For f.eks. Thor opleves organiseringen som et 'jernbur', og da det ikke er særlig meningsfuldt for ham - og så mange andre - at gå der, findes meningen i det sociale. Derfor og på denne måde står gymnasiet over for store udfordringer i forbindelse med at skabe og tilbyde 'betydningsgivende struktureringer' (Jf. Ziehe, 2006) for flere unge, således at det ikke (kun) er festerne, der giver gymnasietiden betydning og værdi. ●





Formålet med dette kapitel at vise nogle af de **EKSKLUSIONSMEKANISMER**, som kan være forbundet med at indtage samtidige eller skiftende positioner som **ELEV, PATIENT OG KLIENT** i og uden for uddannelsessystemet.

Institutionelle klassifikationer: Elev, patient og klient

6.1. INDLEDNING

I dette kapitel flytter vi blikket fra at se på strukturelle forandringer og politiske styringsredskabers betydning for skabelsen af sårbarheder til at stille skarpt på 'institutionelle sårbarheder': Hvilke institutionelle klassifikationer og identiteter kan der være forbundet med at indfri kravet om at gennemføre en ungdomsuddannelse, og hvilke former for sårbarheder kan dette medføre? Dvs. vi udvikler og fokuserer det foregående kapitels blik på, hvilke positioner og kategorier forskellige institutioner har til rådighed i forhold til forskellige unge med forskellige former for vanskeligheder.

Formålet med kapitlet er at vise, hvordan unges identitetsprocesser og handlingsstrategier i forhold til uddannelsesdeltagelse formes af både de identitetskategorier, som uddannelsesinstitutionerne råder over, og påvirkes af de fundamentalt anderledes (problem)kategorier, som andre velfærdsinstitutioner i form af jobcentre og psykiatri arbejder ud fra.

I forlængelse af bogens kapitel 3 er det vores afsæt, at institutionerne udelukkende forholder

sig til unge med afsæt i deres egne logikker, og at mødet mellem unge og institutioner derfor i udgangspunktet sker på sidstnævnte præmisser. De institutionelle logikker forudsætter nemlig, at unges mangefacetterede sociale identiteter omdefineres til et format, som afspejler de institutionelt fastlagte personkategorier og tilpasses de forståelser, der modsvarer de programmer og handlingsmodeller, som den enkelte institution råder over (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

Begrebet om institutionelle identiteter henter vi i Jenkins' identitetsteori og hans forståelse af, at institutioner – særligt organisationer – bidrager til at producere bestemte mennesker, når de udpeger de karakteristika hos den enkelte, der giver ret til medlemskab og bestemte positioner. På denne baggrund fastlægges, hvilken institutionel kategori den enkelte tilhører (Jenkins, 2006). En af de centrale forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse er ifølge dette perspektiv, at der i mødet mellem den enkelte unge og uddannelsen etableres mulighed for at indtage en position som elev, der giver mening såvel socialt som subjektivt. Oplevelsen af tilhørsforhold til én af

de elevkategorier, som er tilgængelige på en ungdomsuddannelse beror på et identitetsarbejde, som skaber og vedligeholder en overensstemmelse mellem den unges nominelle og faktiske identitet. Mens den nominelle identitet refererer til den ydre kategorisering og det stempel, som individet identificeres med af andre, referer sidstnævnte til, hvad den nominelle identitet i praksis og over tid betyder for den enkeltes selvbillende.

Frafald og fastholdelse bliver dermed til et spørgsmål om det dialektiske forhold mellem uddannelsesinstitutionens kategorisering af den unge som en bestemt type elev og graden af den enkeltes (ønske om) identifikation hermed. Mulighederne for at opnå medlemskab af en institution må ifølge Jenkins også ses i sammenhæng med andre organisatoriske medlemskaber, fordi nogle institutionelle identiteter overskygger andre, hvilket kan betyde, at man skal binde sin identitet sammen på tværs af institutionelle logikker (Jenkins, 2006). Vi vil således fremanalysere, hvilke identiteter unge oplever, at der muliggøres og umuliggøres inden for og på tværs af de institutionelle kontekster, de relaterer sig til i deres samlede livssammenhæng. Sara, Mathias og Martin oplever alle at være faldet fra flere uddannelser, og de har (derfor) gjort sig konkrete erfaringer med nogle af de eksklusionsmekanismer, som kan være forbundet med at indtage samtidige og/eller skiftende positioner som henholdsvis elev, klient og patient. De tre eksempler viser frafaldets processuelle karakter og komplekse institutionelle forankring og udfordrer dermed den herskende uddannelsespolitiske forståelse af, at frafald i overvejende grad skyldes individuelle problematiske forhold ved de unge eller enkeltstående hændelser i livsforløbet.

6.2. AT SKABE EN PATIENT

Sara er 21 år og er tilknyttet et kommunalt aktivitets- og terapitilbud for personer med autismeforstyrrelser. Stedet tilbyder en blanding af undervisning og terapeutiske aktiviteter, og her oplever hun at møde *"en form for accept af den jeg er, hvilket til tider kan være svært at få andre steder"*. Aktuelt modtager hun kontanthjælp, men nærer forhåbninger om at blive tilkendt førtidspension.

Efter 9. klasse er det i udgangspunktet et ganske naturligt valg for Sara at ville i gymnasiet, da

hun i grundskolen klarer sig rigtig godt fagligt, og i 3. klasse kommer hun i privatskole på grund af, at hun føler sig understimuleret i folkeskolen. I forbindelse med dette skoleskift, hvor hun altså er 11 år, får hun konstateret depression og angst, hvilket dog ikke ændrer ved hendes faglige præstationer frem til 9. klasse. Her kommer hun så i gymnasiet med henblik på at ville studere teatervidenskab. Overgangen til gymnasiet opleves dog af Sara som værende ganske voldsom:

”...det var ærlig talt lidt, lidt – jeg vil ikke sige traumatisk – men i hvert fald meget dramatisk og meget voldsomt i forhold til privatskolen. Der var mange elever i klassen, og de var ikke alle sammen vant til samme disciplin, som vi var vant til, og der blev larmet i timerne, og jeg følte ikke rigtig, at lærerne havde kontrol over klassen ... så der var mange af os der blev – igen – overset eller glemt.”

Som det fremgår, har Sara svært ved de mange elever og den megen uro, og hun føler sig overset og glemt af de noget mere distancerede og distancerende lærere, end hun ellers har været vant til. Udslagsgivende for hendes beslutning om at holde op er, at hun oplever, at positionen som den bedste i klassen – hvilket hun tilsyneladende har bundet meget af sin sociale identitet op på i grundskolen – er i fare for at gå tabt ved overgangen til gymnasiets mere konkurrenceprægede statushierarki, hvilket stresser hende:

”Jeg er ikke vant til at skulle konkurrere så hårdt, og da jeg i forvejen er vældig perfektionistisk for at sige det mildt, så blev jeg for stresset, og så kunne jeg ikke håndtere det mere.”

Tilsyneladende er der ikke nogen af lærerne, der har forholdt sig nærmere til de forskelligartede problemer, Sara støder ind i. Da hun efter et halvt år holder op, beskriver hun sig selv som værende temmelig deprimeret og desillusioneret. Efter en periode i denne tilstand beslutter hun sig for at ville gøre noget, hun har lyst til, og som hun holder af at beskæftige sig med, og hun søger derfor ind på en designskole. Hun fortæller, at hun i den periode, hvor hun forbereder sin ansøgning og sin portfolio, faktisk har det godt og er glad. På

denne måde orienterer hun sig mod nogle ganske anderledes succeskriterier og normer for social anerkendelse. I kunsten handler det som bekendt ikke om, hvorvidt præstationerne er sande eller falske ud fra ydre målestokke, men om hvorvidt de udtrykker indre personlige erfaringer og autenticitet (Kupferberg, 2003).

Hun nyder også det selvstændige arbejde, og i fritiden ser hun indimellem nogle af de venner, hun har fået i gymnasiet, og som hun i øvrigt stadig er venner med.

På designskolen har hun imidlertid svært ved at identificere sig med de andre elever, som hun beskriver som "lidt rebelske kunstnere, som så lidt stort på loven om euforiserende stoffer." Også her oplever hun presset som værende stort i form af, at hun føler sig forstyrret i sit arbejde hver gang, der står en lærer og betragter det, hun laver, "Jeg kunne heller ikke lide det der med, at jeg følte, at der var for stort et pres, når der var andre i nærheden ...". Efter cirka et halvt år føler hun sig så isoleret og deprimeret, at hun ser sig nødsaget til at holde op, og den efterfølgende tid beskriver hun således:

”Jeg var deprimeret i godt og vel et år efter det. De første seks måneder boede jeg sådan set hjemme på mine forældres sofa. Altså, jeg boede hjemme på det tidspunkt, men jeg sov på sofaen hver nat, for jeg havde det simpelthen så elendigt. Jeg kunne ikke komme op om morgenen, og når jeg så endelig var oppe, så brugte jeg det meste af tiden på at græde, og jeg havde mange anfald og meltdowns, og jeg ... ja, jeg var ikke produktiv på nogen måde i den periode.”

På designskolen er der tilsyneladende heller ingen, der får øje på Sara og hendes trivselsproblemer, som i gymnasiet i overvejende grad var knyttet til undervisningsmiljøet, men som nu i højere grad skyldes uddannelsens sociale miljø. Ens og fælles er dog, at det ingen af stederne lykkes for hende at etablere en identitet som elev eller studerende, eller anderledes formuleret: Der er ingen tilgængelige positioner til rådighed for Sara, hvorfor hun føler sig gemt og glemt. Som det fremgår, har Sara det endnu dårligere efter at være holdt op på designskolen, end efter at være holdt op i gymnasiet.

Et halvt år efter Saras andet forsøg på at komme i uddannelse kommer hun i medicinsk behandling for sin depression, og umiddelbart herefter bliver hun sendt i et aktiveringsforløb som modydelse for den kontanthjælp, som hun er begyndt at modtage. Dette oplever hun af flere grunde som værende fremmedgørende og helbredstruende:

”Der var mange mennesker, der var stressede, og der var jo nogle typer, jeg slet ikke kunne identificere mig med. Det var nogle typer, som slet ikke gad at lave noget, hvilket gør mig arrig, fordi jeg så gerne ville men ikke kunne. Og de typer, som alle sammen røg meget og også røg nogle ting, som ikke var helt lovlige. Og folk som havde været ude i noget kriminalitet, og de bandede og var ubehovlede, og de var i det hele taget meget ubehagelige at være omkring, og mange af dem var yngre end mig og havde allerede børn. Det var meget dysfunktionelt dernede. Og der var ingen kontrol. Der var ingen undervisning, selvom der stod undervisningstimer på. Og jeg var ... Det var i det hele taget kaos dernede og jeg hadede det. og jeg kunne ikke sidde et sted uden at blive forstyrret”.

Hvor Sara i uddannelsessystemet skal leve op til nogle krav om bestemte former for faglige præstationer for at kunne indtage en elevposition, som hun ikke oplever at kunne honorere, føler hun sig efterfølgende i det sociale hjælpesystem påtempet en afvigeridentitet, som hun ikke kan og vil acceptere.

På dette tidspunkt har både Sara og hendes mor mistanke om en eventuel psykisk sygdom, og hun kommer til psykiater, der stiller diagnosen autismesyndrom, hvilket hun oplever som en stor lettelse:

”Men dengang hvor han kunne skrive under på det ... jeg begyndte at græde, og det var en utrolig lettelse ikke bare at være sær, ikke bare at være denne der underlige pige, som ikke forstod verden, og som var utilfreds med alting. Det der

med, at det faktisk havde et navn ud over mit eget navn, det var befriende på en eller anden måde, for nu kunne jeg forklare det til andre, at det altså ikke var mig, der var gal, og det var ikke mig, der var så... jeg var ikke dømmende, jeg var ikke... ja. Der var en grund til galskaben.”

Som det fremgår, giver diagnosen mening til nogle af hendes nederlagserfaringer i uddannelsessystemet, og den bliver dermed kilde til nogle mere håndfaste indre svar på, hvem hun er. Saras nederlagserfaringer i uddannelsessystemet tilskriver hun selv den indre neurologiske defekt, og hun oplever sig selv som essentielt anderledes end andre. Hun fortæller, at hun lige siden børnehaven har været opfattet som værende anderledes i form af at være meget stille og meget dygtig, men ikke særlig social. På baggrund af det sidste kommer hun et år senere i skole end planlagt, og gennem hele hendes skoletid er der ingen, der hæfter sig nærmere ved, at hun er meget stille, *”de troede bare at jeg var lidt til en side”*.

Diagnosen bliver en hjælp til, at Sara efter et stykke tid på kontanthjælp kan begynde i en specialklasse i et andet gymnasium, hvilket også er en meget stor udfordring for hende.

”*Men igen, jeg kunne simpelthen ikke holde ud at være væk hjemmefra så længe hver dag, og jeg var træt, når jeg kom hjem, og jeg var nødt til at sove, og så fik jeg ikke nået at lave lektier. Altså jeg fik dem lavet, men det betød bare, at jeg så ikke sov. Så igen, presset det var alt, alt for stort.”*

Ifølge Sara forsøger lærerne i denne specialklasse at hjælpe hende, og hun bliver fritaget for nogle af lektierne i det stof, hun allerede har været i gennem i det første gymnasium, hvilket dog ikke er tilstrækkeligt for at lette det pres, hun føler. Hun holder derfor op igen efter et halvt år og begrundet det med *”men på det tidspunkt var jeg allerede ved at falde i en depression, så der var ikke rigtig andet at gøre end at trække mig tilbage”*.

Saras svar på de udfordringer, hun står overfor i de forskellige uddannelser, er således at trække sig tilbage. Udover lærerne i specialklassen, fortæller hun intet om, at nogen har forsøgt at holde på hende eller på anden vis vejlede hende omkring, hvordan nogle af vanskelighederne ville kunne tackles. De erfaringer hun har gjort sig gennem de tre forsøg er, at hver gang hun begynder på et større projekt, så ender hun i depression, som det så tager lang tid at komme sig over. En erfaring der tilsyneladende får lov til at stå ubearbejdet og uformidlet for hende, så den til sidst bliver til ’sandhed’.

Efter at være holdt op i specialklassen vil jobcenteret igen sende hende i aktivering på AOF, hvilket hun dog på grund sine dårlige erfaringer med stedet protesterer kraftigt overfor, og hendes diagnose kommer hende her til hjælp, således at hun i stedet bliver visiteret til dagtilbuddet.

Saras forløb illustrerer, at diagnoser kan være væsentlige og magtfulde i forhold til at få adgang til specialiseret behandling (Mik-Meyer & Johansen 2009), men viser samtidig at en diagnose ikke nødvendigvis styrker de fremadrettede muligheder for uddannelsesdeltagelse og for at komme til at leve et aktivt ungdomsliv i det hele taget. Den diagnosticerede sygdomstilstand forstås og fortolkes nemlig forskelligt i de forskellige institutionelle delsystemer. Eller måske er det mere rigtigt at sige, at hendes problemer tilpasses kategorier, der modsvarer de handlingsmodeller, som det enkelte delsystem råder over (Järvinen & Mik-Meyer 2003). Hendes problemer defineres altså ikke bare, men skabes af institutionelt fastlagte problemforståelser, og hun mødes derfor med vidt forskellige syn på, hvad hendes behov er, og hvordan de bedst imødekommes. Diagnosen bliver adgangsgivende til tilbuddet målrettet kategorien autismsyndrom og fungerer retningsgivende for forståelsen af hendes problemer her. I den del af det sociale system, hvor hun mest af alt indtager positionen som patient, arbejder man ud fra målet om at give hende restitution og terapeutisk behandling (som hun selv oplever at have hårdt brug for). I det kommunale beskæftigelsessystem indtager hun positionen som kontanthjælpsmodtager, og her mødes hun fortsat med forventninger om progression og motivation for snarligt at blive kanaliseret ud i flere aktiverings-

eller uddannelsesforsøg. På denne måde befinder hun sig i et institutionelt krydspres, som er affødt af forskellige funktionsorienteringer og modsatrettede målsætninger inden for det kommunale system. Bl.a. herfor er hun glad for at være i dagtilbuddet, da hun synes, de ansatte forsøger at fungere som bolværk og beskyttere mod jobcenterets aktiveringskrav, *"Ja, de er gode til at forklare kommunen, at det altså er for farligt at blive sendt ud i noget på det tidspunkt, jeg er nu"*.

Sara er således endt med at have det rigtig dårligt og angående hendes fremtid, siger hun:

"Og jeg regner sådan set ikke med, at jeg går i gang med en uddannelse på normal tid nogensinde. Så det jeg håber på nu, det er at få en førtidspension, så jeg kan få ro, for det har jeg virkelig brug for. Man tænker lidt, at hvis jeg måske havde fået diagnosen noget før, så kunne det være, at jeg kunne være kommet igennem det, men som sagt: Lige nu er jeg bare for ødelagt. Det skal intet til, før jeg går i stykker igen".

Som det fremgår, føler Sara sig ødelagt og meget sårbar og er havnet i ond cirkel, hvor det, der skal til for at sænke hendes stressniveau, koster penge, hvilket hun ikke har og som yderligere stresser hende osv. Drømmen om at studere teatervidenskab er stadig levende, selvom hun lytter til familiens, psykologens og psykiaterens råd om at satse på noget, der ikke stresser hende så meget.

Sara oplever at have fået meget støtte og hjælp af sin familie (mor, far og to søskende), og de er meget flinke til at hjælpe med mange af de praktiske ting i Saras hverdag, som hun selv bliver for udmattet af at udføre. Hun er glad for at bo i sin egen lejlighed, hun har også en kæreste og har anskaffet sig to katte, som hun fortæller hjælper hende med at komme op morgen og i seng om aftenen og i det hele taget at holde sig lidt aktiv.

Gennem Saras skole- og uddannelsesforløb er der således blevet skabt en patient og en klient, hvori- mod hendes position og identitet som ung og elev/studerende er blevet stadig mere truet.

6.3. AT SKABE EN KLIENT

Mathias er 21 år og har siden, han var 18 år modtaget førtidspension, da kommunen har vurderet, at han ikke er i stand til at arbejde på normale vilkår. Mathias har tidligt gjort sig erfaringer med at blive opfattet som værende anderledes end flertallet. Han har aldrig kendt sin far, og han betegner sig selv og sin familie som 'socialt udsat' med henvisning til dårlig økonomi og en storebror, der har haft et stofmisbrug. Dvs. han er tidligt blevet indplaceres i sociale stereotyper.

Som helt lille bliver Mathias diagnosticeret som havende ADHD, hvorom han fortæller:

"Jeg er jo én af dem, der har et psykisk handicap, eller hvad det hedder. ADHD. Det er så ikke lige det, man kan se på mig, og det ved jeg også godt. . . det er også derfor, at jeg tror heller ikke, jeg har det, fordi så skulle man kunne gå amok, og du skal kunne blive total urolig, ikke at kunne koncentrere dig, og der er intet af det der, der falder i mig. Jo, der var selvfølgelig som lille, at der kunne jeg ikke koncentrere mig, men det synes jeg lidt, at det hører barndommen til, at man er lidt flyvsk."

Han fortsætter:

"Men nu kender jeg nogle stykker, der har damp, og de kan blive rigtig gale og virkelig, virkelig aggressive og voldsomme. Det har jeg aldrig kunnet. Jeg har det sådan, at jeg kan ikke få mig selv til. . . Jo, jeg kan da godt blive sur, men jeg er stadigvæk konfliktsky samtidig, så jeg kan ikke være som et andet barn, der har ADHD."

Som det fremgår, er der ingen sammenhæng mellem Mathias nominelle identitet (ADHD'er) og hans faktiske identitet (en ganske almindelig dreng). Diagnosen betyder, at Mathias tilbringer sin folkeskoletid i en specialskole, som tilsyneladende ikke giver mulighed for hverken faglig eller social identifikation. Specialskolen består af børn med mange forskellige fysiske og psykiske handicaps, og han føler sig kategoriseret og placeret, *"Du har den diagnose, du skal bare være der"*.

Mathias fortæller, at han og de øvrige elever ikke blev taget alvorligt som elever, hvorfor det meste går op i pjat, ”så det var meget bare en leg hele folkeskolen igennem”.

På et tidspunkt da Mathias går på mellemtrinnet, er der indbrud i hans hjem (på grund af at hans storebror skylder penge væk for stoffer). I følge Mathias giver dette ham et chok, der bevirker, at han begynder at stamme kraftigt, hvilket yderligere bidrager til stigmatisering i skolen:

”...fordi jeg stammede meget, og lige sådan var de jo også blevet ældre, så begyndte der at komme hårdere og hårdere ord, og så kørte de jo bare på mig i flere år med, at jeg stammede, og ’mæh-få’ og sådan noget kaldte de mig, og sådan noget åndsvagt noget.”

