

Fortællinger fra kanten: Udsatte unges fremtidsdrømme og uddannelsesveje

Mette Pless

Unge uddannelsesvalg og veje er i politikernes søgelys. Det overordnede uddannelsespolitiske mål (i Danmark) er både at sikre 'Uddannelse til alle' og sørge for at de unge gennemfører uddannelse hurtigere end det er tilfældet i dag (Regeringen 2006/2011, AE-rådet & DI 2012). Disse målsætninger har skabt stigende politisk interesse for unges overgange (transitioner) i uddannelsessystemet og videre ud på arbejdsmarkedet. Én dagsordenssættende logik i uddannelsespolitikken er, at unges overgange i uddannelsessystemet skal ske hurtigere og omvalg begrænses, så ressourcerne udnyttes bedst muligt. Denne logik hviler på en forestilling og et ideal om en 'normal-overgang' i forhold til unges uddannelsesvalg som er direkte og lineær. Det stærke policy-fokus på normal-overgange er ikke enestående for Danmark. Det er i høj grad del af en europæisk dagsorden (jf. Walther et al 2006).

Men der er langt fra de uddannelsespolitiske målsætninger til de unges faktiske bevægelser igennem uddannelsessystemet. På trods af at 'Uddannelse til alle' har været en central del af uddannelsespolitikken gennem de seneste 20 år, har gruppen som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse gennem hele perioden ligget ret stabilt omkring 18 % (Bådsgaard & Mølgaard 2011), og mange forsinkes fordi de vælger om (gentagne gange) eller falder fra uddannelse undervejs.

Der findes omfattende statistisk viden om, hvilke unge, der har størst risiko for ikke at få en ungdomsuddannelse og tendensen er klar: unge fra en uddannelsesfremmed baggrund har langt større risiko for ikke at gennemføre uddannelse end unge fra familier med tradition for uddannelse (fx Benjaminsen 2006, Andersen 2005). Kun få (danske) undersøgelser går dog tættere på de unges eget perspektiv- og deres erfaringer – og sætter fokus på hvad der sker undervejs i de unges uddannelsesforløb og i mødet med ungdomsuddannelserne og arbejdsmarkedet. Det er disse perspektiver, jeg vil udfolde i denne artikel.

Artiklen trækker på to longitudinelle forskningsprojekter (Pless 2009, Pless & Katznelson 2007), der omhandler unges uddannelsesvalg, fremtidsdrømme og deres konkrete uddannelses- og livsbaner fra de unge forlader grundskolen og i mødet med ungdomsuddannelser,

arbejde mm. Jeg vil særligt fokusere på de fortællinger og uddannelsesbaner, der tegner sig for en lille gruppe 'uddannelsesmæssigt udsatte' unge (9 unge), i overgangen fra grundskolen¹ og tre år frem² (Pless 2009). Der er tale om unge, som kommer fra uddannelsesfremmede familier, og som har oplevet skoletiden som vanskelig – fagligt og socialt. Dermed er de statistisk set i risikozonen, i relation til uddannelse.

Skriften på væggen - uddannelse som uomgængelig del af ungdomslivet.

En uddannelse for mig er meget vigtig, da det er den, jeg skal leve af resten af livet. Det, er min uddannelse der skal gøre, at jeg får et dejligt liv. (Pige, 9. klasse)

Sådan skriver en ung pige i en stil om fremtiden. Den oplevelse, deler hun med rigtigt mange andre. De unge har i den grad læst skriften på væggen og lyttet til voksensamfundets formaninger. De har taget idéen om uddannelse som en nødvendig ingrediens i 'det gode liv' til sig og gjort den til rettesnor i deres liv. Uddannelse er efterhånden blevet en uomgængelig del af det 'normale ungdomsliv' (jf. også Illeris et al 2009, Frønes & Brusdal 2000, Andersen 1997). Derfor opleves valget af ungdomsuddannelse meget betydningsfuldt. De unge står overfor et væld af muligheder, og mange ser frem til nye udfordringer med forventning – men også med bekymring og ængstelse for at vælge 'forkert' og havne på et sidespor. Der er dog stor forskel på hvordan de unge italesætter uddannelsesvalget. Hvor de unge, der klarer sig godt og trives i grundskolen, primært taler uddannelse frem som noget, der skaber muligheder og åbner døre til et sjovt, spændende og udfordrende

1 I Danmark varer den obligatoriske grundskole 10 år (fra 0. klasse-9. klasse). Unge, som ikke føler sig fagligt eller afklaringsmæssigt parat til at påbegynde en ungdomsuddannelse kan desuden vælge et ekstra år i grundskolen (10. klasse). Efter grundskolen kan de unge vælge mellem 2 uddannelsesspor: en studiekompetencegivende gymnasial uddannelse (typisk 3-årig) eller en erhvervskompetencegivende erhvervsuddannelse, der fungerer efter et vekseluddannelsesprincip, med både skoleperioder og perioder i praktik/på læreplads (kan vare mellem 1 ½ år til 5 ½ år).