Mathias bliver således også drillet, hvis ikke mobbet, og da den eneste anden dreng, han har kontakt med i klassen, skifter skole, ønsker han at komme på efterskole. Her går der både ”normale og special”, og man kan erhverve sig noget så obligatorisk og normalt som et knallertkørekort. Dette bliver et vendepunkt for Mathias, og han betegner det selv som skridtet fra at være sammen med ”spassere” til at være sammen med ”mere normale”. På efterskolen får Mathias positive erfaringer med at blive en del af især de sociale fællesskaber:

”Der [på efterskolen] var jeg sådan den populære type, fordi at jeg lavede meget sjov, og folk de ville gerne være sammen med mig. Så ja, det har vendt 180 grader” ... Så de to år på efterskole var jo luksus.”

Det bliver (selvsagt) meget vigtigt for Mathias at bevare sin position blandt ’normale’ jævnaldrende, og han bliver derfor optaget af, hvordan han egentlig fremstår over for andre, og hvilke handlinger der kan gøre ham anderledes i sociale sammenhænge. Det er disse overvejelser om sine selvpræsentationer og offentlige billede, der får ham til at opsoge en af efterskolens lærere. For første – og skal det vise sig: eneste – gang i sit liv får han oplevelsen af at møde en professionel, der tager

afsæt i hans situationsdefinition og selvbeskrivelse, uden at gøre brug af en stereotyp kategorisering:

”Helt ærligt, så har hun været den eneste, fordi hun behandlede mig ikke som om, jeg var en elev, og hun sagde også til mig, at hun så mig på en anden måde, fordi at jeg netop spurgte om hjælp til at komme ud af det her, så hun så mig som om, jeg var hendes papson eller noget. Hun tog virkelig hånd om mig, og det synes jeg fanneme, at det var i orden. Det var det.”

Det er samtalerne med denne lærer og hendes personlige tilgang, som Mathias tilskriver afgørende betydning for, at han vedbliver at være inkluderet i efterskolens sociale fællesskaber. Formuleringerne med Goffmans begreber instruerer læreren Mathias i reglerne for de sociale rollespil på den scene, som efterskolen udgør (Goffmann, 1969). Dette sker blandt andet ved, at hun kontinuerligt henleder hans opmærksomhed på reglerne for turtagning i de uformelle interaktioner med såkaldte ’normale’ unge og på denne måde lærer ham, hvordan han kan ”lægge mærke til selv, hvornår jeg ligesom tog centrum fra alt andet”. Læreren giver også Mathias nogle teknikker til at undgå at stamme og dermed håndtere den adfærd og det stigma, som han selv oplever som årsagen til, at han tidligere er kommet i miskredit blandt jævnaldrende. ”Altså, jeg har arbejdet med så mange ting for bare at være normal”, som han siger. Hans succesfulde selvpræsentationer gør, at han i løbet af efterskoleopholdet gradvist distancerer sig mere og mere fra den sociale identitet som ’ekskluderet specialelev’ og ’stille dreng’, som han er blevet påstemplet i løbet af sin opvækst og folkeskolealder, ”På efterskolen har jeg lært at opføre mig som et normalt menneske”.

Med et normalt liv forbinder Mathias både uddannelse og arbejde, og efter efterskoleopholdet søger han sammen med sin mor vedholdende at komme i dialog med kommunen om, hvilke muligheder der er for at komme i et uddannelsesforløb uden folkeskolens afgangsprøve. Dette er ifølge Mathias en langsommelig affære:

”... og det gik der faktisk et helt år med, hvor vi snakkede frem og tilbage med kommunen,

hvad jeg kunne, og hvad jeg kunne gøre, fordi jeg er socialt udsat [siger det med lidt fordrejet stemme og griner] så der er mange ting, man ikke rigtig kan.”

På denne måde erfarer Mathias, at kategoriseringen og stempelingen som socialt udsat og ADHD'er har alvorlige konsekvenser for hans fremtidsmuligheder. Efter et år hjemme begynder han – i samråd med Ungdommens Uddannelsesvejledning – i et undervisnings- og afklaringsforløb, hvor han også efter et år må konstatere, at det ikke har hjulpet ham nærmere hverken uddannelse eller arbejde, *”det kan også være, at der er steder, der hjælper en ud i praktik, men de gjorde bare ikke specielt meget”*. Mathias føler således ikke, at der har været særlig megen hjælp at hente på dette forløb, og han retter derfor henvendelse til sin UU-vejleder, hvilket heller ikke fører til særlig meget.

Det, der ifølge Mathias herefter hjælper ham videre, er, at han selv griber fast i en gammel drøm om at ville være *”noget inden for grafik”*. Drømmen lader sig imidlertid vanskeligt gennemføre, da han ikke har de fornødne afgangseksamener fra grundskolen. Det er på eget initiativ, at han melder han sig ind på et grundforløb inden for computerdesign på teknisk skole, hvilket han bliver rigtig glad for:

”Ja, det var rigtig lækkert, og jeg elskede det, fordi at jeg elskede at føle, at man ligesom var blandt normale mennesker igen. De så mig også som et normalt menneske. Der var ingen her, der vidste, at jeg havde denne der sygdom, og det ville jeg da heller ikke forklare om, fordi hvis de ikke havde set det, eller hvis de ikke lægger mærke til nogen ting, hvor de derimod gerne vil være sammen med mig, så ved jeg, at det er ikke fordi, at de ser mig som et specielt barn, for ellers så ved jeg, at så tager folk lidt afstand.”

På teknisk skole inkluderes Mathias således i de faglige og sociale fællesskaber, og han nyder den positive fornemmelse af at være som de andre fremfor at blive stigmatiseret. Til forskel fra det Mathias opfattede som pjat og leg i grundskolen,

så nyder Mathias den hårdere tone og de strammere regler. At blive en del af et uddannelsesmiljø, der stiller krav om struktureret deltagelse, sidestiller Mathias således med en anerkendelse og accept som et 'normalt' menneske. Han lægger derfor et stort arbejde i at tilegne sig det it-kodesprog, som er forudsætningen for at kunne bruge de anvendte computerprogrammer og bestå forløbet. Han er også fra første færd meget opmærksom på sine egne selvpræsentationer og har ret så eksplicite strategier for det Jenkins (inspireret af Goffman) kalder indtryksstyring. Det vil sige at aflæse forskellige gruppers normalitetsforestillinger og herudfra at søge at styre de indtryk, man afgiver i de sociale interaktioner (Jenkins, 2006). F.eks. fortæller han, at han allerede til informationsmødet er bevidst om at henvende sig bredt til alle på holdet for at blive en del af klassefællesskabet, og han lægger af samme grund efterfølgende et stort arbejde i at undgå, at hans ADHD-diagnose og de degraderende egenskaber, som han forbinder hermed, skal blive afsløret i de interaktioner, som han indgår i.

Som det meste af det øvrige hold består han imidlertid ikke den afgørende prøve på grundforløbet, og han må på trods af at have fundet en læreplads desværre droppe sin uddannelsesplan. Efter denne store skuffelse beslutter Mathias sig for at flytte til en anden by, både for at bo i et trygtere miljø og for at *”starte et nyt liv”*.

Dette nye liv består i, at han bevilges førtidspension, hvilket han af økonomiske grunde ser sig nødsaget til at indvilge i (han skal bl.a. hjælpe sin mor med økonomien). Ifølge Mathias er det kommunens vurdering, at han ikke er i stand til at varetage et ordinært fuldtidsarbejde, før han har bevist evnen hertil. En begrundelse som forekommer paradoks, da han ikke er blevet givet mulighed for at komme i praktik.

For at skabe indhold i sin tilværelse engagerer han sig i forskellige former for frivilligt arbejde bl.a. som bartender, hvor han i stedet for penge modtager naturalier og adgang til nogle sociale fællesskaber, han kan indgå i. Herudover har han planer om at begynde på VUC, så han kan få afsluttet sin 9.klasses eksamen, sådan at han kan få nogle flere og bedre uddannelsesmuligheder. Udover at deltage i frivillige aktiviteter fortæller Mathias, at han ellers ikke laver det helt store:

” Sidder derhjemme. Går en tur ned til byen – det gør jeg hver eneste dag for at få rørt mig. Så ja, jeg laver ikke så meget lige nu. Det har jeg ikke gjort i et halvt år nu, så nu skal jeg også bare i gang igen. Jeg keder mig som bare fanden.”

I modsætning til andre unge, som vi har interviewet, der beretter om, hvordan det at få en diagnose bliver adgangsgivende til andre systemers ydelser og til at få, hvad de betragter som de rette tilbud, har den medicinske kategorisering af Mathias kun haft ekskluderende effekter. På trods af hans ihærdige arbejde med at begå sig i de konkrete interaktionssammenhænge og hans vedholdende forsøg på at opnå en status og identitet som først lønarbejder og derefter som elev på en ordinær ungdomsuddannelse, er han altså i dag låst fast i to stigmatiserende kategoriseringer, hvortil knytter sig kulturelle stereotyper og mange negative fordomme og en samfundsmæssig lavstatus som klient.

6.4. AT SKABE EN PROBLEMELEV

Martin er 23 år og er i gang med en Erhvervsfaglig Grunduddannelse (EGU), hvori der indgår et produktionsskoleophold. Umiddelbart i forlængelse af grundskolen begynder Martin på en produktionsskole, da han opfordres hertil af en af sine folkeskolelærere. Martin vil egentlig gerne starte på musikværkstedet for at spille trommer, men musiklæreren vurderer ikke, at han spiller så tilstrækkeligt godt, at han er berettiget til optagelse. På dette sit første produktionsskoleophold bliver han i stedet optaget på medieværkstedet, hvilket er en produktion, som ikke siger ham så meget, men ”det er fint nok”.

Martin fortæller, at han i løbet af det første år får et socialt tilhørsforhold og en ligeværdig placering i kammeratskabsgruppen, som han aldrig har prøvet før. Han oplever derfor mødet med produktionsskolens fællesskab som et afgørende vendepunkt i sit liv i forhold til kvaliteten og omfanget af sociale relationer til jævnaldrende. Han siger bl.a.:

” ... fordi at før jeg startede på produktionsskole første gang dengang, der – hvad er det, det hedder

– der var jeg meget indelukket og tilbageholdende for personer, jeg ikke kendte, men det ændrede sig jo så, fordi jeg fik venner der, og de lærte mig så ligesom at komme videre.”

Selvom produktionen i medieværkstedet ikke rigtig siger Martin noget fagligt og indholdsmæssigt, fortsætter han på grund af det stærke interne sammenhold, og til forskel fra i folkeskolen får han positive erfaringer. Martin fortæller, at han har haft en ret så besværlig folkeskoletid, som han bl.a. beskriver således:

” ... at hvis bare der var en, der kiggede skævt på mig, så blev jeg så sur. Det kunne jeg ikke lide. Jeg kunne heller ikke lide at få skylden for noget, jeg ikke havde gjort. Altså, der var.. da jeg gik i folkeskolen dengang, der fik jeg skyld for at smadre en rude i et rum, jeg slet ikke havde været i, og læreren vælger så at tro på den elev, for han er jo højeste klasse og så videre og videre, og jeg siger: ”Det er uretfærdigt. Det gider jeg ikke”, og så siger han: ”Du har bare at sidde her, og så ringer jeg til dine forældre” – ”Men jeg har ikke gjort noget”, og det bliver de så ved med at påstå. Så bliver jeg så sur, at jeg tager et af de der skoleborde og smider ud gennem ruden.”

Udover faglige problemer har Martin således også indgået i konfliktfyldte situationer og relationer, hvilket han selv tilskriver temperamentsproblemer.

Efter to år på produktionsskolen kan forløbet ikke yderligere forlænges, hvorefter han kommer på kontanthjælp og sendes på et jobsøgningskursus. Herefter begynder han på fire forskellige grundforløb på erhvervsuddannelserne inden for tre forskellige hovedindgange. Det første forløb stopper han på, da matematik udgør en overraskende stor del. Til gengæld gennemfører han grundforløbet på tjeneruddannelsen – til hans egen store overraskelse:

” ... fordi på tjenerskolen, når vi havde... når det var kedeligt, det var – hvad hedder det – naturfag.

Altså, jeg elsker naturen og sådan noget, jeg bruger meget tid udenfor og sådan noget, men jeg kunne simpelthen ikke døje det, for man skulle bare sidde og høre efter. Jeg sad bare og tænkte: "Kan vi ikke gå udenfor, hvis det endelig er, at vi skal snakke om naturen" fordi "orh". Faktisk den eneste grund til, at jeg bestod den skriftlige eksamen på tjenerskolen, det var, fordi at det var så meget at gøre med vin, og det har jeg så en far, det også har stor interesse for, så jeg hørte jo efter. Så størstedelen af spørgsmålene lige i den prøve, var jeg heldig, var – hvad er det, det hedder – vin, så det bestod jeg jo."

Han trækker således ikke så meget på den viden, han har tilegnet sig på tjenerskolen, og han bryder sig i det hele taget ikke om at sidde stille. Den udbredte diskurs om, at hvis man ikke er boglig, så er man praktisk orienteret, betjener Martin sig også af, selvom også det praktiske arbejde, der er forbundet med at tage en erhvervsuddannelse, også udgør aktiviteter, som volder ham vanskeligheder.

Han går ikke videre i tjeneruddannelsen, "fordi der var noget stressmiljø, som jeg ikke kunne håndtere". Herefter prøver han et tredje grundforløb for at se, om det er noget, og han kan faktisk godt lide det, uddannelsen går ud på, men han trives ikke med arbejdstiderne, da de er ødelæggende for hans sociale liv. Hertil kommer, at hans mester synes, han er for langsom og skælder ham ud, hvorefter han holder op.

Efter en kort periode på kontanthjælp flytter han sammen med en kammerat til en anden by, hvor de sammen begynder på uddannelsen som landmand. Også dette må Martin opgive, da det er ret dyrt at bo på skolehjemmet, værelserne er små, og rejsen frem og tilbage er også dyr. Martin vender tilbage til kontanthjælp og Daghøjskolen, hvor han kommer i praktik ad to omgange i et supermarked. Om årsagerne til at han holdt op i den første praktik, fortæller han:

”Jeg kunne godt lide at være der og sådan noget, men det var et stressfuldt miljø, fordi at typisk ved middagstid der kom en masse folk ned, og jeg kunne ikke klare det og sådan noget, for der

var fem personer, der ville have fat i mig på samme tid og snakke om fire forskellige ting, der var tre forskellige steder i butikken og sådan noget. Det kunne jeg ikke håndtere. Så jeg fandt så ud af ... det var der, jeg fandt ud af, at jeg skulle ikke have noget med stress at gøre.”

Martin holder således op, fordi han synes det stresser ham for meget. I den næste praktik går det bedre, og han kan godt lide miljøet i dette supermarked. Desværre kommer han til skade med sin ene arm derhjemme og får en del sygefravær, og han beslutter sig for at holde op for at kunne slappe af og komme til hæfterne.

Herefter vender Martin tilbage til produktionsskolen med henblik på at begynde på en EGU, hvor han skal være på produktionsskolen, til han finder en praktikplads – også inden for butik.

”Nu er jeg så kommet ind på musik, og det skyldes så, at jeg har lært at spille trommer, dengang jeg gik der sidste gang, og så har jeg så arbejdet op, og så her i år tænkte jeg, at nu vil jeg ind på musik, og det kom jeg så også.”

Siden Martin sidst har været på produktionsskole, har han således øvet sig sådan, at han nu er dygtig nok til at komme på musikværkstedet, hvilket han er glad for. Her kan han udfolde sin interesse, hvilket giver subjektiv mening for ham, og gennem samspejlet med mere erfarne musikelever oplever han at bevæge sig fra en perifer deltagelse til at blive stadig mere fuldgældigt medlem af det praksisfællesskab, som musikværkstedet udgør (Wenger, 2004).

Hvad angår fremtiden vil Martin allerhelst blive på produktionsskolen, men han ved naturligvis godt, at det ikke lader sig gøre. Han vil også gerne spille musik og optræde på en scene, men han betragter det som en hobby og en drøm, hvorimod at være i en butik, det er et arbejde:

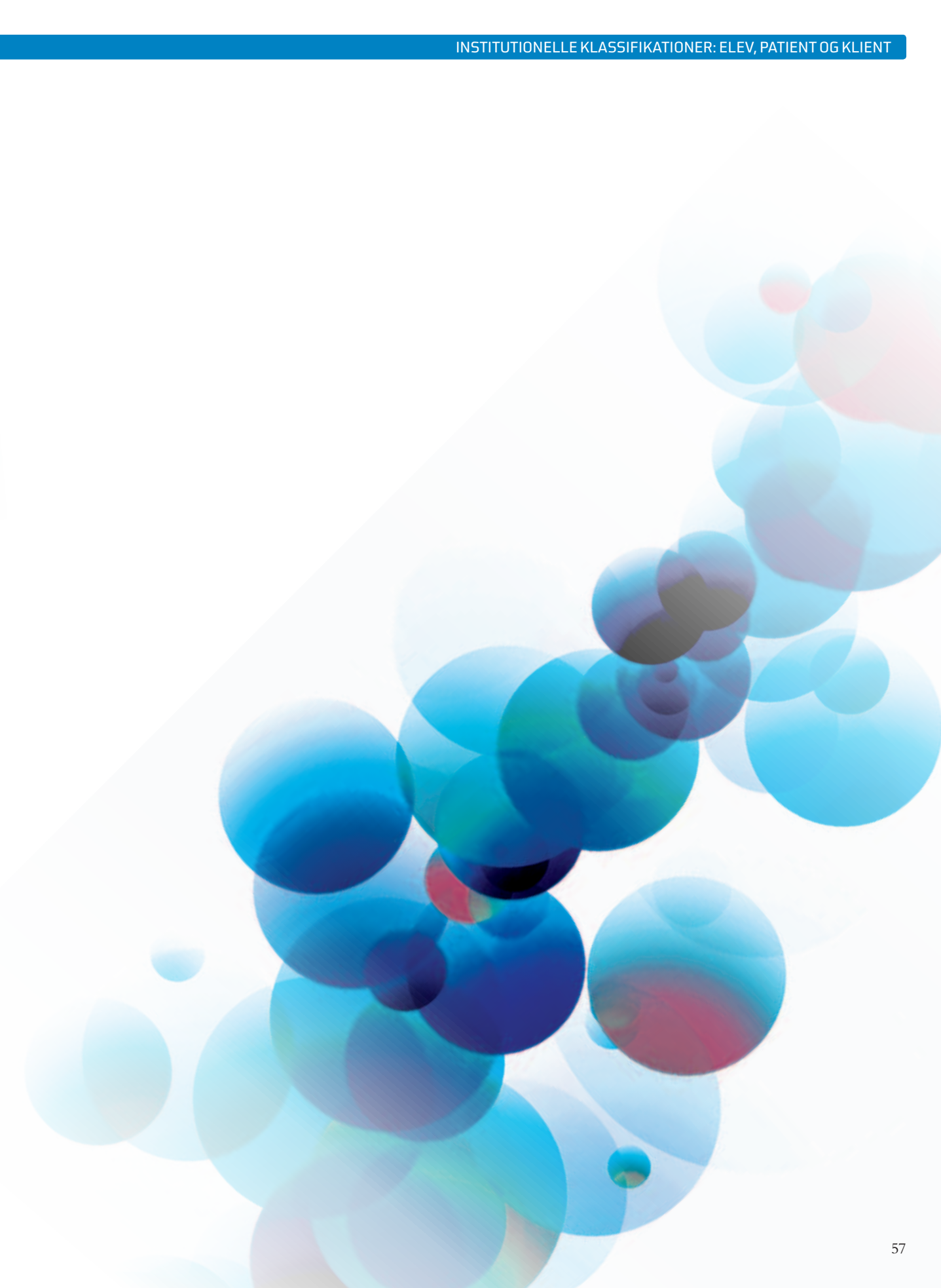
”Perspektivet er simpelthen at jeg skal ud, for så kan jeg begynde at tjene nogle penge, og så kan det være, at jeg kan være lidt sammen med dem, jeg lærte at kende på produktionsskolen”.

På sin hæsblæsende tur rundt i uddannelsessystemet og kontanthjælpssystemets adskillige dag-højskoleophold, når Martin at stifte bekendtskab med rigtig mange forskellige fag, brancher og uddannelser, hvor han stort set alle steder er blevet opfattet som og behandlet som værende en problematisk elev: I folkeskolen gøres han til problemelev, på produktionsskolen anses han ikke for værende dygtig nok, på teknisk skole sendes han rundt på forskellige grundforløb, mesteren skælder ham ud osv. Tilbage står, hvorvidt en given praktikplads inden for butik vil være i stand til at tage hånd om, at Martin nemt bliver stresset, således at han kan få sig en social identitet som elev?

6.5. SAMMENFATNING

Analyserne i dette kapitel har vist, at de institutionelle klassifikationer af de unges sociale identiteter, som finder sted inden for det medicinske og sociale system, har det med at komme til at udgøre overordnede statusser (master status), som underordner de fleste andre identiteter, herunder elevidentiteten. Hertil kommer, at når der først er foretaget en klassifikation som hhv. patient, klient eller problemelev, er det meget vanskeligt at komme ud af disse klassifikationer.

Især Sara og Mathias kæmper på hver deres måde bravt for at få sig en identitet som hhv. elev og 'normal', men hvor andre kategoriseringer og klassifikationer står i vejen og er de dominerende. Martin derimod falder ikke umiddelbart ind i de eksisterende klassifikationer: Elev, klient og patient, hvorfor der ikke er nogen position til rådighed for ham – udover at blive kastet rundt fra den ene uddannelse til den anden og fra det ene system til det andet. Alle tre er de eksempler på, at deres nominelle identitet ikke svarer til deres faktiske identitet, hvor diskrepansen mellem selvbilledet og det offentlige billede betegner en stigmatiseringsproces, hvorigennem menneskers sociale identitet ødelægges som følge af omgivelsernes reaktion, kategorisering og bedømmelse. Gennem sådanne processer indplaceres mennesker i nedvurderende stereotype kategorier, som vanskeliggør mulighederne for kollektiv identifikation (Goffmann, 2009). ●



Formålet med det følgende kapitel er at vise, hvordan **UNGE EKSLUDERES** af forskellige faglige og sociale fællesskaber, og **HVILKE KONSEKVENSER DETTE HAR** for deres sociale identitet og deres muligheder i og uden for uddannelsessystemet.

Forhandlede identiteter: Faglige og/eller sociale fællesskaber

7.1. INDLEDNING

I dette kapitel sætter vi særligt fokus på unges interaktionssammenhænge og nogle af de inklusions- og eksklusionsprocesser, der sker i forbindelse med deltagelse – eller mangel på samme – i sociale og faglige fællesskaber. Dette kalder vi 'interaktionelle sårbarheder'. Både erfaringer og forskning viser, at gode sociale relationer eleverne imellem og de professionelle tilgængelighed har afgørende betydning for trivsel og lysten til at deltage og fortsætte i et uddannelsesforløb (f.eks. Katznelson, 2007, Nielsen, 2010) Lippke, 2011). Selvvalgte fællesskaber med jævnaldrende uden for de formelle uddannelsessammenhænge (jf. kap.2) udgør ligeledes en vigtig referenceramme for unges identitetsprocesser og konkrete og symbolske bearbejdning af den modsætningsfyldte situation, unge befinder sig i mellem barn og voksen (Nielsen, 1993).

I forlængelse af den teoretiske inspiration fra Richard Jenkins' sociale identitetsteori betragter vi den enkeltes ønske om og mulighed for at opnå medlemskab af fællesskaber som et spørgsmål om

social identitet og såvel individuelle (bevidstheden om at være sig selv) og kollektive identifikationsprocesser (oplevelsen af at være en del af et fællesskab), hvilket ses som en dialektisk proces mellem indre og ydre definitionsprocesser (Jenkins, 2006).

Social identitet opnås ifølge Jenkins ved at indgå i sociale samhandlinger og herigennem at lære og forpligte sig på, hvad der er forskellige gruppers normalitetsforestillinger og ved kontinuerligt at søge at styre det indtryk, som afgives i overensstemmelse hermed (jf. kap.6). Medlemskab afhænger derfor af i hvilken grad, den enkelte både oplever sig selv og af andre vurderes som værende i stand til at udfylde sociale roller på de måder, som kulturelle normer og kontekst-specifikke værdier foreskriver. Hvis og når man udviser adfærd eller fremviser nogle kendetegn, som i en given social sammenhæng tilskrives afvigende betydning, så opstår der en diskrepans mellem den nominelle og den faktiske identifikation. I det følgende vil vi vise, hvordan unge – med Maja, Anja og Marie som eksempler – inkluderes og ekskluderes af forskellige faglige og sociale

fællesskaber, og hvilke konsekvenser dette har for deres sociale identitet og deres mulighedsrum i og uden for uddannelsessystemet.

7.2. FAGLIG INKLUSION OG SOCIAL EKSKLUSION

Maja er 21 år og går på HF og har inden da gået i gymnasiet, på HF og på produktionsskole. Hun er således for tredje gang begyndt på en ungdomsuddannelse, der skal give hende adgang til en videregående uddannelse. Maja fortæller, at hun i 10. klasse begynder at pjække, men at det ikke øver indflydelse på hendes præstationer, og hun ender derfor med et godt gennemsnit. Hun ved på dette tidspunkt ikke rigtig, hvad hun vil og går (derfor?) i gymnasiet, som hun set i bakspejlet ikke rigtig giver en chance, og efterfølgende synes hun, at hendes begrundelser for at holde op er tynde:

” Det var væggene de var for mørke, og menneskene var underlige, og drengene de havde langt hår, og pigerne de var skaldede ...”

Dette kunne tyde på, at Maja i gymnasiet ikke i særlig høj grad har haft medlemskab af sociale fællesskaber. Det har dermed været vanskeligt at foretage såvel kollektive som individuelle identifikationsprocesser i kraft af hvilke, hun har kunne udvikle sig og sin bevidsthed om sig selv.

Majas egen tolkning af sit frafald er manglende modenhed, og at hun på det tidspunkt slet ikke var klar til at tage ansvar for sig selv og sin egen uddannelse. Hun forklarer dette med, at hun har levet en tryk tilværelse, hvor hun har fået alting forærende og bare fulgt med. Det beskriver hun på denne måde:

” Jeg har hele mit liv sådan følt, at jeg gik på et løbebånd, eller jeg fulgte med alle andre – først i børnehaven så i skolen, og så skulle man jo også lige mellemuddannes, så kunne ens liv begynde. Men jeg tror bare, at det gik op for mig, at: ”Dit liv det er begyndt Maja. Det er nu, du sætter din dagsorden”. ”

Det løbebånd, som Maja omtaler i ovenstående, er et billede på de institutionaliserede normalbiografiske overgange, som har struktureret hendes barndom, og som indtil for ganske nylig har affødt en oplevelse af, at det egentlige og selvstændige voksenliv først starter efter endt ungdomsuddannelse. Hendes beretning er et eksempel på, hvordan frafald kan opstå i relation til de andre centrale overgange og opgaver, som er forbundet med at blive voksen i et individualiseret samfund, der stiller krav om, at man forstår sig selv som begivenhedernes centrum – som et ’administrationskontor’ for sin egen tilværelse (Beck, 1997, Beck & Beck-Gernsheim, 2002). Det vil sige, ungdom forstået som overgangsperiode mellem barn og voksen forudsætter hertil hørende kompetencer – udvikling af individualitet og biograficitet – som ikke alle unge på dette tidspunkt har udviklet (Larsen & Larsen, 1997).

Efter at være holdt op i gymnasiet arbejder Maja et års tid, og på dette tidspunkt sker der mange opbrud i hendes tilværelse: Hendes forældre bliver skilt, hun flytter hjemme fra og til en anden by, hvor hun flytter sammen med en kæreste, som hun efter et stykke tid forlader til fordel for en anden. På et tidspunkt bliver hun gravid, beslutter sig for en abort og forlader kæresten. I denne i forvejen noget turbulente løsrivelsesproces fra sine forældre kommer hun i forsøget på at skabe sig en ny omgangskreds ind i en gruppe, hvor brug af euforiserende stoffer udgør normen og er den aktivitet, som man er fælles om. Dette skitserer hun på denne måde:

” Jeg er jo ikke sammen med mine forældre mere, og jeg skal til at danne mig et nyt netværk ... et nyt netværk derude, og så denne her verden af stoffer den begynder lige så stille at dukke op for mig, og jeg bliver fristet, og jeg prøver også rigtig mange ting, hvor at det så går fuldstændig galt.”

Adskillelsen fra forældrene har således været en meget hård proces for hende, hvor behovet for medlemskab af nye fællesskaber har inkluderet hende i stofmiljøet. Maja beskriver sin barndom som tryk og uproblematisk i både familien og skolen, hvor hun er vokset op sammen med sine forældre og sin lillebror. Faderen har ejet et

stort og succesrigt firma, hvilket har gjort familien økonomisk velstillet, men til gengæld har han arbejdet dag og nat. Maja fortæller, at hun ingen erindringer har om ham, fra før hun blev 15 år, og han bryder sammen med stress. Moderen derimod beskriver Maja som nærværende gennem hele hendes opvækst, selvom hun samtidig med et arbejde har skullet passe et meget stort hus, *"hun er min sol, måne og stjerne"*.

På et tidspunkt begynder Maja på HF, da hun synes, at hun er kommet bagud i forhold til normalbiografien for unge, *"nu må jeg lige tage på HF, så er jeg med igen"*. Dette er dog nemmere sagt end gjort. Selvom stofferne er et symptom på tab og orienteringsvanskeligheder, så bliver de også en barriere for hendes skolegang og sociale liv i det hele taget:

"Jeg kan ikke passe mig selv, jeg kan ikke passe min skole, jeg kan ikke få noget job, jeg kan ingenting, fordi at de her stoffer, de er ... ikke fordi at det var på dagligt basis, det var ... men det var nok."

Som det fremgår, får stofmisbruget konsekvenser, hvilket begynder at true hendes faktiske identitet som en ganske almindelig ung pige, der gerne vil have en uddannelse. Efter cirka et halvt år bliver Maja smidt ud af HF på grund af fravær, hvilket hun opfatter som værende et stort personligt nederlag. Hun er også meget fremmedgjort i forhold til sin nye livsstil og den lavstatus, som hun forbinder med både stofforbruget og den gæld, hun stifter på baggrund heraf. De stereotype opfattelser, som hun selv har i forhold til kategorien af unge, som tager stoffer afføder en selvstempling og identitetsmæssige splittelser – både mellem den hun var, og den hun nu er blevet, og mellem det hun synes, at hun burde gøre, og det hun i realiteten kan og gør. Hun befinder sig på denne baggrund i en situation præget af handlingslammelse og fortvivlelse:

"Jeg sidder bare og stirrer ind i væggen i flere måneder, og det er rigtig grimt at være fra det miljø, jeg kommer fra, man kender ikke til de her ting, og man synes egentlig, at man har et godt hoved, og man havde egentlig nogle gode værdier, men man

kan bare se, at det lige så stille falder fra hinanden, og man kan ikke få den skide uddannelse, og man kan ikke komme i job, hvor man bare tænker: "Så nu er jeg blevet kassedame. Så er jeg blevet stemplet. Det er det, jeg kan blive."

Maja vælger på dette tidspunkt at fortælle sin mor, at hun *"er ved at få et problem med stoffer"*, og hun flytter kortvarigt hjem til hende for blandt andet at få hjælp til at konsultere en psykolog. Hun fortæller, at det herefter går fint et stykke tid, men at hun så falder tilbage i stofferne igen.

Kort tid efter bliver hun pålagt at begynde på en produktionsskole, men bliver smidt ud nogle få måneder efter på grund af for meget fravær, hvilket hun opfatter som værende kulminationen på sin sociale deroute, *"Nu er det nok. Nu kan jeg ikke komme længere ned. Jeg er blevet smidt ud af en produktionsskole."*

Udsmidning på grund af fravær er således det gentagne svar på Majas turbulente liv og de vanskeligheder, det stiller hende i, hvilket fungerer som en række eksklusionsprocesser af forskellige medlemskaber, der får selvforstærkende virkning. Tilsyneladende er der ingen af de institutioner og systemer, hun er i berøring med, der opdager hendes stofforbrug, og rækken af ekskluderende fraværspcedurer brydes ikke.

Majas følelse af at have nået bunden får hende dog til at hive sig op ved egen kraft, og hun tilmelder sig igen HF. Hendes efterhånden ikke eksisterende selvværd, får hende til at tvivle på, om hun er klar til det, hvorfor hun lægger ud med fem ugers fravær, sådan at hun ikke skuffer sig selv endnu en gang. Denne gang reagerer uddannelsesinstitutionen, hvor der er en inspektor, der griber fat i hende:

"Han tog en snak med mig, og han gav mig rigtig mange chancer. Der var mange møder, som jeg skulle være kommet til, hvor at det var ligesom at han bare: ""Ok, nu skal du møde op, og du skal op og sidde og forklare, hvorfor du ikke er kommet i skole"" , der steg jeg af igen. Så sagde jeg: ""Narj"" .. Så blev jeg væk – hvor forfærdeligt det end var. Men så til sidst så: ""Ok, nu kommer jeg derop"" , og så fik vi en rigtig lang snak."

Maja uddyber ikke, hvad hun har talt med inspektoren om, men hun føler sig taget alvorligt, og kontakten til og dialogen med en voksen på uddannelsesinstitutionen kommer til at udgøre en ny form for stabilitet. Denne inspektør bliver således udslagsgivende for, at Maja dropper stofmiljøet og begynder at arbejde for et stabilt fremmøde.

”Og jeg er med, jeg afleverer alle mine stile, jeg kommer i skole, og jeg kan bare se ... jeg kan mærke, hvordan jeg selv udvikler mig nu: At jeg bliver mere voksen. Jeg har også fået mig et job nu, og al denne her frustration med ikke at få en uddannelse, og at man bare synes, at man sidder og er kørt fast, den er lige så stille forduftet ...”

Maja føler sig nu inkluderet i de mest centrale samfundsmæssige institutioner: voksenlivet, uddannelse og arbejde, hvilket er stærkt stimulerende for udviklingen af en social identitet.

Maja fortæller endvidere, at hun nu har dedikeret sit liv til uddannelse, og hun bruger dagligt tre-fem timer på lektier. Hun sætter stor pris på, at der er en klassekammerat, som tager hånd om hende ved at hjælpe hende med at møde om morgenen, og at de har en ”lektiedate” i forbindelse med afleveringerne. Hun oplever at være kommet i en god klasse, men hun har endnu ikke nære relationer til klassekammerater eller andre elever på HF. Hun er således med i det faglige fællesskab, men befinder sig i randområdet af skolens sociale fællesskaber. Maja er stadig lidt på stoffer, hvilket foregår i det skjulte, og som hun siger, ”dobbeltmoralisk, som jeg nu er, så er det ikke dem [der er på stoffer], jeg har lyst til at gå over og snakke med”.

Majas forsøg på medlemskab af anerkendte fællesskaber betyder, at hun holder stofmisbruget skjult, og omvendt ønsker hun ikke medlemskab af stofmiljøet. Dette efterlader hende i et socialt og til dels identitetsmæssigt tomrum. Spørgsmålet er derfor, hvordan Maja kan blive et fulgyldigt medlem af de sociale fællesskaber, som hun ønsker at identificere sig mere med, således at hun ikke kun er fagligt inkluderet, men også bliver det socialt? Til en bæredygtig elevidentitet knytter der sig nemlig både faglige og sociale interesser, identifikationer og anerkendelser.

7.3. FAGLIG OG SOCIAL EKSKLUSION

Anja er 19 år og går på et forlænget grundforløb på social- og sundhedsskolen. Hun fortæller, at hun har valgt at starte her efter en kort periode i 10. klasse og et 1½-årigt ophold på en højskole. På spørgsmålet om, hvordan hun er havnet der, svarer hun:

”Ja, det jo ... jeg er nok havnet her, fordi jeg ikke rigtig har vidst, hvad jeg skulle, og jeg har ... hvad hedder det ... gået på efterskole ... og så tænkte jeg måske, at det med mennesker at gøre, det var noget for mig. Og så derfor har jeg valgt den linje her, tror jeg.”

Som det fremgår, er Anjas uddannelsesplaner i udgangspunktet ikke særlig præcise. Anden forskning viser, at uddannelse (og arbejde) af nogle unge kan opleves som fjernt og diffust, hvilket ikke kan ses som et isoleret spørgsmål om manglende uddannelsesmotivation. Der er snarere tale om et komplekst forhold mellem livshistorien, den proces det er at blive voksen og forestillingerne om uddannelse og arbejde (Larsen, 2003, 2003a). Dette komplekse forhold er det ikke denne bogs ærinde at udforske og udfolde, men hvis dette diffuse ønske skal omsættes i mere målrettede planer, stiller det krav til uddannelsesinstitutionen om at kunne stille de rette og fornødne faglige og sociale fællesskaber til rådighed.

Det er således ikke klare uddannelses- og arbejdsønsker, der har banet vejen for Anja til social- og sundhedsskolen, men hendes oplevede behov for tryk og støtte. Derfor har hun valgt – eller er blevet placeret på – et udvidet grundforløb, der har til formål at motivere, forberede og afklare til fortsat uddannelse. Anja er glad for at været kommet på dette forløb:

”Jamen, tryk og forståelse for, at jeg nogle gange kan blive ked af det og ... Og altså, jeg har en depression, og nogle gang er det ikke så fedt at komme i skole, hvis der er for meget larm og sådan noget. Og det synes jeg, vores klasse respekterer meget pænt.”

Anja føler sig således inkluderet i klassens sociale fællesskab og synes, hun langt hen ad vejen bliver respekteret for ind i mellem at være følsom. Anja fortæller, hun får medicin hver dag ”for ligesom at få balance i mit humør”, men alligevel oplever hun at have et temmelig svingende humør. Dette betyder, at hun ofte må aflyse aftaler – med tilhørende meget dårlig samvittighed. Dette bliver en nedadgående spiral, da hun for at undgå aflysninger og den heraf følgende utilpashed som oftest holder sig for sig selv i fritiden – og dermed ekskluderes af sociale fællesskaber med jævnaldrende, der ikke altid opfatter hende som ’tilregnelig’.

Dette mønster begynder tilsyneladende allerede, da Anja går i folkeskole, hvilket hun ikke har syntes særlig godt om. Hun har gået på den samme skole i næsten ti år uden at trives, men da hun ikke bryder sig særlig meget om nye steder, er forskellige planer om at flytte skole blevet droppet igen. Den manglende trivsel har forståeligt haft betydning for hendes udbytte af skolen:

”Ja, at jeg har været så indelukket, tror jeg. At jeg ikke har kunnet vokse mig særligt meget personligt. Og altså nogle gange har jeg bare følt, at jeg bare kom i skole, for at sidde og glo altså. Nogen gange har jeg følt mig utrolig meget overset. Nogen gange er jeg også blevet mobbet. Altså, jeg har selvfølgelig haft venner, men ikke sådan vildt mange og ... Ja. Tit stået uden for ringen, tror jeg. Så jeg synes ikke, at det har været særligt sjovt at gå i folkeskole.”

Anja har, som det fremgår, haft følelsen af at være blevet glemt og overset og været ekskluderet af de faglige og sociale fællesskaber, hvilket har betydet, at hun ikke har kunnet udvikle sig i det omfang, hun gerne ville. På grund af den dårlige trivsel har hun også mange sygedage, og i 7. klasse reagerer skolen i forhold til hendes marginale position og store fravær. Hun får tilknyttet en såkaldt AKT-vejleder (adfærd, kontakt og trivsel), der indimellem kommer og observerer hende i klassen. Anja kan rigtig godt lide denne vejleder, og hun synes det er rart at have en voksen at henvende sig til, når hun er blevet drillet. Der er imidlertid ikke meget, der tyder på, at indsatsen medfører flere eller mere ligeværdige relationer til klassekam-

meraterne og en hertil hørende mindre marginal position. Vi kan ikke vide, om AKT-vejlederen har arbejdet med klassens kultur og kvaliteten af elevernes indbyrdes relationer, men Anja fortæller kun om, at AKT-vejlederen har observeret hende i klasserummet, og at hun har gået til individuelle samtaler. Dette kan tyde på, at hun har haft oplevelsen af, at fokus er rettet mod hende som værende ’speciel’. Det kan det selvfølgelig være vanskeligt at sige noget entydigt om, men det er tydeligt, at Anja i dag ser sine problemer som udtryk for og udspringer af indre psykiske egenskaber og en skrøbelig personlighed – og ikke som socialt skabte. Indsatsen har på den måde ingen videre effekt, og efter 9. klasse tager Anja (og hendes forældre) mod til sig, og hun begynder i tiende klasse på en anden skole i håb om at få et socialt tilhørsforhold. I begyndelsen går det godt:

”Altså, jeg var godt nok med socialt i starten, men så var det ligesom om de andre fra klassen ikke rigtig gad mig og tog afstand fra mig. Og så havde jeg ikke nogen at gå med. Så i frikvarterene på den skole, der stod jeg bare ude på gangen og kiggede i bøger altså. Så er det rigtig hårdt at gå i skole. Når man ikke har nogen eller ikke en gang føler, at en lærer, der er særlig venlig over for dig.”

Anja føler sig således meget ekskluderet og marginaliseret og holder op igen, hvorefter hun så kommer på højskole. Her hun føler sig mere inkluderet og som en del af et fællesskab – ikke mindst i kraft af, at hun bor sammen med de andre elever. På social- og sundhedsskolens grundforløb synes Anja, hun finder noget af den samme form for tryghed, og hun tildeles en mentor, som hun er glad for at have at gå hen til, når hun bliver ked af det. Den største udfordring ved at skulle gennemføre en ungdomsuddannelse er ifølge Anja hendes generthed og hendes angst for at skulle være blandt mange mennesker. Det lykkes hende dog at gennemføre introduktionen med 200 mennesker, selvom hun har haft det forfærdeligt, og hun gennemfører også ni ugers praktik på et plejehjem, hvor hun havde en ”utrolig sød kontaktperson”. Dette giver Anja mod til, at hun i løbet af grundforløbet beslutter sig for at ville gå videre på social- og sundhedshjælperuddannelsen:

”Også det der, at de fortalte, at de synes at jeg var sød, og at de synes, jeg var motiveret for det og kom med godt humør.”