2 De unge blev interviewet 1 gang årligt i løbet af forskningsprojektets 3 årige forløb (første gang, mens de gik i 9. klasse).

(arbejds)liv, ser det noget anderledes ud for unge, som har oplevet skoletiden mere problematisk – som de unge, der er i fokus her.

For disse unge manifesterer uddannelse sig snarere som en afvægring af risici og uddannelsesvalget er i langt højere grad præget af en bekymring omkring muligheden for at sikre sig en plads i uddannelsessystemet. På den ene side vil de gerne have en uddannelse, men på den anden side vægrer mange sig mod alt 'fagligt' – alt det, der lugter lidt af skole! Og så er mulighedsfeltet pludselig ret smalt!

PÅ KANTEN AF SKOLELIVET – HVORHEN?

Jeg var aldrig rigtig glad såd'n, andet end når jeg kom hjem. Men alligevel ikke. Det var bare sådan en ræddende dag. Det var bare alle dagene der var dårlige synes jeg. (...) så gider man ikke. Så bliver man både skoletræt og så gider man overhovedet ikke at være der. Det var også derfor jeg aldrig kom. Jeg kom aldrig til de timer. Fordi, jeg kunne ikke se hvorfor jeg skulle være der. For jeg lærte alligevel ikke noget, jeg gad ikke høre efter. Alle de hadede mig alligevel. Så kunne det også bare være lige meget. (Trine, int. 2, på efterskole)

Sådan fortæller en af pigerne, Trine, om sin tid i grundskolen, da jeg taler med hende om hendes tid i folkeskolen. Og de andre unge fortæller lignende skolehistorier. Det er fortællinger præget af nederlagserfaringer og oplevelsen af ikke at slå til. Det, disse unge bringer med sig fra grundskolen og videre, er massiv skoletræthed, dårlige faglige kundskaber og følelsen af at være en af de 'ikke så kloge' – erfaringer, som det er vanskeligt at formulere et positivt fremtidsperspektiv på baggrund af. For dem er uddannelse ikke forbundet med drømmen om det gode liv. De ser snarere uddannelse som et nødvendigt onde – et fravalg af risici som arbejdsløshed, usikre jobpositioner, som de oplever meget nærværende (jf. også Hutter 2004). Som Trine fortæller:

I; Synes du det er vigtigt at tage en uddannelse?
Næ, jeg synes det er noget åndssvagt noget. Det synes jeg. "Hvad skal du så lave?", "jeg skal til at tage en uddannelse"

I; Kan du så ikke bare lade være med at gøre det?
Det er nok ikke så smart (...) Fordi det er bedre og du tjener også bedre og...du er ikke bare sådan en lille lus, der bare sidder og ikke har en skid at lave, fordi du ikke er fastansat. For det kan du jo ikke blive, hvis ikke du er uddannet. (Trine, int. 2, på efterskole)

Tilsvarende fortæller Jens:

Altså jeg tænker bare...jeg skal bare have en uddannelse så hurtigt som muligt, så det ikke går galt. Fordi hvis jeg først... ikke får en uddannelse, så går det jo først galt, fordi så er det rigtig svært og

finde arbejde, og så til sidst så gider man ikke..... og så bliver man bare sådan en, der sidder og dovner den derhjemme. (Jens, int. 1, 9. klasse)

Uddannelse – og det at være i uddannelse er altså, i Jens' fortælling, et værn mod opløsning og inaktivitet, en måde at få orden på sit liv. For disse unge er uddannelse en sikring mod social deroute. Det handler om at komme hurtigt i gang, ellers går man i stå. Uden uddannelse er det sværere at få (fast) arbejde, og man risikerer arbejdsløshed og dårlige arbejdsforhold. For de unge findes der tilsyneladende ingen andre veje efter 9. klasse end den lige vej ind i ungdomsuddannelse. Det er vigtigt at holde sig indenfor rammerne af uddannelsessystemet, ellers risikerer man måske aldrig at komme i gang igen. Samtidig giver flere af dem udtryk for stærk modstand mod skolelivet, og de fleste af fortællingerne bærer præg af en stærk ambivalens; jeg hader skolen, men uddannelse er nødvendig.

De samfundsmæssige diskurser der præger uddannelsespolitikken og –debatten er meget nærværende i de unges fortællinger. Det er i vid udstrækning dem, de orienterer sig imod og trækker på i deres fortællinger. Med et Bourdieu'sk begreb kan man sige, at de unge langt hen af vejen anerkender feltets *illusio* – og at de, et langt stykke hen af vejen, forsøger at spille spillet (Bourdieu 1997/2004). Hermed adskiller deres forhold til uddannelse sig markant fra den position, som arbejderklassedrengene i Willis' studie fra 1977, indtog (Willis 1977). Willis' unge forkastede tanken om uddannelse, som vejen frem og anerkendte dermed ikke uddannelsesfeltets *illusio*, men indtog i stedet en modposition i skolen, hvor de fremskrev arbejdslivet som mere rigtigt og værdifuldt end skolelivet. Hermed kunne de fastholde en oplevelse af kontrol med deres liv, og af at deres dårlige erfaringer i skolen var udtryk for eget valg snarere end en position, de blev påtvunget.