Praktikstedets inkluderende formuleringer gør et stort indtryk på Anja. Hendes ønske om at forsætte i den social- og sundhedsfaglige uddannelses- og arbejdsmæssige praksis er da også mere motiveret af behovet for personlig anerkendelse end en egentlig faglig interesse:

”Jamen, altså det er det der med, at jeg synes, at det er hyggeligt. Jeg synes, det er rigtig hyggeligt at kunne sidde og snakke med de ældre og yde en omsorg, og så synes jeg bare, at det giver rigtig meget for mig, hvis de så fortæller mig, at jeg er sød og sådan noget. I hvert fald personligt, det er jeg rigtig glad for.”

Anjas ønske om at uddanne sig til social- og sundhedshjælper er således knyttet til den gensidige relation mellem hende og de ældre borgere, der er forbundet med hygge og omsorg i form af (gensidig) snak. Om sine oprindelige uddannelsesplaner fortæller hun:

”Altså først og fremmest inden jeg overhovedet vidste, at jeg skulle herud, der tænkte jeg, at jeg skulle være gartner, og det var simpelthen fordi, jeg tænkte bare, at jeg ikke duede til noget. Jeg duede ikke socialt, og så havde jeg bare tænkt, at jeg bare skal gå mellem nogle buske for mig selv. Så lidt ... altså jeg har meget lidt selvværd, og det har jeg også stadigvæk, så det er bare et helvede, når jeg skal fremlægge. Jeg har lige fremlagt i dag faktisk, så det ... det gik da [smiler]. Men det er ikke noget, jeg er vild med.”

Anjas dårlige erfaringer med at indgå i sociale fællesskaber og oplevede manglende selvværd influerer således på hendes uddannelsesvalg i form af planer om som gartner at gå at gemme sig blandt nogle buske. Denne ikke særlig realistiske forestilling om gartnerfaget er nu afløst af en plan om 'noget med mennesker', i og med

hun oplever at have fået lidt mere selvtillid. På denne måde kan man sige, hun er nået et stykke vej, men spørgsmålet er dog, om de nedjusterede krav, som Anja oplever at have brug for, og som hun også synes bliver honoreret, medfører, at hun ikke i tilstrækkelig grad inkluderes i de faglige fællesskaber?

7.4. FAGLIG OG SOCIAL INKLUSION

Marie er 23 år. Hun er i lære som butiksassistent og er dermed i gang med et af handelsskolens hovedforløb. Marie fortæller, at det har været hendes store drøm at blive frisør, men efter gennemført grundforløb får hun konstateret en sygdom, der er uforenelig med de produkter, der anvendes i frisørarbejdet. Hun må derfor til sin store fortvivlelse opgive sin uddannelsesplan, som har ligget fast, siden hun var barn. Herefter begynder hun på to forskellige grundforløb på indgangen Mad til mennesker, men holder op igen, da det "overhovedet ikke var mig". Efterfølgende rejser hun et år til udlandet, hvor hun arbejder, og da hun kommer hjem igen, begynder hun på Handelsskolens grundforløb (HG), hvilket fører frem til, at hun nu er under uddannelse til butiksassistent.

Om sin folkeskoletid fortæller Marie, at hun altid har fået at vide, at hun ikke duede til noget og ikke kunne finde ud af tingene, hvorfor hun synes, det var kedeligt. Hun har heller ikke særlig gode erfaringer med at gå på HG. Da hun ikke bliver optaget i handelsskolen voksenklasse er hun på baggrund af sine erfaringer nogle år ældre end de øvrige elever. Dette gør det i sig selv vanskeligt for hende at blive inkluderet:

”Altså jeg blev tit stemplet som den sure og den irriterende, fordi det var mig, der bad dem om at tie stille og ... fordi jeg var der egentlig for at lære noget, fordi at nu var jeg lidt ældre, end de var, og nu vidste jeg godt, hvad jeg ville. Så det var meget hårdt til at starte med.”

Ifølge Marie må hun således forhandle sin position og identitet som værende den motiverede og engagerede, hvilket får de andre til at positionere

hende som sur og irriterende – og dermed afvigende fra de 'normale' – dvs. de uafklarede og useriøse. En del af Maries redning bliver, at der starter en jævnaldrende pige i klassen, som hun kan danne parløb med. Dette ændrer dog ikke på hendes grundlæggende oplevelse af, at der var for lidt undervisning og mange aflyste timer på grund af lærernes fravær:

” Og det skete rigtig tit [at der ikke var nogen lærer]. Og det gjorde så også, at det første år havde jeg ekstremt meget fravær, fordi at ... jamen, det var for nemt for mig. Jeg synes bare ikke, at jeg gad bruge min tid på at sidde og glo ind i en tavle, når der ikke var nogen lærer. Andet år var lidt bedre, men der havde jeg stadig meget fravær, fordi det stadig var nemt for mig, men lærerne var der heller ikke rigtigt. Men jeg gennemførte da.”

Udover at Marie opfatter lærerne som værende fysisk fraværende, så opfatter hun dem som samlet gruppe også som værende psykisk fraværende. Hun oplever, at de enten sidder på Facebook eller på YouTube og derfor ikke er til rådighed for eleverne, når de har spørgsmål og lignende.

De fraværende lærere og de manglende faglige udfordringer medfører altså, at Marie får et stort fravær, hvilket får en af de få lærere, som hun har et godt forhold til, til at reagere. Vedkommende mener, at Marie virker frustreret og derfor har behov for en mentor, hvis hun skal gennemføre en uddannelse. Da der på dette tidspunkt sker alvorlige begivenheder i hendes nærmeste familie, siger hun ja til tilbuddet om en mentor, hvilket og hvilken hun bliver utrolig glad for. Dette begrundes hun på denne måde:

” Men det hjælper også bare, hvis man har en rigtig træls dag, og jeg så lige kan gå ind og banke på inde ved kontoret og sige.. én at rase ud ved, for det gør man bare ikke over for lærerne, men det kan man så få lov til at gøre over for sin mentor i stedet for og sige: ””Jeg synes, at det hele er skide irriterende, og jeg gider ikke at være her, fordi nu er der tre lærere syge, og vi skal kun have fire lærere i dag”” eller et eller andet. Så det har i hvert fald været en stor hjælp for mig.”

Mentoren får således stor og positiv betydning for Marie – både i forhold til at håndtere frustrationer over skolen og de personlige udfordringer. Hun oplever, at det er mentorstøtten, der ”har hjulpet mig igennem”. Efter Maries vurdering burde der være flere mentorer til rådighed, da der er mange, som går rundt og har brug for støtte. Ifølge Marie er det også, hvad hun oplever som et hårdt socialt miljø eleverne imellem, der fremkalder behovet for mentorer, og hun har også selv haft det hårdt i den klasse, hun har gået i:

” Selvfølgelig var der klikker. Ja, og vi havde kriminelle i klassen også, og så havde vi de stille generte typer, som nogle måske vil se som outsiders. Ja, og så var der mig og Camilla, der var lidt ældre – vi var så mødrene i klassen, blev vi hurtigt dømt som” ... ”Jeg synes bare, at det er forkert, fordi at selvom det er en ungdomsuddannelse, så burde man være gammel nok til ikke at mobbe hinanden.”

Som det fremgår, oplever Marie, at der er nemt at blive stemplet som afvigende i kraft af klike-dannelserne og de hertil hørende stemplinger og kategoriseringer. Marie erfarer, at mobning ikke kun hører grundskolen til, men også er et fremtrædende fænomen på ungdomsuddannelserne. Hun synes, at lærerne generelt gør for lidt i forhold til at få løst problemerne med mobning.

Det er først efter at have gennemført grundforløbet, at Marie kommer til at befinde sig godt med at være under uddannelse. Her kommer hun som nævnt i lære i en butik, og hun sætter i den grad pris på at få tildelt et ansvar for et butiksområde med det samme og dermed reel mulighed for at spille en egentlig rolle. Hendes ændrede opfattelse af uddannelsesdeltagelse hænger også sammen med, at skoleforløbene foregår i butikkædens eget regi. At hun nu er blevet ”fantastisk glad for at gå i skole”, begrundes hun på følgende måde:

” Jamen, jeg tror det er fællesskabet. Vi er meget jævnaldrende, os der er der, det har de nemlig sørget for, at os der er lidt ældre, vi kommer på hold sammen, og dem der så er lidt yngre, de kommer

på hold sammen.” ...”Og altså, hører de noget om mobning, eller hører de noget grimt sprog, så bliver der taget ved personen med det samme, og så får det konsekvenser. Så det synes jeg, at det er fedt, at man kan mærke, at man er kommet lidt mere et voksent sted hen, hvor der er mere ansvar, og folk de forstår hinanden lidt bedre.”


Marie har således på interviewtidspunktet forhandlet en identitet som voksen på plads i det uddannelsesmæssige og arbejdsmæssige hierarki, som hun befinder sig rigtig godt med, men hvor det mere er hendes egne ressourcer, en god læreplads og et skoleforløb i et nyt regi, der inkluderer hende, end det er uddannelsessystemet – der tilsvarende har stillet hende over for mange ekskluderende processer.

7.5. SAMMENFATNING

Både Maja, Anja og Marie er eksempler på, hvordan eksklusion af skolen og uddannelsessystemets faglige og sociale fællesskaber får konsekvenser i form af stigmatisering af systemer, af jævnaldrende og af sig selv. Stigmatisering afhænger både af situationelle, institutionelle og strukturelle forhold, men ingen af disse tre unge har kollektive eller sociale forklaringsmodeller til rådighed i forhold til at forstå de problemer, som de kæmper med, og ansvaret for løsningerne kommer således til at ligge hos dem selv (Pless, 2009). Analyserne viser vigtigheden af, at der er både faglige og sociale fællesskaber til rådighed, som de unge kan blive medlem af – og at det ikke er tilstrækkeligt med inklusion i en af formerne for fællesskab. Herudover viser analyserne, hvordan en række eksklusionsprocesser af forskellige medlemskaber får selvforstærkende effekt, hvilket peger på vigtigheden af, at disse bliver brudt. F.eks. kan de forskellige institutioners fraværsregler og heraf følgende udsmidninger fungere som en række af eksklusionsprocesser. De særlige grundforløb, der oprettes for unge med særlige vanskeligheder, bygger for det første på, at de unge, der optages og inkluderes på disse forløb, er ekskluderet af andre fællesskaber, og for det andet indebærer de, at eleverne har en problemidentitet. I denne forbindelse bliver spørgsmålet, hvordan unge på

sådanne forløb 'slipper af med' en sådan problemidentitet, så de kan integreres på de ordinære forløb? ●





Dette kapitel bygger på interviews med **UNDERVISERE, VEJLEDERE, MENTORER OG PSYKOLOGER**. Formålet er at vise, hvilke opgaver og institutionelle identiteter, disse **MEDARBEJDERKATEGORIER** oplever at måtte påtage sig, når de forpligtes på målsætningen om uddannelse til alle unge.

Institutionelle logikker og professionelle dilemmaer

8.1. INDLEDNING

I det følgende rettes fokus mod nogle af de grupper af medarbejdere/professionelle, som er ansat til at arbejde med og for 'sårbare' unge i relation til deres uddannelsesvalg og uddannelsesdeltagelse: Undervisere, mentorer, vejledere og psykologer. Formålet er at vise, hvilke opgaver og institutionelle identiteter disse medarbejderkategorier oplever at måtte påtage sig, når de forpligtes på målsætningen om uddannelse til alle unge. I forlængelse af det systemteoretiske perspektiv og de institutionelle logikker, vi har præsenteret tidligere (jf. kap. 3) vil vi vise nogle af de modsætningsforhold, der opstår, og hvordan disse håndteres og præger synet på succeskriterier, funktionsmæssige grænsesætninger og kollegiale samarbejdsrelationer.

Uddannelsesforskningen har bl.a. beskæftiget sig med, hvad det betyder for lærerne på erhvervsuddannelserne, at især erhvervsskolerne skal løfte opgaven om uddannelse til alle unge. Her peges der bl.a. på, at mange af fastholdelsesinitiativerne antager karakter af socialt arbejde, hvor-

med en stor del af arbejdet består i at bestemme og diagnosticere elevernes eventuelle problemer på en sådan måde, at de rette foranstaltninger kan iværksættes (Koudahl, 2011, Larsen, 2012). De samtidige krav om faglig kvalitet (erhvervsuddannelser i verdensklasse) og fastholdelse (95 % målsætningen) forskyder vægtlægningen mellem erhvervsuddannelsernes traditionelle funktioner og skaber en række modsætninger mellem kvalificering, socialisering, sortering og opbevaring. I det følgende vil vi udfolde nogle af de dilemmaer og paradokser, sådan som de kommer til udtryk inden for de forskellige medarbejderkategorier og på tværs af ungdomsuddannelserne. Der tages udgangspunkt i hhv. underviser-, mentor-, vejleder- og psykologfunktionen hver for sig med henblik på at konkretisere disse forskellighed. Derudover ser vi på, hvordan de forskellige funktioner og professionelle identiteter henter deres relevans og modsætningsforhold i forskellige institutionelle logikker.

8.2. UNDERVISERNE MELLEMLAGLIGHED OG PERSONLIGHED

De undervisere, der har deltaget i det gruppeinterview, der danner grundlag for det følgende, varetager underviseropgaver på hhv. det almene gymnasium, erhvervsuddannelsernes forlængede grundforløb og produktionskolen. Dvs. undervisere fra tre meget forskellige uddannelser med forskellige formål og målgrupper, hvorfor undervisere har ganske forskellige opgaver og identiteter knyttet til deres arbejde.

Lærerarbejdet har generelt været under stor forandring de sidste mange år. Thomas Ziehe (Ziehe 1983, 2004, 2006) har med udgangspunkt i grundskolen og de almene ungdomsuddannelser beskrevet, hvordan skolen som følge af de samfundsmæssige moderniseringsprocesser mister sin aura, sin kulturelle selvfølghed og meningsfuldhed, og hvordan læreren følgelig mister autoritet. Tabet af skolens såkaldte kulturelle gratisproduktion medfører et tomrum, som det nu er op til læreren at udfylde med mening og betydning som en ramme om elevernes læreprocesser. Hertil kommer, at lærerarbejdet oveni de vidensformidlende opgaver får flere og flere opdragelsesopgaver, og læreren skal nu både være relationsarbejder og kulturarbejder, hvilket alt sammen ifølge Ziehe gør lærerarbejdet langt mere anstrengende (Ziehe, 1989).

De interviewede undervisere giver da også udtryk for – og er enige om – at deres arbejde har forandret sig over tid, hvilket de især forklarer med, at eleverne nu udgør mere differentierede grupper, og at der er flere og flere elever, der har vanskeligheder med at begå sig i en klasserums-sammenhæng og med at indfri kravene i uddannelsessystemet i det hele taget. Til gengæld opfatter underviserne 'sårbare' unge noget forskelligt afhængigt af deres institutionelle tilhørsforhold. F.eks. giver en gymnasielærer udtryk for, at der i hver gymnasieklasse sidder gennemsnitligt tre elever, som kan betragtes som 'sårbare'. Der er fortrinsvis tale om piger, som stiller for høje krav til sig selv, hvilket dog ikke udfordrer lærerens arbejde:

”Jamen, der er vi jo strengt faglige. Hvis du spørger mine kollegaer, så vil de sige” ”det er ikke mit bord””. Vi underviser, og når timen er slut

efter halvanden time, så går vi, så lukker vi det, og så er vi egentlig bedøvende ligeglade. Sådan fungerer systemet hos os, hvis der er nogen, der har problemer ””jamen, du skal ned og snakke med studievejlederen”, og de får flere og flere klienter i de her år, det er helt sikkert. Men som udgangspunkt, der er vi egentlig bare faglige, fagpersoner. Personlig kontakt til elever eller forståelse for deres problemer, det er helt i orden at sige, at ””det rager mig en papand”.”

Denne gymnasielærers klare opfattelse er altså, at elevernes personlige problemer ikke er noget, man som gymnasielærer forventes at forholde sig til. Dette er naturligvis ikke ensbetydende med, at der ikke er nogen lærere, der gør det, men den grundlæggende logik er, at elever med problemer udlejres til studievejlederen – der til gengæld får mere og mere at bestille.

Han giver endvidere udtryk for, at det selv sagt betyder noget for både elevernes udbytte af undervisningen og ens faglige autoritet som lærer, at man virker engageret, søger at skabe et positivt klima på klassen og udviser interesse for, at eleverne rent faktisk lærer noget. Det mener han, det altid har gjort, og at disse udfordringer ikke er blevet mindre i kølvandet på den øgede tilgang til gymnasiet. Han oplever, at den øgede tilgang ikke bare har resulteret i større klassekvotienter, men også flere ”knoldhoveder” – særligt drenge, som fremstår umotiverede for at lære noget.

Gymnasiet er altså ifølge denne lærer fortsat baseret på en lærerrolle, der bygger på akademisk viden, og hvor gymnasiets sanktionsstruktur understreger de strikt faglige krav til eleverne. De forholdsvis store klasser og den monofaglige strukturering af undervisningsaktiviteterne, hvor man kun har få timer i hver klasse pr. uge, vanskeliggør ligefrem et personligt kendskab og kontakt til eleverne, også hvis man – som læreren her formulerer det – har ”lidt af et omsorgs-gen”.

Elever, der har personlige problemer, bliver derfor henvist til studievejlederen og herfra evt. videre til psykolog, og dem, som ikke afleverer skriftlige opgaver, bliver sendt i ”skrivefængsel”.

Denne logik er noget anderledes, end den produktionskolen og de særligt tilrettelagte grundforløb er underlagt. Fælles for disse er, at begge typer af forløb henvender sig til unge med 'særlige behov' i forhold til at gennemføre en ungdomsuddannelse, hvilket ifølge underviserne herfra skaber en særdeles heterogen elevsammensætning. En af dem formulerer det på denne måde:

”... man kan ikke bare sige, jamen de er sårbare på det punkt, altså det synes jeg simpelthen er så vanskeligt. Det er jo komplekst og det er jo gerne noget med den opvækst de har haft, og det de har mødt som mennesker, og den måde de har gået i skole på og selvværdet og selvtiltiden ...”

Som det fremgår, synes læreren her ikke, der er anden fællesnævner, end at eleverne kan kategoriseres som værende 'sårbare'. Underviserne på de forlængede grundforløb deler oplevelsen af, at hovedparten af de elever, som de har med at gøre, faktisk gør deres bedste for at honorere uddannelsessystemets krav. Deres problemer bevirker imidlertid, at deres bedste ikke er godt nok ud fra nogle faglige målestokke. Kravet om at skulle rumme og fastholde alle unge medfører derfor, at de mener, de har været nødt til at foretage en nedjustering af de faglige krav, som de tidligere har arbejdet ud fra.

Lærerne på produktionskolerne, hvor det faglige traditionelt og primært fungerer som middel til at opnå nogle andre og bredere mål, giver også udtryk for, at der er sket en forskydning i forholdet mellem det faglige og det personlige:

”Og fra at syning var målet, der er jeg simpelthen blevet nødt til at sige, jamen syning skal være midlet, ikke. Altså, for at kunne arbejde med de her unge mennesker. Fordi at vi lige præcis får flere af de her, som kommer fra ... som er droppet ud af andre uddannelser, ikke ... Som kommer fordi de gerne vil have nogle succesoplevelser. Så nytter det ikke noget at sige, jamen vi skal ud og lave en udstilling i næste uge, så du kan ikke være med.”

At give den enkelte elev succesoplevelser er således både udgangspunktet og formålet med den

faglige produktions- og kvalificeringsproces. Også underviseren på grundforløbet pointerer, at den primære underviseropgave i udgangspunktet ikke er at tilrettelægge og gennemføre undervisning med henblik på, at eleverne når nogle bestemte faglige mål, men i højere grad at kunne forholde sig til, hvordan elevernes læringsforudsætninger styrkes. For både produktionskolelærerne og underviseren på det forlængede grundforløb drejer det sig derfor om først og fremmest at varetage to opgaver:

1. At udvikle et personkendskab og tillidsforhold til den enkelte elev, som skal føle sig "set, hørt og accepteret", som vedkommende er. Frem for at pege på hvad den enkelte ikke kan og gør (hvorfor kommer du først nu?), anerkendes vedkommende for at yde sit bedste (fedt du kom!).
2. At skabe et rummeligt miljø, hvor man som lærer sætter rammerne for elevernes indbyrdes relationer. Dette sker gennem opstilling af spilleregler for adfærden i timerne og i frikvarterne, og hvor eleverne opfordres til at være åbne om deres problemer over for læreren og hinanden.

Underviseridentiteten er således knyttet til personlig involvering og anerkendende ageren mere end til professionsbaseret viden og faglighed. Dette skaber usikkerhed omkring, hvor grænsen går for, hvad man som underviser skal tage sig af, og på hvilket grundlag det skal vurderes:

”Der er mange ting, hvor jeg tænker, jeg har jo ikke nogen faglighed til det her, hvordan skal jeg reagere på det her, altså ...”

Spørgsmålet om, på hvilket fagligt grundlag man tager sig af elevernes forskellige problemer, bliver således meget nærværende – og relevant. Ligeledes udfordrer det graden af de øgede anstrengelser, som lærerarbejdet i forvejen er præget af:

”Jeg tænker bare, det kan ikke og vil ikke være alle, der magter det – og ville iscenesætte sig selv så meget, for det gør vi. Det gør I jo også og det gør vi, vi er enormt meget på.”

Groft systematiseret er lærerarbejdet i gymnasiet funderet i faglig viden og med faglige mål, mens arbejdet på de særlige grundforløb baserer sig på at skabe forudsætningerne for at kunne undervise, og produktionsskolelærerne har det faglige som middel til at nå nogle bredere personlige mål.

Fælles for de undervisere, vi har talt med, er, at de foretager en modstilling mellem det faglige og det personlige. Dette er en konsekvens af den generelle udvikling i det danske uddannelsessystem og seneste års politiske reformer og reformuleringer af målbeskrivelser, hvor elevens personlige udviklingsprojekt og generaliserede læring er blevet omdrejningspunktet til fordel for en undervisningspraksis, der har til formål at instruere eleven i et bestemt fagligt indhold. Dette er de såkaldte RealKompetenceAfklaringer (på produktionsskolerne) et tydeligt eksempel på, hvor selvtillid udgør et centralt element. Dette betyder, at undervisningen og didaktikken forskyder sig fra faget til personen, og relationen og autoritetsforholdet mellem lærer og elev ændrer sig. Da sandheden om elevens identitetsarbejde er subjektiv fremfor almen, bliver eleven ikke alene genstand, men også vidensautoritet for lærerens professionalisme, og læreren må derfor træde frem som person og etablere en følelsesmæssig kontakt til den enkelte (Hermann, 2003, Bjerg & Knudsen, 2012).

Hvor autoritetsforholdet og sanktionerne i gymnasiet er veldefinerede og de in- og ekskluderende effekter forholdsvis synlige (jf. kap. 5), er der tale om mere subtile og modsætningsfyldte magtforhold på erhvervs- og produktionsskolerne. Det dobbelte fokus på elevernes relation til sig selv og deres relationer til jævnaldrende medfører den modsætning, at den enkelte elev både skal mødes som vedkommende er og blive i stand til at efterleve de sociale spilleregler og gøre, som læreren siger:

”Men når man har det her arbejde, så er man både den nursende, men man er også den, der tør gå i konflikten og lave en aftale og kigge [slår i bordet] det var ikke i orden, det du gjorde.”

Det er altså to grundlæggende forskellige måder, hvorpå underviserne må vinde autoritet: I klassen er det vigtigt at kunne træde i karakter og statuere eksempler for at bevare respekten, mens lærerne

i relation til den enkelte i andre situationer forsøger at etablere mere ligeværdige relationer f.eks. i form af kammeratlig humor.

Spørgsmålet er dog om lærerene, når de tager afsæt i den enkeltes situationsdefinition og har den velmenende intention om at sikre den enkelte elevs sociale tilhørsforhold til klassekammeraterne gennem opfordring til åbenhed omkring problemerne i klassen, bidrager til at fastholde den enkelte elev i den institutionelt forankrede problemidentitet?

8.3. MENTORERNE MELLEM FASTHOLDELSE OG KLIENTGØRELSE

I det følgende ser vi på, hvordan de mentorer fra hhv. erhvervsskolerne, produktionshøjskolen og Ungdommens Uddannelsesvejledning, vi har interviewet, oplever og opfatter deres funktion. Mentorerne har sammen deltaget i et uddannelsesforløb og indgår i et formaliseret mentor-netværk i lokalområdet, hvilket afspejler den centrale funktion, mentorerne tiltænkes at have i forbindelse med fastholdelse af elever i ungdomsuddannelserne – også før det blev et lovkrav. Mentorerne er da også nogenlunde enige om, hvad formålet med mentorfunktionen er:

”Dybest set er en mentors opgave at forhindre frafald. Det er vores opgave, punktum, vi skal forhindre, at eleverne falder fra. Og så går vi så ind og kigger på, hvad er det så, der forhindrer dig i at gå i skole? Hvad er det, der forhindrer dig i at tage en uddannelse af en eller anden art?”

Som det fremgår, er formålet at forhindre frafald ved at få identificeret de bagvedliggende årsager til, at den enkelte elev har vanskeligheder med at honorere de krav, der stilles i en uddannelsessammenhæng. Ifølge de interviewede handler det derefter om at være med til at iværksætte de rette initiativer for at få afhjulpet disse problemer, så eleven kan fastholdes i uddannelse. I forhold til de unge, der står uden for både uddannelsessystem og arbejdsmarkedet, er mentorfunktionen i sagens natur mere bred. Formålet og succeskriterierne for mentorerne i regi af Ungdommens Uddannelsesvejledning kan derfor både være at hjælpe de unge til at kunne søge optagelse på

en uddannelse og gennemføre denne eller til at kunne påtage sig et arbejde og leve et 'almindeligt' ungdomsliv i det hele taget.

Mentorerne deler opfattelsen af, at målgruppen for deres arbejde primært er unge, der befinder sig i nogle belastede livsomstændigheder, hvor det er de unges liv uden for skolen, der antages at vanskeliggøre deres uddannelsesdeltagelse. Ifølge mentorerne har problemerne for langt størstedelens vedkommende rod i, at disse unge mangler støtte hjemmefra og dermed også identifikationsmuligheder i forhold til uddannelse og arbejde. Disse unge kan dog ikke nødvendigvis kategoriseres som sårbare:

”Jeg tænker, nogle af dem, som man betragter som psykisk sårbare, er bum hamrende stærke, men de er egentlig bare i nogle livsvilkår, der gør, at det er fuldstændig umuligt. Så hvem siger egentlig, at de er psykisk sårbare? Men de er bare i nogle livssituationer, som er umulige.”

Mentorerne har således et problemperspektiv, der knytter sig til årsagerne til nogle unges vanskeligheder fremfor på deres fremtrædelsesformer (jf. kap.3), hvilket indebærer, at de i overvejende grad tænker i kompenserende strategier – og betegnelser. Mentorerne anvender en mangfoldighed af betegnelser for, hvilken funktion og position de indtager over for de unge: hjælper, livline, støtte, mor, veninde, ven, advokat mv. Betegnelser der indikerer forskellige former for og grader af personlig og følelsesmæssig involvering. Uanset begrebsbrug fortæller mentorerne, at de ubetinget er på den unges side, og de tager entydigt udgangspunkt i den enkelte unges problemdefinition. Mentorarbejdet handler derfor om at etablere en følelsesmæssig kontakt og tillid baseret på indlevelse. I forlængelse heraf fortæller de, at de overlader kontrolaspekterne i uddannelsen til især vejlederne, og at de ikke tager imod 'bestillingsarbejde' fra undervisere eller andre. De pointerer også, at de har tavshedspligt. Hvor undviserne ser mentorerne som en ressourceperson, så betragter mentorerne omvendt og groft sagt undvisernes henvendelser og meningstilkendegivelser om eleven som utidig indblanding.

Mentorarbejdet antager – uafhængigt af institutionel kontekst – karakter af socialt arbejde, eller

i Luhmann'ske termer: Socialhjælp, der er kendetegnet ved, at der er tale om former for hjælp, som reflekteres i reference til en eksklusionsproblematik. Det sociale arbejdes funktionelle begrundelse beror som tidligere nævnt på, om der kan iagttages sociale problemer med henblik på at forhindre eksklusion fra eller forøge chancerne for inklusion i bestemte samfundsmæssige delsystemer (Nissen, 2005). Som også beskrevet tidligere (kap. 3 og 6) udgør det sociale arbejdes omdrejningspunkt en klientgørelsesproces, hvor den enkeltes livssituation standardiseres og tilpasses institutionsspecifikke kategorier og konstruktioner af, hvad vedkommendes problemer er – dvs. det handler om at forvandle et menneske med behov for hjælp til en hjælpeberettiget klient og dermed til en 'sag' (Järvinen & Mik-Meyer, 2003).

Det er dog mentorernes klare opfattelse, at de ikke selv kategoriserer og klientgør nogle unge, men de fortæller samtidig, at de bruger en stor del af deres tid på at forsøge at "få sparket døren ind" og at få hjulpet nogle "over dørtærsklen" til det kommunale system og behandlingssystemet. Dette arbejde består først og fremmest i at få relevante fag- og myndighedspersoner i tale, hvilket generelt forekommer vanskeligt og tidskrævende. Særligt det kommunale system fremstår uigennemskueligt og utilgængeligt som følge af en bureaukratisk og hierarkisk organisering. En mentor fortæller:

”De kan afvise alt, og der kommer ingen igennem. Så nu har jeg det sådan, når det er lykkedes at komme igennem én gang, så gemme det der lokalnummer der, så man ved, der er en lille vej igennem, hvis jeg får fat på ham der – altså det synes jeg er svært.”

Når kontakten endelig er etableret, drejer det sig om at forme argumenterne for, at den pågældende unge er berettiget til hjælp:

”Hvis hun har taget derop alene, så var hun jo bare gået grædende hjem. Altså det var hun, fordi hun havde aldrig fået fortalt det, der skulle siges. Og på den måde, der synes jeg, at det fungerer rigtig godt.”

Det er naturligvis nødvendigt, at mentorerne lærer unge det sprog, der skal til for at opnå en kategoritilknytning (blive en bestemt klienttype), så de kan modtage de sociale ydelser i form af individuel sagsbehandling eller økonomiske tilskud, som de har brug for. Det forekommer, ud fra denne bogs teoretiske perspektiv og flere af analyserne, også væsentligt som mentor at være opmærksom på, at det er det, der sker.

Meget tyder således på, at selvom mentorerne er underlagt forskellige rammevilkår, så arbejder de ikke ud fra grundlæggende forskellige opfattelser af, hvad der er problematisk og uproblematisk, og hvordan nogle unges problemer opstår. Til gengæld har de meget forskellige uddannelsesmæssige forudsætninger for og tilgange til at udfylde funktionen, og de er delte i spørgsmålet om, hvad der kan gøres for at løse dem. Hertil kommer, at det i høj grad overlades til den enkelte mentor at afgrænse, hvilke problemer der kan gives hjælp til hvor, hvornår og ikke mindst hvordan.

Dette fører for det første til et kolossalt pres på den enkelte – eksempelvis i forhold til hele tiden at tage stilling til, hvor tilgængelig man skal være og i forhold til hvad:

”Altså, min telefon er jo aldrig slukket. Jeg har for eksempel også hentet en elev inde i gågaden en lørdag nat, fordi han ringede – og fik ham på skadestuen. Så der er jo ... Og det synes jeg har været svært ...”

For det andet bliver det vanskeligt at forholde sig til mentorarbejdet som andet end enkeltstående interaktioner, der konstitueres fra hændelse til hændelse og fra person til person, afkoblet fra den enkelte institutions samlede fastholdelsesindsats eller strategier for at inkludere unge.

Mentorerne og deres kollegaer og ledere kan dermed få svært ved sammen at reflektere over de sociale og institutionelle forudsætninger for det sociale arbejde, som ydes inden for uddannelsessystemet, og at forholde sig til, hvordan det spiller med og mod de øvrige støtteforanstaltninger og kerneaktiviteten, som jo trods alt fortsat er undervisning. Det forekommer med andre ord vanskeligt at medreflektere, hvilke konsekvenser det har og får, at man med mentorordningen

importerer endnu en funktionslogik i den fortsatte organisationsudvikling?

De unge, som får en mentor, er generelt glade for mentorordningen, og således anskuet må ordningen betragtes som en stor succes (f.eks. Holmboe & Møller, 2010). I forlængelse af analyserne af de unges perspektiv er spørgsmålet imidlertid, om der skabes en mere inkluderende praksis gennem oprettelse af mentorordninger, som det overlades til den enkelte medarbejder at afgrænse? I hvilken grad kan mentorerne inden for disse diffuse rammevilkår medvirke til at styrke den enkeltes forudsætninger for at indfri de krav, som stilles på de ordinære uddannelses- og praktikforløb, og hvordan ser de andre elever på dem, der får mentorstøtte?

8.4. VEJLEDERNE MELLEMLYST OG NØDVENDIGHEDER

I det følgende fokuseres på vejledningsfunktionen, sådan som den erfares af vejledere fra erhvervsskolerne, gymnasiet, produktionsskolerne samt Ungdommens Uddannelsesvejledning.

Kendetegnende for vejledningsfunktionen er, at den beskrives som værende meget forskellig afhængigt af institutionelt tilhørsforhold. På Ungdommens Uddannelsesvejledning, hvor grundydelsen er optagelsesvejledning, beskrives vejledningen som bestående af facilitering af en afklaring af den unges (frie) uddannelsesvalg. I gymnasiet og på erhvervsskolerne, hvor der overvejende er tale om gennemførelsesvejledning, handler det mest af alt om at vejlede i forhold til at kunne honorere uddannelsens (faglige) krav. På produktionsskolerne kan der ifølge vejlederne herfra være tale om stort set alle problemstillinger, som står i vejen for tage en ungdomsuddannelse, fordi man her skal rumme alle unge. De problemer og vanskeligheder, som vejlederne forholder sig til, spænder således vidt, og vejledningsarbejdet fremstår på denne måde meget mangfoldigt. Vejlederne opererer også med forskellige idealer for frivillighed og foretager forskellige afbalanceringer mellem nærhed og distance til den unge.

Vejlederne giver imidlertid udtryk for en fælles og delt oplevelse af, at 95 % målsætningen medfører, at de nu pålægges at forholde sig til flere unge,

som af forskellige grunde enten ikke har forudsætningerne for eller som ikke er motiverede for at tage en uddannelse. Når vejlederne foretager denne skelnen mellem, om der er tale om manglende evner eller manglende vilje, er det tilsyneladende, fordi at det stiller vejlederen i to forskellige positioner i forhold til den enkelte unge, hvorvidt der er tale om det ene eller det andet. De unge, som mangler forudsætningerne – forbigående eller mere permanent – er med til at understøtte den foretrukne vejlederrolle og identitet, mens de unge som – af forskellige grunde – ikke er motiverede for at tage en uddannelse derimod underminerer vejledernes selvforståelse og fremprovokerer en blandet oplevelse af magtesløshed og irritation. Dette bliver tydeligt, når gymnasiets studievejleder f.eks. siger:

”*Dem, der gerne vil have hjælp til at gennemføre denne her uddannelse. Altså, de kan også få rigtig meget hjælp både fra os og fra psykolog og fra lærerne. Og den anden gruppe som er mere irriterende, det er dem, som signalerer, at de egentlig ikke gerne vil det, og som bare er der. Og man tænker, hvorfor finder hun ikke bare på noget andet, hvis hun egentlig ikke vil det her, fordi alle signaler hun sender siger, at hun ikke vil være her Det kommer an på attitude, hvordan de bliver mødt.*”

De interviewede udpeger fortrinsvis de 'sårbare' unge som tilhørende gruppen af unge, som gerne vil, men som ikke kan honorere kravet om at vælge og gennemføre en ungdomsuddannelse.

En nærværende overvejelse i forhold til disse unge synes at være, i hvilket omfang og hvornår vejlederne skal tage styringen ved at skubbe den unge i gang og/eller udstikke retningslinjerne for at træffe eller realisere et valg?

”*Men som vejleder er man jo nødt til at sige, at det er de unge, der bestemmer selv, altså jeg kan jo kun have den rolle, at jeg er sparringspartner og kan fortælle dem, der er disse muligheder, men det er dem selv, der skal bestemme. Men der kan jeg godt mærke, at nogen gange sidder jeg med en, hvor jeg tænker jeg er nødt til at skubbe på her, altså at*

nu må de tage en beslutning ... og hvornår er det så? Det er der, hvor vi har samtaler igen og igen, og de ikke kommer nogen vegne, eller der hvor jeg mærker en stor usikkerhed i forhold til, hvad de skal vælge, og hvor jeg kan se, at det er det bedste for dem. Det er simpelthen en fornemmelse.”

Denne vejleder fra Ungdommens Uddannelsesvejledning formulerer således spørgsmålet om, hvem der ved bedst? Den unge, der ikke kan træffe et valg, eller vejlederen? Dette spørgsmål kan siges at ligge indbygget i vejledningens samfundsmæssige dobbeltfunktion om både at tjene individuelle ønsker og interesser og samfundets behov. Det synes at fremstå mest dilemmafyldt for vejlederne på Ungdommens Uddannelsesvejledning, da de arbejder ud fra en forestilling og et ideal om neutralitet og valgfrihed (jf. kapitel 3). For disse vejledere er spørgsmålet blevet mere nærværende i kølvandet på den såkaldte Ungepakke 2, hvor Ungdommens Uddannelsesvejledning nu pålægges en myndighedsfunktion i forhold til unge under 18 år og en langt mere udfarende og opsøgende rolle i forhold til de 18-25 årige, som ikke er i gang med noget.

'Gennemførselsvejlederne' er mere afklaret omkring, hvornår det er legalt og hensigtsmæssigt, at man som professionel angiver mål og retning for den enkelte. De foretager nogle andre afvejninger, hvor den mest udtalte synes at være, hvad der kendetegner den unges forhold til forældrene. Studievejlederen i gymnasiet fortæller eksempelvis, at hvis unge har støtte og opbakning hjemmefra i forhold til deres uddannelsesdeltagelse, indtager hun en mindre direktiv rolle, end hvis den unge ikke har nogle andre at tale med, og hun derfor indtager rollen som "erstatningsvoksen".

Ifølge flere af vejlederne er det også forældrene, der bærer en del af ansvaret for, at mange unge ikke har lyst til at tage en ungdomsuddannelse – enten fordi de svigter deres ansvar som forældre ved at være fraværende, eller fordi de er overbeskyttende og giver deres børn forestillingen om, at alle valg skal være lystbetonede. De unge, som på forskellig vis tilkendegiver, at de ikke har lyst til eller ikke vil tage en uddannelse, volder som

nævnt vejlederne problemer . Dette gælder særligt 'gennemførelsesvejlederne', der er underlagt krav om fastholdelse, og som oplever, at de umotiverede unge havner ved dem igen, efter der er indført uddannelsespligt. Vejlederne bruger imidlertid forskellige strategier til at håndtere dette, hvilket synes at hænge sammen med, at forklaringsmodellen om forældrenes svigt er mest udbredt på nogle institutioner, mens forklaringsmodellen om overbeskyttende forældre er mere udbredt på andre. De vejledningsstrategier, som erhvervs- og produktionsskolevejlederne beskriver som deres foretrukne, baserer sig tilsyneladende særligt på førstnævnte forklaringsmodel, og de agerer meget lig de strategier, som underviserne på produktionsskolerne og det forlængede grundforløb benytter sig af i relationen til den enkelte elev. Den ene af disse strategier kommer tydeligt til udtryk, når en erhvervsskolevejleder siger:

”Jamen tit og mange gange kan jeg godt finde på at sætte mig ned på det kammeratlige plan sammen med dem. Men så alligevel i baghovedet på mig selv bruge den professionelle viden, jeg har men få den formidlet på en kammeratlig måde, således de ikke føler, at der er den der distance. Og jeg tror, at de bedre kan acceptere det, man mener om tingene, hvis det er det bliver på et kammeratligt niveau og med et glimt i øjet og sådan nogle ting. Så sluger de det meget nemmere og bedre.”

Denne kammeratlige tilgang indeholder de samme mere subtile ledelsesformer, som vi tidligere har omtalt, og det samme er tilfældet for en af produktionsskolens foretrukne vejledningsstrategier: ”Jeg synes, at vi over os i at udtrykke vores frustration over for dem, og der er faktisk nogle af dem, som så alligevel gerne vil nå til et eller andet sted.”

Studievejlederen i gymnasiet fortæller, at hun ser en tendens i samfundet til, at man skal brænde af lyst, og at alting skal være sjovt, som hun mener mange forældre støtter op omkring. Hun prøver derfor i første omgang at tilbyde de unge en mere pragmatisk indfaldsvinkel til det at tage en uddannelse ved at opfordre dem til at se det

som et arbejde, hvilket hun oplever aflaster nogle unge. Hvis dette ikke virker, er proceduren klar:

”Hvis du så ikke hører efter, hvad jeg siger, og de gode råd, som jeg giver dig, så har vi så store stygge inspektør, som du kan komme over til [alle griner]. Og det er sådan helt bevidst, at vi deler det sådan, ikke. Først starter vi ved studievejlederne, og hvis det er sådan, at de er til at snakke fornuft med der, så er det jo fint, og vil vi jo gerne være flinke og forstående og alt det der, men hvis man kommer dertil, hvor det overhovedet ikke slår til, så er der jo nogle andre, der tager over.”