For de unge jeg følger er en så tydelig modstand og opposition til uddannelsesdiskursen ikke umiddelbart tilgængelig. De bakker som sagt op om uddannelse som en nødvendig præmis for at klare sig. Det betyder dog ikke, at de ikke indtager modpositioner og yder modstand mod skolelivets organisering. For eksempel fortæller flere af de unge om perioder med pjæk, om skoletræthed, konflikter med lærerne og (demonstrativ) inaktivitet i skolen; Praksisser, der alle kan tolkes som modstand mod den overgribende hverdag, som skolelivet udgør i deres optik. Men det er i vid udstrækning magtesløse og individualiserede modstandsformer, der synes at udspringe af en følelse af anderledeshed og udgrænsethed, og disse modstandsformer (og positioner) ligger langt fra den heltedyrkelse af det maskuline arbejdsliv, som 'the lads' praktiserer (jf. også Petterson & Trondman 2001). Bottrell & Armstrong (2007) peger på, at det bl.a. har at gøre med at vilkårene og mulighederne på arbejdsmarkedet er skrumpet ind for ufaglærte.

In Willis' study, certainty about job futures was a key factor enabling working-class school resistances. For contemporary young people who lack the qualifications and skills necessary for 'new' work, their capacity for unskilled and manual work is no guarantee of employment; and the lower end of the gradient, which was traditionally their working-class domain, is now subject to competition with unskilled adults and better qualified down-traders. (Bottrell & Armstrong 2007: 362)

Samtidig er det bemærkelsesværdigt i hvor høj grad de unge forklarer deres skoleproblemer i individualiserede termer. Her er meget lidt kritik af skolesystemet og lærerne. I stedet flyder fortællingerne over med beretninger om erfaringer med at føle sig dum, doven, ikke-klog og klam! De positionerer sig i vid udstrækning som skolens 'Andet', som det der falder ved siden af og er forkert. Og det er tankevækkende, at de, i deres forsøg på at bearbejde og skabe mening og sammenhæng i deres fortællinger om skolen, tilsyneladende kun har adgang til storylines, der betoner årsagen til deres skolevanskeligheder som knyttet til dem som individer - der er ingen kollektive forklaringsmodeller til rådighed for disse unge (jf. også Illeris et al 2009).

MULIGE ANDRE VEJE EFTER GRUNDSKOLEN?

Som sagt er uddannelse ikke til at komme udenom, og på trods af, at flere af de unge jeg følger giver udtryk for, at de ikke oplever at de er parate til uddannelse ser de ikke nogle reelle alternative veje videre fra grundskolen. De starter da også (stort set) alle sammen på en ungdomsuddannelse umiddelbart efter grundskolen. Men de fleste falder fra undervejs. Der er altså langt fra tale om *smooth operations* - de unges uddannelsesforløb er snarere kendetegnet ved gentagne brud, omveje og blindgyder. Flere er omkring to eller flere ungdomsuddannelser i løbet af de tre år jeg følger dem.

Susanne formulerer som den eneste af de unge et ønske om noget andet end ungdomsuddannelse efter grundskolen. Hun har, som de andre unge, haft en turbulent skoletid med mange skoleskift, faglige problemer og mobning. Hun er meget skoletræt og overvejer at starte på produktionsskolen.³ Det dropper hun dog hurtigt, for som hun fortæller, så er den reaktion hun får fra søsterens kæreste.

'Ja, vi ses en eller anden dag med drankerne', [sagde søsterens kæreste, red.] ikke? Altså som om jeg ikke bliver til noget, fordi jeg ikke går i skole. (...) Altså **alle** gik og sagde til mig, at det var nogle værre bumser, der gik derude (på produktionsskolen, red.). Ja, jeg har ikke lyst til at blive en bum, det

er der ikke nogen der har lyst til. (Susanne, int. 1, 9. klasse)

En lignende figur tegner sig i Jens fortælling. Han kommer efter sit frafald fra erhvervsuddannelsen på produktionsskole og fortæller, at han har ændret mening om stedet efter han selv er startet der.