Proceduren ser således ud til at være at sende de elever videre, som ikke følger studievejlederens råd og vejledning. Eller sagt anderledes: Når det gode ikke virker, prøver vi med det onde!

Samlet set består en stor del af vejledernes arbejde af at sende unge videre til andre instanser og funktioner. F.eks. betragtes mentorerne også af vejlederne som ressourcepersoner, man kan trække på, ligesom forskellige inspektorfunktioner anses for havende en større grad af autoritet end vejledningsfunktionen – men ikke nødvendigvis større effekt.

8.5. PSYKOLOGERNE MELLEMSÅRBARHEDSIDENTIFIKATION OG -PRODUKTION

I det følgende fokuseres på psykologfunktionen, sådan som den opleves og erfares af 3 psykologer, som hver især er ansat på en af de tre psykologordninger, der er på ungdomsuddannelserne i Randers. Psykologerne deler oplevelsen af at have travlt. De fortæller, at der henvises mange elever og særligt unge, som – af både undervisere og professionelle fra støttefunktionerne – betragtes som 'psykisk sårbare'. De elever, som henvises til psykologordningerne, har mangeartede og varierende grader af problemer fra livskriser og mistrivelsesproblematikker til sociale problemer og meget svære psykiatriske problemstillinger, som kræver henvisning til det psykiatriske behandlingssystem. 'Psykisk sårbare' unge er derfor ifølge psykologerne en endog meget bred kategori.

Gymnasierne henviser op til eksamensperioderne en del stressede elever, og psykologerne er enige om, at man med fordel generelt kunne og burde tage hensyn til lektiemængden her. På de andre uddannelser henvises nogle gange unge, der viser sig at have massive kognitive vanskeligheder, og hvor det umiddelbart kan undre, at de ikke er blevet set tidligere.

”... også hvor de kommer, og jeg tænker, hvorfor har de ikke set det her før, og ved nogen af dem lyder historien, at det er der virkelig ikke nogen, der har set før, og andre kan man tænke, at der er i hvert tilfælde andre, der har set noget (mm), det kan godt være, at de ikke har vidst, hvad det var, og heller ikke måske handlet helt relevant på det, men hvis man er blevet tilbudt specialklasse siden første klasse, kan man jo godt undre sig over, at de kommer fuldstændigt ubeskrevet videre til en ungdomsuddannelse.”

Denne psykolog fortæller senere, at der være flere og gode grunde til, at netop disse unge ikke bliver opdaget. En direkte følge af det, psykologerne kalder unges kognitive vanskeligheder kan være, at de ikke søger hjælp og først henvises, når der eksempelvis tilstøder depressive symptomer. Det sker også, at behovet for at 'starte på en frisk' gør, at de ikke fortæller, at de tidligere har modtaget støtte, eller også ved de ganske enkelte ikke, hvad de har fået støtte til.

”... for de kan fortælle om indsatser, og hvis man spørger dem, hvad forklaring der blev givet på, at du skulle have den hjælp, det ved de faktisk ikke. Måske ved deres forældre det, (nogen gange) nogen gange ja. Og nogen gange gør de heller ikke.”

Psykologerne har mulighed for at teste eller screene for det, de betegner som kognitive vanskeligheder, og det sker ofte, at disse elever enten får massiv hjælp fra de øvrige af uddannelsens støttefunktioner, eller at de kommer på et uddannelsesforløb uden for det ordinære uddannelsessystem.

Psykologerne oplever altså, at der er forskelle på, hvilke vanskeligheder som eleverne fra henholdsvis gymnasiet og erhvervs- og produktionsskolerne henvises med. Dette synes at være grunden til, at psykologerne har forskellige opfattelser af, hvor styrende en rolle man som psykolog må indtage i relation til den enkelte elev. Hvor en af de interviewede arbejder ud fra en grundlæggende opfattelse af, at "man [ikke] kan tillade sig at have projekter på andres vegne", oplever en anden, at det er nødvendigt at indtage forskellige positioner:

”Og jeg tænker også med de her unge, at igen i varierende grader, selvfølgelig alt efter hvad de kommer med, men de fordrer også nogle gange, at man ikke kun vælger sådan ressourcefokuseret: hvad vil du gerne have hjælp til – men faktisk også siger: jeg ved, hvad der er bedst for dig. Altså så kan de sige til eller fra, om de er interesserede i tilbuddet eller ... men at man faktisk giver dem et bud på at kunne hjælpe dem, fordi det har de heller ikke forudsætningerne for at vide: hvad er det, der kan hjælpe mig ud af den her situation ... så man bliver jo noget direktiv også i tilgangen til dem.” ”Det der kunne være godt for dig lige nu, det er, at vi får undersøgt, er det ADHD, eller er det ikke”.

Som det fremgår af citatet, afgøres spørgsmålet om, hvor styrende man som psykolog skal være af, hvilke problemer den unge kommer med og dermed, hvad der vurderes at være de primære årsager til den pågældende unges sårbarhed. Denne psykolog fortæller, at hun finder det nødvendigt at være mere "direktiv" i forhold til de fremtalte unge, som mangler nogle grundlæggende kognitive forudsætninger.

Fælles for psykologernes tilgang synes imidlertid at være, at de er optaget af at opfange de elever, som har uopdagede mistrivelsesproblematikker og psykiske vanskeligheder. På erhvervsskolerne er der sat fokus på en tidligere opsporing af 'fraldstruede' og 'psykisk sårbare' gennem udvikling af screeningsværktøjer, og på et gymnasierne medvirker psykologen nogle gange direkte i fastholdelsesarbejdet ved, at nogle elever med højt fravær henvises til psykolog, inden fraværsspektoren foretager sanktioner. Spørgsmålet

er, om disse tiltag, der sigter på identifikation af individuelle psykiske sårbarheder, i lige så høj grad medvirker til produktion af psykiske sårbarheder og individualisering af problemerne? Og spørgsmålet er, hvilke kontrolfunktioner som er i færd med at blive udlejret til en profession, som i øvrigt baserer sig på værdier om frivillighed, fortrolighed og tillid?

Når disse spørgsmål ikke reflekteres, skal det formentlig ses i sammenhæng med, at de psykologer, som vi har interviewet, har et tæt samarbejde med både undervisere og de øvrige støttefunktioner. Disse professionelle gør i stigende brug af psykologordningerne for at blive superviseret i forhold til deres arbejde, og psykologerne får således detaljeret indblik i de subjektive anstrengelser, som er forbundet med underviserne og de øvrige støttefunktioners arbejde. Hvor det tidligere var undervisere på erhvervsuddannelserne, som varetoget kontaktlærerfunktion, er det i dag gymnasielærere og mentorer, som ifølge psykologerne efterspørger deres ydelse:

” For psykologordningen på især de tekniske uddannelser, der var der et pres på kontaktlæreren, der kom nye bekendtgørelser hele tiden om, at man skulle tage sig af de her elever, og de skulle gennemføre, og de skulle støttes på alle mulige måder, og man havde ikke nogen steder at tage det fra. Presset på kontaktlæreren er lettet som følge af støtteordningerne.”

Særlig mentorfunktionen er ifølge den ene psykolog en udsat post, og psykologerne er derfor også optagede at lave klasseinterventioner, workshops, og i det hele taget tilbyde en mere helhedsorienteret indsats.

Psykologfunktionen udgør en meget central og vigtig funktion i fastholdelsesarbejdet for både elever og professionelle, men spørgsmålet er, om specialiseret psykologfaglighed alene kan skabe den nødvendige uddannelsesmæssige sammenhængskraft?

8.6. SAMMENFATNING

I dette kapitel har vi haft fokus på fire medarbejderkategorier, hvor vi har vist, hvordan de institutionelle logikker virker konstitutive og rammesættende for, hvad der ligger i de konkrete funktioner: For underviserne i gymnasiet har de ændrede elevgrundlag fortrinsvist betydet større klassekvotienter, men ikke nogen større kvalitativ ændring af arbejdsopgaverne eller lærerrollen. Derimod oplever underviserne på både produktionskolerne og de særlige grundforløb, at omdrejningspunktet for de forandringer, lærerarbejdet har undergået de seneste år i og med fastholdelsesindsatsen, medfører en nedjustering af de faglige krav. Som den publikumssucces gymnasiet er blevet, vedbliver gymnasielærerens funktion at være at fastholde og kontrollere indfrielsen af de faglige krav. Underviserne på produktionskolerne og erhvervsskolernes særlige grundforløb skal imidlertid rumme alle, og underviserne herfra oplever, at de nu må arbejde ud fra personlige succeskriterier fremfor faglige – og på denne baggrund påtage sig en mere diffus form for læreridentitet, der er bundet op på deres egen personlighed.

Et væsentligt fællestræk for de professionelle, der sættes til at arbejde for en mere inkluderende praksis, er en oplevelse af vigtigheden af nære og tillidsfulde relationer til unge for at udføre deres arbejde. Dette kan ses som udtryk for, at arbejdet, uanset om man er underviser, mentor eller vejleder på erhvervs- og produktionskolerne, antager mere karakter af socialt arbejde, end det tidligere har gjort (Larsen 2012).

Tillid er en af det sociale arbejdes hjørnesten, da hjælpearbejde afhænger af den ”enes villighed til at lægge sin skæbne og velfærd i hænderne på den anden” (Hasenfeld 2003, s. 276-77 i Mik-Meyer 2004, s. 29). De unge, der betragtes som sårbare, men som udviser modvilje over for at lade sig hjælpe, vejlede og forandre (ved eksempelvis at undlade at henvende sig eller ikke ønsker at fortælle uddybende om deres personlige forhold), bliver derfor særligt problematiske at have med at gøre. Over for disse unge, der betragtes som modvillige, er der flere forklaringer i spil, hvor de to væsentligste synes at være, at de enten mangler motivation til at gå på en ungdomsuddannelse (fordi de er tvunget til det, og/eller fordi de udnytter systemet for at få SU), eller at de endnu ikke har erkendt deres behov for støtte og hjælp.

Når tillidsforholdet af forskellige grunde kommer i fare, benytter de professionelle sig af forskellige strategier. Den første og mest udbredte er, hvad der i eksisterende forskning inden for det sociale arbejde kaldes en 'overtalelses-strategi', som indebærer den professionelles forsøg på at få den unge til at identificere sig med sig selv som person (Mik-Meyer 2004). På denne måde mindskes den sociale afstand mellem den unge og den professionelle, og ved at 'menneskeliggøre' relationen bliver det lettere at få førstnævnte engageret i aktiviteterne og forpligtet på de normer, som gælder. Den anden og modsatte strategi er at træde i karakter og synliggøre den sociale afstand og magtholdet.

Nogle institutionelle logikker favoriserer mere den ene strategi fremfor den anden, og det gør nogle situationer også, men begge strategier finder anvendelse i alle institutioner, og den ene kan ikke siges at være hverken værre eller bedre end den anden. Magtudøvelse må ses som en integreret del af alt arbejde, hvor man som professionel har med mennesker at gøre, og det gør sig i særlig grad gældende i hjælpearbejde. Denne dobbeltfunktion mellem at opfylde den enkeltes behov for hjælp og samtidig understøtte de institutionelle og samfundsmæssige ordener har længe udgjort grundlaget for det sociale arbejdes selvforståelse (Nissen, 2005). Dobbeltfunktionen og dens konsekvenser kan med fordel også medreflekteres i ungdomsuddannelserne nu, hvor uddannelsesaktiviteter og socialt arbejde fletter sig ind og ud af hinanden som følge af institutionernes forskellige forsøg på at imødekomme kravet om uddannelse til alle. ●

I det følgende sammenfattes **BOGENS VIGTIGSTE KONKLUSIONER** og pointer, og der rejses nogle perspektiverende spørgsmål til arbejdet med **INKLUSION AF UNGE**.

Afsluttende konklusioner og perspektiver

Formålet med denne bog har været at belyse, hvorfor og hvordan nogle unge kategoriseres og defineres – og i nogle tilfælde også kategoriserer og definerer sig selv – som sårbare i forhold til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Ærindet har været at belyse sårbarhedens mange årsager og ansigter og dermed at vise den kompleksitet, fænomenet indgår i. Vi har således ikke villet skabe nye kategorier og kategoriseringer, men derimod udforske og udfordre eksisterende forståelser og antagelser – med henblik på at skabe ny viden om de inkluderende og ekskluderende processer, der finder sted i og omkring ungdomsuddannelserne.

Gennem bogens kapitler har vi således forsøgt at tilvejebringe ny viden om den gruppe af unge, der defineres som 'psykisk sårbare', hvor vores grundlæggende (teoretiske) antagelse har været, at sårbarhed ikke kan defineres og forstås ud fra identifikationer af personlige egenskaber. I stedet har vi arbejdet med – og ud fra – en forståelse af, at eventuelle sårbarheder er noget, der opstår og produceres institutionelt og interaktionelt og er dermed et resultat af sociale processer. Dvs. vi har

fokuseret på unges møde med forskellige institutionelle logikker og disses forskellige in- og eksklusionsmekanismer – først og fremmest set fra unges perspektiv.

På baggrund af en præsentation af nogle centrale forskningsmæssige og teoretiske perspektiver på begreberne og fænomenerne unge, uddannelse, frafald og sårbarhed og forholdet herimellem, har vi vist, hvordan forskellige perspektiver er med til at skabe forskellige billeder og forståelser af, hvad sårbarhed og årsagerne hertil kan være. F.eks. skaber udviklingspsykologiske tilgange billeder af unge, der fortrinsvis i kraft af deres alder er i krise på grund af hormonelle og kropslige forandringer. Modernitetsteoretiske perspektiver skaber billeder af unge, der grundet samfundsmæssige forandringer har det svært med især de mange valg, der skal træffes. Kulturanalytiske tilgange har fællesskaber og kulturelle orienteringer i fokus, og poststrukturalistiske perspektiver skaber billeder af, hvilke sociale konstruktioner og diskursive praksisser der er på spil i forbindelse med tilblivelsen af kategorier som f.eks. unge, sårbarhed mv.

Det teoretiske perspektiv, der er anvendt i denne bog, er grundlæggende socialkonstruktivistisk, men trækker på en flerhed af teoretiske tilgange i et forsøg på at gribe og begribe forholdet mellem strukturelle, institutionelle, interaktionelle og individuelle processer. Dette har været en ganske stor udfordring i og med, de trækker på forskellige videnskabsteoretiske grundforståelser, hvor vi har ladet nogle perspektiver været mere dominerende end andre i de forskellige kapitler. Dette har bl.a. betydet, at vi har systematiseret (individuelle) interviews med 25 udvalgte unge ud fra hhv. 'strukturelle sårbarheder', 'institutionaliserede sårbarheder', 'institutionelle sårbarheder' og 'interaktionelle sårbarheder'.

Som ramme for analyserne af unges perspektiv på kravet om at skulle gennemføre en ungdomsuddannelse, har vi vist, hvilke forskellige institutionelle iagttagelser og logikker de forskellige typer af institutioner er styret af – afhængigt af hvilket funktionssystem de grundlæggende er koblet op på: uddannelsessystemet, det sociale hjælpesystem og/eller det medicinske system. Her er en central pointe, at der er ligeså mange iagttagelser og logikker inden for de enkelte institutioner, som der er institutionerne imellem. Dette skyldes bl.a., at vi i disse år ser, at institutionerne får en række funktionstilskrivninger, der henter funktionslogik fra andre systemer – især fra det sociale hjælpesystem i form af etableringen af en lang række hjælpesystemer: vejledning, mentorordninger og psykologordninger mv. Dette gør sig især gældende inden for uddannelsessystemet, hvor der sker de største funktionstilskrivninger, da det ud fra funktionslogikkerne ene og alene er uddannelsessystemet, der kan gøre noget for at opfylde målsætningen om uddannelse til alle unge.

Gennem analyserne af interviews med 25 udvalgte unge i alderen 17-23 år i og omkring ungdomsuddannelserne har vi vist, hvilke sociale forandringer og processer der bidrager til skabelsen af forskellige former for sårbarheder, og hvordan disse får nogle bestemte konsekvenser og fremtrædelsesformer gennem mødet med kravet om at skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. Vi har således fokuseret på unges møde med forskellige institutioner og herunder især ungdomsuddannelsessystemet. Vi har derfor lagt nogle forskellige analytiske snit i de forskellige kapitler, der

har åbnet for at se sårbarhed som noget, der skabes strukturelt, institutionaliseret, institutionelt og interaktionelt.

De 'strukturelle sårbarheder' skal først og fremmest ses i lyset af de samfundsmæssige forandringsprocesser og de politiske strategier, der stiller unge over for kravet om at skulle træffe et uddannelsesvalg. Et valg der tidligere lå i forlængelse af klasse- og familiemæssige muligheder og traditioner, men som nu er spændt ud mellem på den ene side forestillinger og diskursen om 'det frie valg' og nye institutionaliserede standardiseringer og kontrolsystemer på den anden side. En tydelig strukturel årsag til sårbarhed i forhold til uddannelse er manglen på praktikpladser, at det ufaglærte arbejde er for udad- og nedadgående og manglende familiemæssige erfaringer at trække på. I forlængelse af bogens modernitetsteoretiske perspektiv har vi vist, hvordan individualiseringen af samfundsskabte problemer sætter sig igennem og bliver til et spørgsmål om den enkeltes individuelle ansvar for egen succes eller fiasko. Vi har peget på unges uddannelsesplan som både et hjælperedskab og et kontrolredskab, der binder forvaltning og unge sammen i et kontraktligt forhold, hvor problemer gøres til den enkeltes problem med sig selv. Analyserne viser også, at det langt fra er de unge, der bryder kontrakten, men de omkring liggende systemer.

De 'institutionaliserede sårbarheder' skal forstås som og ses i sammenhæng med den stærkt standardiserede normalbiografi for unge og som en konsekvens af det uddannelseshierarki, som de samfundsmæssige fordelingskampe giver sig udslag i. Konkret ser vi dette i form af, at gymnasiet er blevet en normalforventning, hvorpå de andre ungdomsuddannelser måles i forhold til, og rigtig mange unge vil gerne i gymnasiet uden særlige klare begrundelser og forventninger. Vi har vist, hvilken betydning unges sociale og kulturelle baggrund har for at deltage i fordelingskampene om samfundsmæssige positioner og symbolske værdier, sådan som de tager sig ud og kommer til udtryk i gymnasiet. F.eks. får en elevposition som 'doven' ekskluderende effekter, hvorimod hvis man positioneres som havende behov for hjælp – i fald man bliver set – så kan der iværksættes en række inkluderende initiativer. Vi har i den forbindelse rejst spørgsmålet om,

hvilket betydningsindhold gymnasiet har at tilbyde moderne unge, der skal finde mange svar på sig selv og deres forhold til tilværelsen som sådan? Med andre ord: Hvilket konkret og symbolsk betydningsindhold skal det moderne gymnasium have for at modsvare moderne unges orienteringsforsøg?

De 'institutionelle sårbarheder' knytter sig til de klassifikationer, som de forskellige funktionssystemer benytter sig af: elev, klient og patient. I disse eksempler og analyser har vi vist, hvor svært det kan være at tilkæmpe sig en identitet og position som (normal) elev, hvis og når det medicinske og det sociale hjælpesystem har stillet diagnoser og dermed klassificerede børn og unge som hhv. patient eller klient. På den ene side er diagnoser magtfulde til at få adgang til specialiseret hjælp, og på den anden side er de magtfulde med hensyn til at fastholde unge i positioner, de gerne vil ud af og ændre på med henblik på at komme til at leve et normalt ungdomsliv med uddannelse, arbejde og kærester og venner. I tilknytning hertil har vi vist, hvor svagt et beredskab uddannelsesinstitutionerne har til rådighed med hensyn til at hjælpe unge med diagnoser til at etablere og/eller opretholde en identitet som elev.

De 'interaktionelle sårbarheder' har vi fremanalyseret ved at se på, hvilke faglige og sociale fællesskaber der stilles til rådighed for unge på forskellige (ungdoms)uddannelser, og hvilke inklusions- og eksklusionsmekanismer der knytter sig hertil, samt hvilke identitetsmæssige processer og konsekvenser sådanne mekanismer har. Det er her slående og tydeligt, hvordan ekskluderende processer ofte begynder tidligt allerede i grundskolen, og hvordan identitetsnedbrydende stigmatiseringer får konsekvenser for unges selvverd, selvforståelse og fremtidsplaner. Vi har i den forbindelse givet eksempler på, hvorfor det er så vigtigt, at unge indgår i både faglige og sociale fællesskaber med henblik på støtte deres identitetsarbejde med hensyn til, hvem de er, og hvad de vil. Herudover har vi vist, hvordan forskellige institutioners fraværsregler og heraf følgende udsmidninger i nogle tilfælde kommer til at fungere som en række af eksklusionsprocesser, der enten ikke bliver opdaget eller forsøgt brudt og dermed forhindret.