Ja, i grundskolen der tænker man jo mest på sit rygte. Der skal man ikke op på produktionsskolen, det er bare for bumser, og det er dårligt selskab der er deroppe, det er jo en samling kriminelle og sådan noget. Nu er jeg selv herinde og (let grin). (...) Jeg synes det er fint (at være på produktionsskolen, red.)! Altså, jeg er sådan set ret ligeglad med folks mening om mig. Det er jeg i hvert fald begyndt på. Hvis de ik' ka' li' mig, så er det deres problem, så ka' de la' mig være. (Jens, int. 2, produktionsskole)

Eksemplerne viser, hvor magtfulde diskurserne om nødvendigheden af uddannelse - og den lige vej gennem uddannelsessystemet er. Og hvordan de i høj grad påvirker de unges positioneringsmuligheder og konkrete forløb. Forestillingen om *den lige vej* fungerer i vid udstrækning som accepteret og selvfølgelig præmis i de unges fortællinger, og muligheden for at vælge et år på produktionsskole som afklaring og afprøvning af mulige fremtidsperspektiver ligger ikke lige for - for hvem har lyst til at knytte an til positionen som bum og taber? Samtidig peger eksemplet på, at et snævert fokus på den 'rigtige' og lige vej igennem uddannelsessystemet - og til voksenlivet samtidig risikerer at udgrænse de unge, som ikke kan og vil passe ind i forhold til disse idealforestillinger (jf. f.eks. Skelton 2002). Når idealet er, at alle skal igennem uddannelsessystemet hurtigst muligt, bliver det i stigende grad set som 'taber-agtigt', når man ikke kan leve op til denne forestilling. Det, medvirker potentielt til yderligere at udgrænse de unge, der af forskellige grunde ikke magter (eller ønsker) at leve op til denne idealforestilling, fordi det snævre fokus netop *ikke* skaber mulighed for at italesætte og erfare overgange, der afviger fra 'normalovergangen' som andet end netop afvigelser og fiaskoer - og dermed ikke skaber rum og blik for mulige alternative overgangsmuligheder og -perspektiver.

Det er ikke mindst tankevækkende i lyset af Susannes videre forløb. Hun har tidligere været meget i tvivl om uddannelsesvalget og haft ønsker og tanker om uddannelse og arbejde, der pegede i mange forskellige retninger. Hun vælger at gå i 10. klasse, fordi hun ikke ved, hvad hun ellers skal og ikke oplever at være parat til ungdomsuddannelse. Hun dropper dog hurtigt ud igen, fordi hun trives dårligt og har konstante konflikter med lærerne. I stedet får hun job i et cafeteria for at tjene nogle penge. Hun bliver meget glad for jobbet, som hun synes er sjovt. For Susanne får mødet med arbejdslivet afgørende betydning for hendes vej videre. Her er hun en del af et fællesskab, hun kan mestre opgaverne og får ros og anerkendelse. Og det gør tilsyneladende udslaget - nu ved hun hvad hun vil.

³ Et ikke-kompetencegivende uddannelsesforberedende tilbud til arbejdsløse unge uden uddannelse. Produktionsskolens aktiviteter baserer sig på værkstedsundervisning.

Ja det var mit første job, som jeg synes, der var spændende fordi at, jeg var flere ting på én gang. Jeg var både opvasker og køkkenassistent og smørrebrødsjomfru... Så, det syntes jeg var sjovt – så fandt jeg ud af, hvad jeg ville! (...)...man snakker sammen, man har det sjovt og sådan noget. (...) Jeg synes det var sjovt. Jeg ku' godt li' at gøre det! (...) Jeg synes jeg var rigtig god til det, og jeg fik også rigtig meget ros, for at jeg var den bedste til at lave det, og sådan noget. (Susanne, int. 2, i arbejde)

Mødet med arbejdslivet (og pausen fra uddannelsessystemet) og den positionering som kompetent, der pludselig bliver tilgængelig for hende, udgør et væsentligt vendepunkt i Susannes fortælling. Fra at have været meget i tvivl om sine mulige fremtidsperspektiver og modvillig overfor 'mere skole', får hun mod på - og lyst til - at starte på slagteriskolen. Hun starter på, og gennemfører, grundforløbet på erhvervsuddannelsen, men da hun under sit lærepladsforløb støder på problemer, beslutter hun sig for at droppe lærepladsen - og uddannelsen i det hele taget! For Susanne synes det altså ikke at være en mulighed at overveje en anden læreplads i et andet område indenfor kokkefaget. Det er enten-eller, og hendes erfaringer på lærepladsen synes blot at bekræfte hende i, at uddannelse(n) ikke er noget for hende alligevel. Hun vælger derfor at droppe tanken om uddannelse (i hvert fald for en tid), og arbejde som ufaglært.

Historien er ikke enestående. Flere af de andre unge har tilsvarende erfaringer. Umiddelbart kan de unges brudte og zigzaggede uddannelsesforløb tolkes som 'zapperi', som et udtryk for en ungdomskulturel tendens, der ofte italesættes som problem i den uddannelsespolitiske debat: At unge i dag er forkælede og ikke kan håndtere modstand, at de er 'troløse' mod uddannelserne, og at de dropper ud så snart uddannelsen og indholdet ikke lige svarer til deres forventninger og krav (jf. f.eks. Hutters 2004). Men for disse unge synes det at være helt andre problematikker, der er med til at vanskeliggøre lineære og ubrudte overgangsprocesser fra grundskolen og videre.