Endelig har vi rejst spørgsmålet om hensigtsmæssigheden i de særlige grundforløb, der opret-

tes for unge med særlige vanskeligheder, der for det første bygger på, at de unge, der optages og inkluderes på disse forløb, er ekskluderet af andre fællesskaber, og for det andet indebærer de, at eleverne har og får en problemidentitet. I denne forbindelse bliver spørgsmålet, hvordan unge på sådanne forløb kan arbejde sig ud af en sådan problemidentitet – og blive inkluderet på de ordinære forløb?

Et mere tværgående blik på disse forskellige ansigter af og årsager til sårbarheder, deres fremtrædelsesformer og konsekvenser peger på, at det *ikke* først og fremmest er de unge, der ikke overholder uddannelsesplaner, ikke vil deltage i uddannelse, ikke vil indtage en elevidentitet osv. Det er langt snarere de institutionaliserede svar på moderne unges udfordringer, der spænder ben for nogle unges uddannelsesplaner, forhindrer uddannelsesdeltagelse og elevidentiteter mv.

Et andet tværgående blik peger i retning af, at unge, der rammes af strukturelle og sociale forandringer, langt hen ad vejen inkluderer og integrerer sig i de samfundsmæssige institutioner i form af uddannelse og formentlig arbejde. Unge, der rammes af institutionaliserede fordelingskampe i form af uddannelsernes symbolske værdi, står i fare for at havne i en gruppe af unge, der får en studentereksamen, som ikke nødvendigvis har den store brugsværdi i forhold til de oprindelige ønsker, og de må derefter omorientere sig. Der er (derfor) også nogle af disse unge, der ikke ser yderligere uddannelse som et relevant perspektiv på deres videre færd. Unge, der af forskellige årsager klassificeres som klienter og/eller patienter, ekskluderes af de almindelige samfundsmæssige institutioner og står som marginaliserede. De interaktionelt skabte sårbarheder får konsekvenser på den måde, at spørgsmålet om, hvorvidt unge inkluderes eller ej, afhænger af deres selvrepræsentationer, mere end de afhænger af institutionernes evne til at skabe faglige og sociale fællesskaber.

Endelig peger analyserne på, at der er mangel på vejledningsmæssige svar til unge, der ikke kan eller ikke ønsker at underlægge sig det samfundsmæssige krav om – og den disciplinering der knytter sig hertil – at skulle træffe et valg. Dette ser vi konkret i form af unge, der 'prøver' sig frem først i en række af produktionsskolernes værkste-

der, dernæst gennem en række forskellige grundforløb og igen gennem en (ny) række af værksteder i produktionsskolen. Noget tyder på, at den vejledningstænkning, disse 'afprøvninger' knytter sig til, er utilstrækkelige for unge, der har vanskeligheder med at identificere sig med indholdet i disse værksteder, og som heller ikke etablerer videre sociale relationer undervejs i disse forløb. I den forbindelse har vi rejst spørgsmålet, om den gængse modstilling mellem boglig og praktisk er en hensigtsmæssig tænkeramme omkring en sådan problematik? Logikken om, at hvis man ikke er 'boglig', så er man 'praktisk', udfordres i hvert fald af de unge, der hverken af sig selv eller andre opfatter sig selv som værende nogle af delene.

Analyserne af gruppeinterviews med fire medarbejderkategorier: undervisere, mentorer, vejledere og psykologer viser, at de logisk og naturligt nok varetager ret så forskellige funktioner i forhold til unge og deres uddannelsesvalg og uddannelses gennemførelse. Herudover er de fire funktioner også ret så forskellige på tværs af forskellige institutionsforhold, fordi de institutionelle logikker er rammesættende for, hvad der ligger i de konkrete funktioner. F.eks. forfølger gymnasielærerne faglige mål, hvorimod lærerne på de særligt tilrettelagte grundforløb forsøger at skabe forudsætningerne for, at eleverne bliver formidlbare (undervisningsparate). Underviserne herfra og produktionslærerne skal rumme alle, hvilket de opfatter har betydet en nedjustering af de faglige krav. På denne baggrund oplever de, at deres læreridentitet er blevet mere diffus og i større udstrækning end tidligere er bundet op på deres personlighed. Underviserne foretager – og reproducerer – således den eksisterende adskillelse af faglige og personlige mål og kompetencer, hvilket kan stå i vejen for at se nye veje til – med og gennem et fagligt indhold – at udvikle og understøtte unges identitetsprocesser og deres inklusionsprocesser.


Mentorerne arbejder ud fra nogle grundlæggende nogenlunde ens opfattelser af, hvad der er problematisk og uproblematisk, hvorimod de har meget forskellige 'uddannelsesmæssige og faglige baggrunde' for at udfylde funktionen. Analyserne viser, at det i høj grad er overladt til den enkelte mentor at afgrænse, hvilke problemer der kan gives hjælp til, hvornår og ikke mindst hvor-

dan. Det bliver derfor vanskeligt at forholde sig til mentorarbejdet som andet end enkeltstående interaktioner – afkoblet fra de enkelte institutioners samlede fastholdelsesindsats og strategier for at inkludere unge. I forlængelse heraf har vi rejst spørgsmålet om, hvorvidt elever der får mentorstøtte inkluderes mere i de faglige og sociale fællesskaber? Og vi har rejst spørgsmålet om hensigtsmæssigheden i, at den hjælp, mentorerne yder i forhold til de unge, også har en klientgørende funktion?

Vejlederne udfører i deres funktioner meget forskellige opgaver, afhængigt af om vejledningen er i forhold til uddannelsesvalg, eller det er i forhold til uddannelses gennemførelse, ligesom det er forskelligt afhængigt af institutionstilhørsforhold. Det største og mere grundlæggende dilemma eller paradoks, vejledningsarbejdet stiller vejlederne i, er forholdet mellem lyst og nødvendighed – forstået på den måde, at det ikke kun er spørgsmål om, hvorvidt unge vælger uddannelse af lyst, men også et spørgsmål om pligt og nødvendighed.

Både undervisere, vejledere og mentorer henviser ofte elever og særligt de unge, som betragtes som (psykisk) sårbare, til de psykologordninger, som er oprettet på de medvirkende uddannelsesinstitutioner. De professionelle gør også selv i stigende grad brug af psykologordningerne for at blive superviseret i forhold til deres arbejde. På denne måde får psykologerne en meget central og vigtig funktion i fastholdelsesarbejdet, men spørgsmålet er, om den specialiserede psykologfaglighed alene kan skabe den nødvendige uddannelsesmæssige sammenhængskraft?

Gennem denne bog har vi således tegnet et billede af sårbarhedernes mange årsager og ansigter, og hvorledes forskellige unge lever med og håndterer de udfordringer, de stilles overfor i mødet med uddannelsessystemet og andre velfærdsinstitutioner. Vi håber på denne måde at have bidraget til forskningen i og udviklingen af arbejdet med unge, uddannelse og sårbarheder. ●



Her præsenteres nogle fremadrettede **ANALYTISKE SPØRGSMÅL** og refleksionsmodeller til inspiration for det konkrete arbejde med **'SÅRBARE' UNGE**.

Fremadrettede refleksionsspørgsmål og -modeller

I forlængelse af denne bogs grundlæggende forståelse af sårbarhed(er) som forårsaget af sociale processer og som følge af de fremanalyserede blikke på sårbarhedernes mange årsager og kompleksiteter er der nogle fremadrettede opmærksomhedspunkter og spørgsmål, som fremstår nærværende:

Hvilke forståelser af unge og sårbarhed(er) trækkes der implicit på i undervisningen, i vejledningen mv.?

Hvilke institutionelle logikker er på spil i organisationen, og hvad betyder de for iagttagelser og forståelser af unges eventuelle vanskeligheder?

Hvordan defineres de forskellige funktioner (undervisere, mentorer, vejledere, psykologer mv.) i forhold til hinanden?

Hvilken betydning og hvilke konsekvenser har det for unge, hvis og når det ikke lykkes for dem at gennemføre deres første uddannelsesvalg?

Hvilke elevpositioner er der til rådighed på et givent uddannelsesforløb? Og er disse tilstrækkelig rummelige, og er der behov for at arbejde med og på at udvide positioneringsmulighederne?

Hvordan kan der støttes op om unge med diagnoser, således at det i højere grad bliver muligt for disse at få en uddannelse og en identitet som elev og ung?

Hvordan kan der arbejdes med at udvikle og understøtte uddannelsernes faglige og sociale fællesskaber, sådan at flere unge bliver inkluderet i disse?

Hvordan kan afprøvninger i værksteder på brobygningsforløb, grundforløb og produktionskoleforløb tilrettelægges, så de også støtter de unge, der har svært ved at træffe et valg?

Hvordan kan der arbejdes med klasserumskulturen, så den minimerer mobning og andre ekskluderende processer og mekanismer?

Herudover præsenteres to refleksionsmodeller, som gør det muligt at nærme sig disse spørgsmål på henholdsvis en systematisk og en 'legende' måde. Formålet med begge er at inspirere til 'institutionel selvrefleksion' som afsæt for den fortsatte udvikling og dialog omkring det konkrete arbejde med inklusion af unge i og omkring ungdomsuddannelserne.

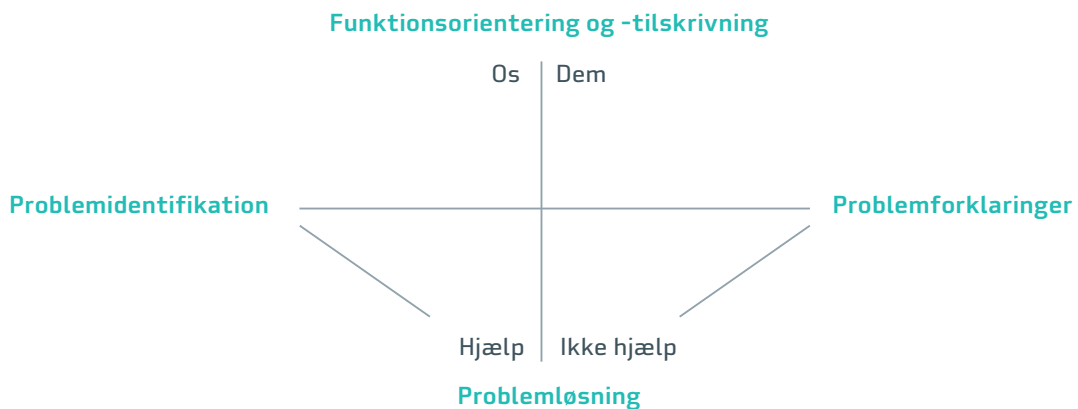
10.1. EN SYSTEMTEORETISK REFLEKSIONSMODEL

Den første refleksionsmodel baserer sig på Luhmanns systemteori, som vi har præsenteret dele af i kapitel 3. Modellen er tænkt som et redskab til reflekterende dialog om de forskelligartede logikker – både internt på de enkelte institutioner og i relationerne institutionerne imellem. Modellen sigter på at inspirere til refleksionsrum, hvor både ligheder og forskelle i grundantagelser træder frem som afsæt for at styrke samarbejdet (forstået som strukturelle koblinger).

Modellens elementer og deres indbyrdes sammenhæng er udviklet med afsæt i eksisterende forskning, som anvender og konkretiserer Luhmanns iagttagelsesprogram med henblik på ana-

lyse og udvikling af det sociale arbejdes praksis (Nissen, 2005, 2010a, 2010b). Netop de systemteoretiske konkretiseringer, som er sket i forhold til at analysere og udvikle det sociale arbejde, kan være relevante nu, hvor hjælp i og uden for uddannelsessystemet betragtes som en af de centrale ydelser i forhold til at realisere 95 % målsætningen. Luhmann bruger som nævnt betegnelsen 2. ordensagttagelse om det at reflektere over egne eller andres grundantagelser. Det handler om at afdække de bagvedliggende logikker, som former perspektiverne på, hvilke problemer man som system er orienteret mod, og hvordan problemer anskues og søges løst. Dette implicerer, at man forholder sig til følgende overordnede spørgsmål:

1. Funktionsorientering: Hvordan kommunikerer vi om henholdsvis egen og andres funktion? (os/dem)
2. Problemhorisont: Hvordan kommunikerer vi om unge i almindelighed og psykisk sårbare unge i særdeleshed – hvad iagttages som værende deres problemer, og hvad antages at være årsagerne hertil? (problemidentifikation og problemforklaringer)
3. Hvilke programmer anvendes og hvilke former for hjælp anses som værende ideelle i relation til sårbare unge – og hvilke gør bestemte ikke?



Modellen er formuleret med hjælp som eksempel og sigter på at gøre det muligt at udforske og reflektere over sammenhængene mellem arbejdets formål og mål og problemforståelsen forstået som en samlet problemhorisont i forhold til de former for hjælp, man sigter på at yde. De 3 overordnede spørgsmål kan udspecificeres på følgende måde for hvert modelement, som med fordel kan videreudvikles:

Funktionsorientering og funktionstilskrivninger

- Hvad er kerneopgaven (pædagogisk indsats, behandling osv.), og hvad må andre tage sig af?
- Ydelse: Hvilke særlige aspekter er i fokus (omsorg, læring, støtte/hjælp, sundhed osv.)?
- Hvilke hensyn må også tages (økonomiske, retslige osv.)?

Problemhorisont

Problemidentifikation:

- Hvor og hvornår ser vi problemer?
- Hvori består problemerne – hvad er de konkrete tegn og faresignaler?
- Hvordan skelner vi mellem det problematiske og det ikke-problematiske? (hvilke kommunikations- og adfærdsformer bifalder vi, og hvilke gør vi bestemt ikke?)
- Hvilken betydning har denne skelnen for hvornår, hvordan og til hvem, der gives hjælp til at blive inkluderet?
- Hvem ekskluderes samtidig, hvornår og hvordan?

Problemforklaring

- Hvad mener vi årsagerne til problemerne er, og hvor opstår de henne?
- Hvorfra henter vi disse forklaringer? (praksiserfaringer, professionsviden, det videnskabelige system, det politiske system, medierne osv.)
- Er der adfærd og kommunikation, som fremstår uforståeligt?
- Hvad er risikoen ved ikke at gøre noget ved de problemer, vi ser?

Problemløsning: former for hjælp

- Hvad betragter vi som hjælp – og hvad betragter vi som det modsatte af hjælp?
- Hvad er positiv forandring i vores system? Hvad er det modsatte?
- Hvad skal der til for at skabe positiv forandring? (gennem frihed, ro, regel efterlevelse)

- Hvordan former de eksisterende og/eller foretrukne løsningsmodeller vores blik for hvem, der identificeres som havende problemer – og hvem, der ikke gør? (Hvad forudsætter vi dermed, at individet kan eller skal kunne, hvis de skal have hjælp her?)
- Hvordan og hvornår begrænser vi frihedsgraderne og hvornår udvider vi dem?

Samarbejde

- Hvad er samarbejds mulighederne med vores omverden (personer og systemer)?
- Forudsætter et konstruktivt samarbejde overvejende fælles eller divergerende grundantagelser?
- Hvad kendetegner de situationer, hvor samarbejdet fungerer optimalt – og det modsatte?

10.2. EN DRAMATURGISK REFLEKSIONSMODEL

Den anden 'model' er inspireret af Goffmann's begreber om vore rollespil i hverdagen (Goffman, 1992). Der er tale om en 'dramaturgisk model', som forhåbentlig kan inspirere til at skærpe blikket for de sociale mekanismer og processer, der er virksomme i og uden for klasseværelserne. 'Modellen' er også tænkt som inspiration til at reflektere over egen position og rolle som underviser, vejleder, psykolog og mentor mv. med henblik på at kunne begrebsliggøre og gå i dialog om nogle af de udfordringer, denne bog har været med til at pege på, at disse medarbejdergrupper står overfor. Her tænker vi især på de subjektive og personlige udfordringer og anstrengelser, som underviserne beskriver i forhold til at skulle iscenesætte sig selv og indtage roller, der er uvante og udfordrende – og som ikke altid opleves som havende et fagligt fundament. Det kan også være hensigtsmæssigt at have et blik for nogle af de forskellige scener, unge bevæger sig på uden for skolen og uddannelserne, hvor andre dramaturgier gør sig gældende. Vi har i bogen nogle steder brugt og henvist til nogle af Goffmann's begreber og pointer, hvor metaforer udgør et centralt analytisk redskab til beskrivelse af de sociale samhandlinger i hverdagen. Når man bruger teatermetaforer som analyseramme og refleksionsredskab, får man mulighed for skærpe blikket for de foreteelser i arbejdslivet, som ofte går upåagtet hen.

Goffman bruger dramaturgien som et heuristisk redskab til at analysere sociale samhandlinger og roller som skuespil, der dramatiseres med en række medvirkende, som var det et teater. Ifølge Goffman er vi hele tiden involverede i optrædener, hvor vi er optaget af egne og andres selvpræsentationer for at undgå, hvad han kalder forestillingsammenbrud og de pinligheder, som er forbundet hermed. Vores skuespil for og med hinanden foregår på forskellige scener, hvor vi skiftevis agerer i rollerne som optrædende og publikum. Hver scene er opdelt i to forskellige områder, der styres af forskellige grundlæggende logikker: 1) Scenen hvor selve skuespillene finder sted. Her er vi er optaget af at spille vores roller overbevisende og afgive bestemte indtryk af os selv over for publikum ud fra de succeskriterier, som gælder i situationen. 2) Det andet område udgøres af bagscenen, hvor vi kan lade nogle af de officielle masker falde. Her er vi i højere grad optaget af at forberede og indstudere kommende optrædener. Når man tager udgangspunkt i en bestemt optræden, kan man altså i følge Goffman skelne mellem tre fundamentale roller ud fra deres funktion: skuespillerne, publikum og de udeforstående, som hverken optræder eller har mulighed for at iagttage skuespillet.

Ifølge Goffman beror en persons evne til at udtrykke sig og gøre indtryk på to forskellige tegn: 1) Det udtryk personen giver, og 2) det udtryk personen *afgiver*. Den førstnævnte form for udtryk indbefatter de former for kommunikation (det verbale sprog, kropssproget og de symboler), som vedkommende åbent og bevidst benytter for at formidle sit budskab. Den anden form omfatter alle de udtryk, som personen uforvarende og ubevidst kommer til at afgive, og som publikum kan betragte som kendetegnende for vedkommende, selvom det ikke var meningen, at de skulle have disse indtryk. Det er på denne baggrund, at Goffman taler om ”indtryksstyringens kunst”, og hermed henleder han opmærksomheden på, hvor stort et kontrol- og samarbejde der er forbundet med at omgås andre og hinanden.

I den dramaturgiske analyse er der både fokus på de enkelte skuespilleres præstationer, på holdenes samarbejde og på publikums reaktioner, og hvordan de til sammen understøtter teateret som helhed (Jacobsen & Kristiansen 2002).

I analysen af de forskellige sceneoptrædener, hvor de enkelte skuespillere er optaget af at overbevise hinanden om, at de hver især faktisk er dem, som de udgiver sig for, skelner Goffman mellem 1) facade, som refererer til de kulisser og det personlige ”udtryksudstyr”, som må tages i anvendelse for at spille en rolle overbevisende, 2) dramatisering eller dramatiske tegn, som medvirker til at understrege de budskaber, som den enkelte gerne vil sende til andre, og 3) idealisering, som henviser til forsøgene på at nedtone eller skjule de indtryk, som ikke er i overensstemmelse med situationen og fremhæve de udtryk, som passer ind i sammenhængen (Goffmann, 1992).

For at understøtte at enkeltpersoners optrædener ikke er enkeltmandspræstationer, men dybt afhængige af et fælles og koordineret samarbejde om at definere og opretholde en fælles definition af de enkelte situationer, bruger Goffman betegnelsen ”hold”. Holdet udgøres af de skuespillere på scenen, som indgår i et dramatisk samarbejde. Et hold er altså karakteriseret ved at samarbejde om at forsøge at opretholde en vis konsensus omkring situationsdefinitionen, så de enkelte holddeltagere kan agere passende i overensstemmelse hermed, og så udenforstående også gør det. Et hold arbejder dermed sammen om at præsentere et bestemt billede af sig selv over for publikum og deler hemmeligheder, som kun kommer frem på bagscenen. Vi er som mennesker og sociale aktører medlemmer af mange former for hold, som kan være mere eller mindre permanente og formelle (eksempelvis familien, det kollegiale teamsamarbejde og den enkelte skoleklasse). Holdene ledes af holdledere, som er garant for videreførelsen af troen på den sociale situations meningsfuldhed. Holdlederne har især to funktioner: 1) at styre og instruere holdets samarbejde og sørge for, at folk, som falder uden for rollen, hjælpes tilbage på plads igen, og 2) at sikre, at den samlede rollebesætning er hensigtsmæssig i forhold til målet om en så optimal optræden som muligt. (Jacobsen & Kristiansen, 2002).

Goffman introducerer flere rollebegreber, hvoraf to skal nævnes her:

For det første taler han om ”selvmodsigende roller” for at henlede opmærksomheden på de problemer, der kan være forbundet med at indtage en rolle, hvor den enkelte både er publikum og bagscenedeltager. De typiske selvmodsigende rol-

ler er ifølge Goffman: Agenten, mellemmanden, angiveren og klakøren.