Her synes zigzag-bevægelserne ikke at være udtryk for forkælethed, men manglen på vedholdenhed skal måske snarere ses som et resultat af at deres massive erfaringer med nederlag i grundskolen har givet dem meget lidt tro på sig selv - og på muligheden for at kunne lykkes med uddannelse. For nogle opstår der situationer af gennembrud - oplevelser af mestrings - hvor de får mulighed for at bryde med denne position og dette selvbillede. Men Susannes historie kan ses som et eksempel på, hvor skrøbelig denne position er for de unge - og hvor let den kan rystes. For disse unge, synes den mest nærliggende reaktion på sådanne vanskeligheder at være at flytte sig - trække følehornene til sig - og søge i nye og andre retninger. De unge lægger således krop og stemme til en bredere tendens, som tegner sig i flere undersøgelser - nemlig, at der

er en klar sammenhæng mellem de unges trivsel i grundskolen og deres trivsel på ungdomsuddannelserne (jf. Pless & Katznelson 2006, Skov 1998). Erfaringerne i grundskolen danner afsæt for deres videre færd i skolesystemet og de mange negative erfaringer danner selvsagt ikke det bedste udgangspunkt for mødet med ungdomsuddannelser mv. hvilket som sagt tydeligt afspejler sig i de unges forløb.

PÅ VEJ MOD YOYOTRANSITIONER?

Men hvordan vi forstå og forklare de samfundsmæssige betingelser, der indrammer unges overgangsprocesser i dag? Og hvordan kan overgangsbegrebet bruges som analytisk ramme og 'dåseåbner' i forhold til at begribe og forklare unges uddannelses- og livsforløb? Det vil jeg indkredse i det følgende.

Hvor ungdomslivet i industrisamfundet i vid udstrækning blev opfattet som et moratorium, der efterfulgte barndommen og beredte de unge på voksendommen - og således havde form som en lineær proces, hvor overgangsprocesser i vid udstrækning var socialt og kønsmæssigt for-struktureret som en række forudsigelige normal-biografier, ser billedet i dag noget anderledes ud. En række ungdomsforskere påpeger, at den lineære normal-overgang er under pres - og måske efterhånden ikke længere så normal (jf. feks. Henderson et al 2007, Blasco et al 2003, Beck 1992).

I dette perspektiv fremhæves det, at livsfaserne i stadig stigende grad filtrer sig ind og ud af hinanden, og at unges overgangsprocesser ikke længere kan forstås som entydigt fremadskridende processer, hvor uddannelse (i ungdomslivet) afløses af arbejde (i voksenlivet). Voksenlivet trænger sig på nogle måder tættere på i ungdomslivet, men samtidig bliver det også muligt at vende tilbage til ungdomslivet senere hen. Og frem for en fremadskridende udvikling fra en livsfase til en anden med voksenlivet som entydig endestation, fremstilles overgangene her som en evig pendulering mellem forskellige livsfaser - mellem uddannelse og arbejde osv., som derfor i stigende grad må forstås som komplekse, uforudsigelige og reversible yoyo overgange (Walther et al 2006). Desuden fremhæves det, ikke mindst, at overgangsprocesserne er langt mere uforudsigelige og kontingente end der lægges op til uddannelsespolitisk - bl.a. på grund af vanskelighederne ved at forudsige fremtidsmulighederne på et arbejdsmarked i konstant forandring.

Her peges altså på en række fundamentale samfundsmæssige ændringer, der skaber nye vilkår, muligheder og udfordringer for unge i dag; At der i dag er langt flere ruter, man kan vælge på vejen mod et voksenliv. Et voksenliv, der også i stigende grad pluraliseres, og derved heller ikke længere kan ses som ét fast endepunkt. Dette skaber således potentielt oplevelsen af større manøvre-rum og flere valgmuligheder, men kan samtidig også skabe bekymring og ængstelse omkring *doing the right thing* - vælge

den 'rigtige' vej, fordi det i stigende grad opleves som et individuelt anliggende og ansvar. De øgede valgmuligheder medfører således også et pres på den enkelte i forhold til at overskue fremtidsperspektiverne og at vælge 'rigtigt' (jf. f.eks. Henderson et al 2007, Beck 1992). På trods af tendensen til at overgangsprocesserne bliver mere komplekse og uforudsigelige, understreges det dog samtidig, at der alligevel er en række sociale og biografiske bindinger, der stadig sætter sig igennem, og som er med til at præge de unges muligheder i relation til f.eks. uddannelse og arbejde (en tendens, der er gennemgående i overgangsstudierne) - 'gamle' ulighedsstrukturer sætter sig igennem i nye former, ligesom nye marginaliseringsformer opstår. I tråd hermed påpeger Frønes m.fl. (2000), at den udvidede ungdomsperiode - og kvalificeringsproces for nogle unge også betyder nye usikkerheder og risici, fordi de unge i stigende grad selv skal finde vej og fylde indhold i en periode med relativt uklare rammer. Det kan for nogle unge betyde:

... flyt mellem ikke-fullførte uddannelser, løs tilknytning til arbejdsmarkedet og "finne-seg-selv-perioder". Ung voksen-perioden er på mange vis krevende. Den setter lite rammer for tilværelsen, og kan som periode lette skjule en begynnende marginalisering siden de fleste i denne perioden er lite etablerede. (Frønes & Brusdal 2000:62)

Frønes pointerer således dels nogle af de vanskeligheder, den udvidede ung-voksen periode fører med sig, og peger samtidig på en anden interessant og tankevækkende tendens; nemlig, at den udvidede periode i uddannelsessystemet, som tegner sig for unge, bredt set, samtidig kan være med til i en periode at usynliggøre marginaliseringsprocesser, fordi tiden i uddannelsessystemet for hovedparten af unge i dag i højere grad end tidligere er præget af yoyo-overgange og kringlede forløb, og det derfor kan være svært umiddelbart at se, hvilke af de unges yoyo-overgange, der har en form for retning og perspektiv, og hvilke der er udtryk for en dybereliggende orienteringsløshed, der potentielt risikerer at føre den unge længere og længere ud i periferien af uddannelsessystemet og/eller arbejdsmarkedet.

Men hvordan ser det ud for de unge, som jeg følger? Hvilke tanker gør de sig om fremtiden og voksenlivet? Og hvordan udvikler deres fortællinger og livsbaner sig undervejs i løbet af de år jeg følger deres liv? Det vil jeg illustrere gennem Jens og Sarahs fortællinger og forløb.

SAMMENSATTE FORTELLINGER: GENNEMBRUD OG SAMMENBRUD

Da jeg første gang snakker med Jens er han i praktik på et mekanikerværksted. Det er et kærkomment afbræk fra skolelivet, hvor han ikke trives. På værkstedet oplever han (i modsætning til i skolen) at kunne mestre opgaverne, og han glæder sig til at starte på

en erhvervsskole efter sommerferien, hvor han regner med at kunne bruge sine praktiske færdigheder, og han glæder sig til at skulle vælge uddannelse:

Jamen jeg synes at man kommer til at føle sig lidt mere voksen, føle sig mere ansvarlig for sit eget liv. Det synes jeg er.. faktisk ret fedt, at man pludselig kan bestemme over sit eget liv og sådan noget. (Jens, int. 1, 9. klasse)

Han er forlovet med kæresten og regner med, at forholdet vil vare længe, fortæller han og det afspejler sig også klart i hans forestillinger om fremtiden:

I: Hvis du skal sige noget om, hvordan dit liv ser ud om 5-10 år. Hvordan vil du så gerne have, at det ser ud?

Ja, en lille familie derhjemme, der venter på én, når man kommer hjem fra arbejde...Og så skal man bare have en dejlig familie med et lille hus, hvor man kan gå og hygge sig og en god have. Og have en god arbejdsplads. (Jens, 9. kl., int. 1)

Jens ser lyst på fremtiden. Han oplever uddannelsesvalget som positivt og som en begyndelse på voksenlivet, som han forbinder med frihed og retten til at bestemme over sit eget liv! Og han har klare billeder af hvordan han gerne vil have voksenlivet til at forme sig. Den fremtidsdrøm som Jens formulerer ovenfor, tegner et nærmest glansbillede-agtigt portræt af et familie- og arbejdsliv, der synes at række tilbage til en svunden tid, med far som *the male breadwinner*, og en mor, der går derhjemme med resten af familien og venter.

Hos Jens (og flere af de andre drenge), er der intet ønske om at udskyde voksendommen og forlænge ungdomstiden. Uddannelsesvalget opleves tilsyneladende ikke særligt problematisk på dette tidspunkt (i 9. klasse). Valget er truffet på et langt tidligere tidspunkt - han har 'rodet med biler' sammen med sin storebror og mekanikeruddannelsen lå derfor lige for. Det formelle uddannelsesvalg i 9. klasse opleves ikke som et vendepunkt, der fordrer en særlig grad af refleksivitet, men ses snarere som et 'naturligt' næste skridt i en glidende overgang på vejen mod at blive voksen. Umiddelbart kan Jens' orienteringer ses som et klart udtryk for en traditionel klassebiografi. Hans fortælling peger i retning af, at ønsket om et arbejdsliv - et håndværksmæssigt lønarbejde - fungerer som omdrejningspunkt og pejlemærke i hans overgangsprocesser.

Jens' livs- og uddannelsesbane former sig dog noget anderledes. Forholdet til den kæreste han i 9. klasse er forlovet med holder ikke. Han starter på flere uddannelser, men formår ikke at hænge på. Han mister hurtigt uddannelsesmotivationen, måske fordi han har vanskeligt ved at honorere de faglige krav på uddannelserne. Fra en udpræget traditionel og klar fremtidsorientering fortoner arbejds- og uddannelsesperspektiverne sig efterhånden, og hans fremtidsorientering bliver tilsvarende mere og mere

foreløbig og forsigtig - måske fordi Jens undervejs i sit forløb har erfaret, at det er for vanskeligt at planlægge sin fremtid, og dermed for smertefuldt og risikabelt at formulere klare drømme og ønsker om, hvordan man gerne vil have, den skal se ud. Man risikerer jo (som Jens), at drømmene må opgives, revideres, og det kan lede til følelsen af nederlag og utilstrækkelighed (jf. også Katznelson 2004). Dette kommer klart til udtryk tredje gang jeg interviewer Jens - her har han helt opgivet fremtidsplanlægningen:

I: har du nogen idéer om, hvordan du gerne vil have, at dit liv udvikler sig?