For det andet taler Goffman om ”kommunikationen i strid med rollen” for at henlede opmærksomheden på de dramatiske udtryk, som bryder med de officielle rolleforpligtigelser, og som falder uden for den optræden, som holdet samarbejder om. Der kan både være tale om kommunikation i strid med rollen, når enkeltpersoners optræden ikke er i overensstemmelse med holdets officielle situationsdefinition og samværsramme, og når holdet er sammen på bagscenen. Som et eksempel på det sidste nævner Goffman ”behandling af ikke tilstedeværende”, hvilket refererer til de situationer, hvor holdmedlemmer på bagscenen omtaler publikum på måder, som vil være decideret upassende i forhold til den eller de roller, som spilles på scenen. Det kan være tjeneren, der begejstret fortæller kokken, at der sidder en berømt i restauranten, eller som i personalestuen latterliggør besværlige gæster. Som et andet eksempel på kommunikation uden for rollen nævner Goffman ”diskussion af sceneindretningen”, hvilket refererer til samtaler, hvor holdninger og replikker bliver aftalt, og hvor fordele og ulemper ved forskellige facadeområder drøftes. Dette sker ofte med afsæt i holdets erfaringer med tidligere forestillingssammenbrud, som man ikke har ladet sig bemærke med over for publikum (Goffman, 1992).

Kommunikation i strid med rollen er dermed i sig selv en af de nødvendige forudsætninger for at imødegå forestillingssammenbrud. Som holdledertager er man ifølge Goffman forpligtet på:

- at udvise dramaturgisk loyalitet (og for alt i verden ikke at røbe holdets kommunika-tioner uden for rollen)
- dramaturgisk disciplin (udvise emotionelt og intellektuelt engagement uden at lade sig rive med)
- dramaturgisk omtanke (hele tiden at overveje, hvordan den næste optræden gribes an)

For at indfange hvordan man i rollen som publikum har en særdeles vigtig funktion i forhold til at understøtte skuespillernes optrædener og den sociale situation, taler Goffman om taktfuld uopmærksomhed. Der er tale om taktfuld uopmærksomhed, når publikum undlader at lade sig

bemærke med åbenlyse fejl og pinligheder for at beskytte skuespillerne på scenen. For at opnå denne beskyttelse må skuespilleren reagere ”taktfuldt på taktfuldheden” ved at passe sine handlinger ind efter de små diskrete signaler, som bliver set – som når blikkene slås ned. (Goffman, 1992) (Jacobsen & Kristiansen, 2002).

Vi giver her nogle få eksempler på refleksions-spørgsmål, der kan stilles på baggrund af Goffmans metafor:

Hvilke scener er der på skolen – og hvilke bagscener er der?

Hvad udgør de primære scener for dine/jeres optrædener?

Hvilke succeskriterier gælder for dig/Jer på de scener, som udgør dit/Jeres arbejdsliv?

Hvilke kulisser og rekvisitter er du/I afhængige af for at spille rollerne overbevisende?

Hvornår har du/I manuskript klar, og hvornår improviserer du/I?

Hvilke hold er du/I medlemmer af, og hvilke konkrete forpligtelser og loyaliteter er forbundet hermed?

Hvad er holdpræstationer og enkeltmandspræstationer?

Hvad ligger der mere konkret i at være holdledere?

Hvornår spiller du/I hovedrollen, og hvornår er du/I publikum?

Er rollebesætningen klar i de forskellige opsætninger?

Er der konkurrence om rollerne?

Er alle roller er besatte – eller der for mange statister?

Ved du/I, hvad der foregår på andre holds bagscener – og hvilke muligheder og udfordringer giver det? ●

LITTERATUR

Aakerstrøm Andersen, Niels (2003): **Borgerens kontraktliggørelse**, Hans Reitzels Forlag.

Andersen, Dines (2005): **4 år efter grundskolen. 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne**, AKF-Forlaget.

Andreasen, Lars Birch m.fl. (1997): **Unge uden uddannelse**, AKF-forlaget

Beck, Ulrich (1987): **Risikosamfundet – på vej mod en ny modernitet**, Hans Reitzels Forlag.

Beck, Ulrich & Elisabeth Beck-Gernsheim (2002): **Individualization: Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences**, London: Sage Publikations.

Bjerg, Helle & Hanne Knudsen (2012): **Når personkendskab bliver professionskendskab. Aktuelle udviklinger i lærerrollen**. I: Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer (red): **At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærdsstaten**, Hans Reitzels Forlag.

Blumer, Herbert (1969/1984): **Symbolic interactionism. Perspective and Method**. Berkeley: University of California Press

Bourdieu, Pierre (2006): **The Forms of Capital**. In: Lauder, Hugh et al (eds): **Education, Globalization & Social Change**, Oxford.

Burr, Vivian (1995): **An introduction to Social constructionism**, Routhledge, London.

Clausen, Lars & Jesper Tække (2011): **Medicinsk offentlighed: bidrag til en fremmedbeskrivelse af sundhedssystemet**. Paper til det 7. Skandinaviske Luhmann Seminar: Luhmann og sundhedssystemet 09.12.2011.
http://pure.au.dk/portal/files/43934700/Medicin_og_Luhmann_2011_final.pdf

Clemmensen, Sidse Høyrup (2011): **Projekt Unge med psykiske lidelser og uddannelse**, Aalborg Kommune.

Davies, Bronwyn & Harré, R (1997): **Positioning: The discursive Production of selves**
<http://www.massey.ac.nz/~alock/position/position.htm>

Drotner, Kirsten (1999): **Unge, medier og modernitet – pejlinger i et foranderligt landskab**, Borgen/Medier.

Erikson, Erik H (1971): **Identitet, ungdom og kriser**, Hans Reitzels Forlag.

Fog, Jette (1994): **Med samtalen som udgangspunkt**, Akademisk Forlag.

Friebel, Harry (1983): **Jugend: Individuelle Erfahrung und geschellschaftliche Prägung – Sozialwissenschaftliche Jugendforschung**. In: Friebel, Harry (Hrsg): **Von der Schule in den Beruf**, Westdeutscher Verlag.

Furlong, Andy and Fred Carmel (1999): **Changing Context of Youth: Individualization, Risk and Transition**. In: Puuronen, Vera (ed): **Youth in everyday life context**, University of Joensuu.

Giddens, Anthony (2005): **Modernitetens konsekvenser**, Hans Reitzels Forlag

Gilliam, Laura (2009): **De umulige børn og det ordentlige menneske: identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn**. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Gitz-Johansen, Thomas (2006): **Den multikulturelle skole – integration og sortering**, Roskilde Universitetsforlag.

Goffmann, Erwin (1969): **The Presentation of Self in Everyday Life**, Allan Lane, London.

Goffmann, Erwin (1992): **Vore rollespil i hverdagen**, Hans Reitzels Forlag.

Erikson, Erik H (1971): **Identitet, ungdom og kriser**, Hans Reitzels Forlag.

Gergen, Kenneth (1991): **The saturated Self, Dilemmas of Identity in contemporary Life**, Basic Books, New York.

Goffmann, Erving (2009): **Stigma. Om afvigerens sociale identitet**. Samfundslitteratur.

Hansen, Erik Jørgen (2002): **Historien om restgruppen**, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2.

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

Harder, Susanne m.fl. (2008): **Sårbarhed. Diatese-stress-modellen**. Hans Reitzels Forlag.

Hasenfeld, Yeheskel (1972): I: Mik-Meyer, Nanna (2004): **Dømt til personlig udvikling. Identitetsarbejde i revalidering**, Hans Reitzels Forlag.

- Henriksen, Lars Skov (2000): Niklas Luhmann. **Socialhjælp i systemteoretisk belysning i Jacobsen, Carleheden & Kristiansen** (red): En problemorienteret teorihistorie for sociologien. Aalborg Universitetsforlag.
- Hermann, Stefan (2003): **Fra folkeskole til kompetencemiljø – tendenser i videnssamfundets kapitallogik**. I: Borch, Christian & Lars Thorup Larsen (red): **Perspektiv, magt og styring**. Luhmann og Foucault til diskussion, Hans Reitzels Forlag.
- Hjorth-Madsen, Peder (2011): **Skolekulturens selvfølgeligheder – når den daglige praksis får betydning for fastholdelse og frafald**. I: Jørgensen, Christian Helms (red): **Frafald i erhvervsuddannelserne**, Roskilde Universitetsforlag.
- Holmboe, Lars & Lars Møller (2010): **Turen går til mentorland – guidebog for mentorer og for dem, der får en mentor**, www.mentorblog.dk.
- Humlum, Maria og Torben Pilegaard Jensen (2010): **Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser**, Karakterisering af frafaldstruede unge. København: AKF.
- Illeris, Knud m.fl. (2002): **Ungdom, identitet og uddannelse**, Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, Michael Hviid m.fl. (2002): **Sensitiv sociologi: Undersøgelser af udsatte og udstødte mennesker**, Ålborg Universitetsforlag. I: Jacobsen, Michael Hviid m.fl.: **Liv, fortælling, tekst – strejftog i kvalitativ sociologi**, Aalborg Universitetsforlag.
- Jacobsen, Michael Hviid og Kristiansen, Søren (2002): Erving Goffman. **Sociologien om det elementære livs former**, Hans Reitzel Forlag.
- Jenkins, Richard (2006): **Social identitet**, Academica.
- Jensen, Torben Pilegaard og Britt Larsen (2011): **Hvem falder fra – spiller skolen nogen rolle?** I: Jørgensen, Christian Helms (red): **Frafald i erhvervsuddannelserne**, Roskilde Universitetsforlag.
- Järvinen, Margaretha (2005): **Interview i en interaktionistisk begrebsramme**. I: Järvinen, Margaretha & Nanna Mik-Meyer (red): **Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv**, Hans Reitzels Forlag.
- Järvinen, Margaretha & Mik-Meyer, Nanna (2003) **At skabe en klient. Institutionelle identiteter i socialt arbejde**. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jørgensen, Christian Helms (2009): **Fra uddannelse til arbejde – ikke kun en overgang**. Tidsskrift for arbejdsliv nr. 1.
- Jørgensen, Christian Helms (2010): **Frafald i de danske ungdomsuddannelser**. I: Markussen, Eifred (red.) 2010: **Frafald i uddanning for 16-20 åringer i Norden**, Tema Nord 2010, s. 19-58.
- Jørgensen, Christian Helms (red) (2011): **Frafald i erhvervsuddannelserne**, Roskilde Universitetsforlag.
- Jørgensen, Christian Helms (2011): **En historie om hvordan frafald blev et problem**. S. 13-31 i **Frafald i Erhvervsuddannelserne af Jørgensen (red.)**. Roskilde Universitetsforlag.
- Katznelson, Noemi (2004): **Dømt til individualisering**, Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Katznelson, Noemi (2007): **De måske egnede på erhvervsuddannelserne – om frafald og fastholdelse af udsatte unge**, Erhvervsskolerne forlag.
- Katznelson, Noemi (2009): **Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering**, Samfundslitteratur.
- Kofoed Anne & Jens Christian Nielsen (2005): **Det normale ungdomsliv – hverdagsliv, fællesskab, trivsel og fremtid**, Center for Ungdomsforskning.
- Koudahl, Peter (2005): **Frafald i erhvervsuddannelserne: Årsager og forklaringer**, Undervisningsministeriet.
- Koudahl, Peter (2011): **Erhvervsskolelærernes dilemma**. I: Jørgensen, Christian Helms (red) (2011): **Frafald i erhvervsuddannelserne**, Roskilde Universitetsforlag.
- Koudahl, Peter (2012): **Nye muligheder for erhvervsuddannelserne**, DPT nr. 1.
- Kristiansen Marianne (1980): **De stille piger – Mindreværd, selvværd – pigefrigørende pædagogik**, Kontext nr. 40: Alternative læreprocesser.
- Kryger, Niels (1987): **De skrappe drenge – og den moderne pædagogik**, Unge Pædagoger, København
- Krojer, Jo & Camilla Hutters (2008): **Kollektivet som korrektiv – fortælleværksteder som kritik af neoliberalt selvarbejde**, Tidsskrift for Arbejdsliv nr. 1.
- Kupferberg, Feiwei (2003): **Kritik, tilpasning, autenticitet og kommunikation – kreativitetsregimer i moderniteten**. Dansk Sociologi, vol. 14. no. 3.
- Kvale, Steiner & Svend Brinkmann (2008): **Interview**, Hans Reitzels Forlag.

- Langager, Søren (2007): **Psykisk sårbare unge i individualiseringens tidsalder, Ungdomsliv og fritid, Unge med sindslidelse**, Socialt Udviklingscenter.
- Larsen, Jette m.fl.(2003): **Ungdannelse til Uddommen**. Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 2.
- Larsen, Lene (2001): **Valgkompetence. I: Tanker om EUD-reformen: En pædagogisk og organisatorisk udfordring**, Undervisningsministeriets Skriftserie, nr. 3.
- Larsen, Lene (2003): **Unge, livshistorie og arbejde – produktionsskolen som rum for liv og læring**, Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, Lene (2003a): **Uddannelse er ikke for alle unge. I: Andersen, Anders Siig og Finn Sommer (red.): Uddannelsesreformer og levende mennesker – uddannelsernes erhvervsretning i et livshistorisk perspektiv**, Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, Lene (2005): **Identitet: biografisk konstruktion og socialisation. I: Anders Siig Andersen mfl. red: Livshistorisk fortælling og fortolkende socialvidenskab**, Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, Lene (2007): **De kreative valg og de kalkulerende elever – om valgstrategier og demokratidefinitioner blandt eleverne. I: Boje, Jakob m.fl. (red): Gymnasierreform 2005, Gymnasiepædagogik nr. 66.**
- Larsen, Lene (2010): **Arbejdets fravær og nærvær i moderne ungdom**, Psyke og Logos nr. 1.
- Larsen, Lene (2012): **Når uddannelse bliver til socialt arbejde**, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 1.
- Larsen, Lene og Kirsten Larsen (1997): **Produktionsskolen mellem uddannelse og arbejde**, Roskilde Universitetscenter.
- Larsen, Lene, Steen Baagøe Nielsen, Signe Hvid Thingstrup, Trine Wulf-Andersen og Christian Helms Jørgensen (2012): **Forskning om uddannelsesdelta-gelse, køn og deltagerorienteret uddannelsesudvikling**, Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv, Roskilde Universitet.
- Launsø Laila & Ole Rieper(2011): **Forskning om og med mennesker – Forskningstyper og forskningsmetoder i samfundsforskning**, Nyt Nordisk Forlag.
- Levensen, Klaus (2006): **Individualisering og ungdom – en diskussion af Ulrich Becks individualiseringsbegreb**, Tidsskrift for ungdomsforskning, nr. 6.
- Lippke, Lena (2011): **Udfordringer til faglærernes professionelle identitet: Frafald i erhvervsuddannelserne** af Jørgensen, Christian Helms (red.) Roskilde universitetsforlag.
- Luhmann, Niklas (2002): **Samfundets uddannelsessystem**, Hans Reitzels Forlag.
- Mathiesen, Anders (1998): **UTA – og restgruppeproblemerne i 90'erne**, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 4.
- Mik-Meyer, Nanna & Mette Brehm Johansen (2009): **Magtfulde diagnoser og diffuse lidelser**. København: Samfundslitteratur.
- Mik-Meyer, Nanna & Kasper Villadsen (2007): **Magtens former. Sociologiske perspektiver på statens møde med borgeren**. Kap. 5 (s. 91-116) Luhmann: **Velfærd i kommunikative systemer**. Hans Reitzels Forlag.
- Munk, Martin (2008): **Køn, social mobilitet og social reproduktion – maskulin dominans og kvindernes indtog i uddannelsessystemet**, Dansk Pædagogisk Tidsskrift.
- Mørch, Sven (1985): **At forske i ungdom. Et socialpsykologisk essay**, Rubikon.
- Mørch, Sven (1996): **Ungdomsliv – identitet og kultur**. I Højholt, Charlotte & Gunnar Witt (red): **Skolelivets socialpsykologi, Unge Pædagoger**, København.
- Mørch, Sven (2010): **Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed**, Psyke & Logos nr. 1.
- Nielsen, Henrik Kaare (1993): **Kultur og modernitet**, Århus Universitetsforlag.
- Nielsen, Jens Christian m.fl. (red) (2010): **Den svære ungdom – 10 eksperter om unges trivsel og mistrivsel**, Hans Reitzels Forlag.
- Nikolaisen, Edith (2004): **Ungdom eller sindslidelse? Interviews med 20 unge med psykisk lidelse**. Center for forskning i socialt arbejde for Videnscenter for socialpsykiatri.
- Nissen, Maria Appel (2005): **Behandlerblikket. Om sociale problemers tilblivelse, intervention og forandring i socialt arbejde med familier og børn med udgangspunkt i analyser af behandlingskommunikation på døgninstitutioner for familiebehandling**. Ph.d. afhandling. Institut for sociale forhold og organisation. Aalborg Universitet.
<http://vbn.aau.dk/da/publications/>

behandlerblikket(57a436f0-81e3-11da-ad8a-000ea68e967b).html

Nissen, Maria Appel (2010a): **Anvendelsen af Niklas Luhmanns systemteori i analysen og udviklingen af socialt arbejdes refleksion og selvbeskrivelse. Paper til "systemteorien" i anvendelse**, Århus Universitet, CESAU – Center for sociologiske studier, 3. december 2010. http://cesau.au.dk/file-admin/www.cesau.au.dk/ANVENDELSEN_AF_LUHMANN_031210_MAN_PAPER.pdf (set den 31.05.2011).

Nissen, Maria Appel (2010b): **Horisonter i socialt arbejde: En refleksionsteori**, Akademisk Forlag.

Pless, Mette (2009): **Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet**. Ph.d. afhandling, DPU.

Rostgaard, Tine (2007): **Begreber om kvalitet i ældreplejen. Temaer, roller og relationer**, Socialforskningsinstituttet. http://www.sfi.dk/graphics/SFI/Pdf/Rapporter/2007/0713_Kvalitet_aeldrepleje.pdf

Salling Olesen, Henning (2011): **Uddannelse: Samfundsmæssig menneskeproduktion**. I: Andersen, Heine (red): **Sociologi – en grundbog til et fag**, Hans Reitzels Forlag.

Schütze, Fritz (1983): **Biographieforschung und narratives interview**, Neue Praxis, nr. 1, Jahrgang 30.

Socialforskningsinstituttet m.fl. (2010): **Stigma og psykiske lidelser – som det opleves og opfattes af mennesker med psykiske lidelser og borgere i Danmark.**, Danske Regioner.

Sørensen, Aase Rieck (2004): **Det kønsutraditionelle valg**. I Nielsen, Steen Baagøe & Aase Rieck Sørensen: **Unge valg af uddannelse og job – udfordringer og veje til det kønsopdelte arbejdsmarked**, Center for Ligestillingsforskning, Roskilde Universitetscenter.

Sørensen, John Houmann (1993): **Den der har skoen på ... om årsager til frafald blandt erhvervsskoleelever**, Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Thomsen, Jens Peter (2008): **Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser**, Roskilde Universitetscenter.

Tække, Jesper & Michael Paulsen (2008): **Luhmann og organisation, Unge pædagoger**.

Ulriksen, Lars, Susanne Murning og Aase Bitsch Ebbensgaard (2009): **Når gymnasiet er en fremmed verden**, Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet (2005): **Frafald i erhvervsuddannelserne – årsager og forklaringer**, Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 1. Walthers, Andreas et al (eds)(2006): **Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working**, Peter Lang.

Wenneberg, Søren Barlebo (2002): **Socialkonstruktivisme. Positioner, problemer og perspektiver**. Samfundslitteratur.

Willis, Paul (1977): **Learning to Labor – How working class kids get working class jobs**, New York: Columbia University Press.

Wulf-Andersen, Trine (2004): **Positioneringsmuligheder og social integration i et særligt støtteboligt tilbud**, Roskilde Universitet.

Wulf-Andersen, Trine og Agnete Neidel (red) (2009): **Botilbud: udfordringer til rehabilitering i socialpsykiatrien**, Roskilde Universitet.

Wulf-Andersen, Trine og Lene Larsen m.fl. (2012): **Unge, uddannelse og ungdomsliv i sjællandske udkantsonråder**, Roskilde Universitet.

Wyn, Johanna & Peter Dwyer (2000): **New Patterns of Youth Transition in Education**. I: International Social Science Journal, no 164: Youth in Transition.

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983): **Ny ungdom og udsædvanlige læreprocesser**, Kritisk Revy.

Ziehe, Thomas (1989): **Ambivalens og mangfoldighed**, Kritisk Revy.

Ziehe, Thomas (2004): **Øer af intensitet i et hav af rutine**, Politisk Revy.

Ziehe, Thomas (2006): **"Normale læringsproblemer" i ungdommen – på baggrund af kulturelle overbevisninger**. I: Knud Illeris (red): 6 aktuelle forståelser, Roskilde Universitetsforlag.

Ørum, Bente. (1981): **Hvem blev restgruppe? En social karakteristik af restgruppen i en årgang unge**. København SFI. ●