Ej, jeg har efterhånden lagt det på hylden, det med at tænke frem i tiden. Jeg vil hellere bare sige: nu prøver vi, og så ser vi, hvordan det udvikler sig. Jeg vil leve i nu'et og så se hvordan fremtiden kommer. (Jens, 19 år, int. 3)

Hvor Jens' fremtidsperspektiv snævrer sig ind i takt med at nederlagene tikke ind, for til sidst at zoome helt ind på nu'et, bevæger Frejas fortælling sig den omvendte vej.

Freja har haft en meget problematisk skolegang. Hun har haft store problemer med at følge med fagligt, og har tilbragt meget af sin skoletid i specialklasser. Samtidig er hun blevet mobbet af klassekammeraterne. Der er altså ikke meget positivt for Freja at hente ud af sin position i skolen. Og hun har svært ved at formulere et ønske i forhold til uddannelse og arbejde. Dels synes hendes erfaringer at bekræfte hende i, at hun ikke er god til noget, og dels synes hun det er svært at finde noget der *interessere* hende. At finde ind til en interesse, er altså et vigtigt omdrejningspunkt for Freja (og for flere af de andre unge piger) i forhold til at kunne formulere et fremtidsperspektiv. Uddannelsesvalget opleves derfor meget svært.

Ja det synes jeg. (...) Altså meget. Fordi, der har man valgt et eller andet (arbejde, red.), så kommer man i praktik i det, og når jeg tænker nærmere over det, "Okay det var slet ikke mig", så er det bare sådan "Okay hvad skal jeg nu være? (...) Altså, jeg tror bare at det er noget man selv må finde ud af. (...) Men jeg ved ikke rigtig noget der interesserer mig. Så det er det, der er problemet.

Da jeg spørger hvordan hun ser sit liv om 5-10 år fortæller hun:

I: ...tænker du meget over, hvad der skal ske her når du er færdig med skolen, eller er det ikke noget du sådan spekulerer så meget på?

Nej jeg tænker mere på mit kærlighedsliv og sådan noget efter skolen i X-by, og så at jeg gerne vil flytte til Sjælland, ikk' (for at være tættere på kæresten, red.)... (...)

I: Hvis nu du skulle tænke tænke fremad om 5-10 år, hvordan tror du så dit liv ser ud? Hvad laver du så og ...?

Jeg er gift med Søren (kæresten, red.) (griner). (Freja, int.1, 9. klasse)

Et års tid efter, snakker jeg med Freja igen. Hun går nu på efterskole, på en praktisk linie, som fungerer som meritgivende i forhold til en erhvervsuddannelse. Der er tydeligvist sket en del siden vi talte sammen sidst, og Freja er nu begyndt at indkredse et muligt fremtidsperspektiv. For Freja er det mødet med en anden undervisningsform (på efterskolen), der skaber mulighed for et vendepunkt og en markant ny position i relation til skole og uddannelse. På efterskolen er undervisningsformen i høj grad baseret på praksislæring, mens det teoretiske indgår som et element i værkstedsundervisningen. Freja fortæller:

... det er helt anderledes. Vi får ikke lektier for. Vi laver helt andre ting. Vi laver mad. Det er jo ikke ligefrem det, man laver i grundskolen og heller ikke sådan noget fint 'kokke noget'. I starten skulle man bare lære at stege en frikadelle, men det lærte vi hurtigt. Så nu er det finere mad ... jeg har lært at lave tærter. Vi har haft teori om brød, om stegning og om hævning. Man skal holde rent. Hygiejne. Skære en kylling ud, og vi har skåret en gris ud. (...) Jeg er en af de bedste på holdet. I grundskolen var jeg en af de dårlige, og her er jeg en af de bedste. (Freja, int. 2, efterskole)

For Freja betyder oplevelsen af mestring, af at kunne, at hun pludselig har mulighed for at se sig selv som kompetent og duelig, og det er med til at gøre uddannelsesvalget mere overskueligt. De positive erfaringer skaber et grundlag, hvorfra hun kan formulere et fremtidsperspektiv uden at få *'ondt i maven'*. Nu har hun fundet en retning! Hun starter efterfølgende på en erhvervsuddannelse, og hendes erfaringer her - og ikke mindst på lærepladsen, har gjort hende mere og mere overbevist om, at hun er på rette 'spor'.

I: Hvad er det, der har gjort, at du er blevet mere og mere sikker (på at du vil være bager, red.)?

Jeg har lært mere og mere om bagerfaget. Og jo mere jeg er kommet ind i det, jo mere har jeg fået lyst til at være det.

I: Hvad kan du godt lide ved det?

Det er noget, jeg er dygtig til. Det gør en stor forskel, at det ikke bare er noget, man er halvt god til. (Freja, int. 2, efterskole)⁴

Som citatet illustrerer, hænger interesse og kunnen uvægerligt sammen, når Freja skal forklare, hvad der har gjort hende sikker på, at det er bager, hun vil være. At kunne vælge ungdomsuddannelse og formulere et fremtidsperspektiv - og en drøm, fordrer således, at de unge kan finde ind til en interesse, og interessen

⁴ Efterskoler er kostskoler for unge mellem 14 og 18 år. Her kan unge bl.a. få undervisning i skolefag, der svarer til folkeskolens 8., 9. og 10. klasse. Efterskolerne har ofte særlige linjer, hvor der fokuseres på musiske og kreative fag eller idræt.

hænger i høj grad sammen med oplevelser af kunnen og mestring. Succesoplevelser og mestringserfaringer er i høj grad med til at give de unge tro på, at de kan lykkes med uddannelse – og fungerer som en væsentlig positiv drivkraft i de unges livs- og uddannelsesforløb. En banal pointe kan man sige, men samtidig er det tankevækkende, at oplevelsen af mestring og anerkendelse udgør så markant et vendepunkt for de unge, fordi det implicit peger på, hvor fraværende sådanne erfaringer har været tidligere i de unges skoleliv! Det sætter disse unge i en vanskelig position, fordi de netop ikke har særlig mange mestringserfaringer at trække på (i en skolemæssig sammenhæng), og dette synes både at vanskeliggøre og komplicere uddannelsesvalget og deres møder med ungdomsuddannelse og arbejde.

Både Jens og Frejas fortællinger og fremtidsdrømme flytter sig markant undervejs. Hvor Jens' klare fremtidsdrøm smuldrer, får Freja tilsyneladende mere og mere mod på at formulere og forfølge en fremtidsdrøm (og en uddannelse). De griber og knytter an til forskellige forestillinger og positioner i forskellige sammenhænge. Positionerne væver sig ind og ud af hinanden og forandrer sig over tid og afhængig af social kontekst. Der kan således være langt fra de drømme og forestillinger, de unge taler frem i 9. klasse på kanten af ungdomslivet og de konkrete erfaringer, de har mulighed for at leve ud undervejs i deres overgangsprocesser og i mødet med uddannelses- og arbejdssammenhænge, hvilket kommer særligt stærkt til udtryk i en dreng som Jens' forløb. De unges fortællinger peger således udover det individuelle perspektiv. Hvilke fortællinger det er muligt for de unge at berette handler i høj grad om de muligheder og begrænsninger, der opstår i mødet med forskellige institutionelle settings (jf. også Stauber 2006, Hodkinson & Sparkes 1997). Fortællingerne kan derfor ses som et gensvar og modspil til de samfundsmæssige institutioner, der er med til at indramme og forme deres uddannelsesforløb.

Som det fremgår af artiklen, er de unges overgangsprocesser præget af tvivl og usikkerhed – og deres uddannelsesforløb kendetegnet ved forsinkelser, afbrud og afprøvning af nye veje (for nogle igen og igen). De unges historier vidner om, hvor vanskeligt overgangsprocesserne er for unge som har svært ved at klare sig i skolelivet. Det er ikke muligt at afvise uddannelse og skoleliv - ikke mindst fordi det er blevet sværere at etablere en holdbar (arbejdsmarkeds)position uden. Samtidig oplever de i høj grad at de selv står tilbage med ansvaret for den manglende skolesucces. De unge oplever således individualiseringens bagside: Når livet i stigende italesættes og opleves som et individuelt projekt, bliver de unge stadig mere overladt til at finde svarene på vanskeligheder og problemer, som de kæmper med, hos sig selv. Hermed antydes individualiseringens dobbelthed som *både* større (oplevet) frihed til at 'vælge' sit eget liv, men *også* som en magtfuld forestilling om 'det frisatte individ' – en forestilling, der også sætter sig igennem som *krav* om individualisering og selvrefleksivitet for at kunne agere som 'kompetent' individ i det moderne samfund – og en forestilling, der også i stigende grad placerer ansvaret for at lykkes (eller ikke) hos det enkelte individ (jf. også Katznelson 2004).

Der er således langt til de uproblematiske, lineære og kontinuerlige forløb, der i vid udstrækning udgør det uddannelsespolitiske ideal. Og de unges fortællinger kan i vid udstrækning ses som "...narratives of negotiating difficulties" (Bottrell & Armstrong 2007: 370). Selvom de unge i deres livs- og uddannelsesforløb møder forhindringer og flere har vanskeligt ved at finde retning, kan de dog ikke af den grund alene betegnes som sammenbrudshistorier. Der er også historier om gennembrud og succes, f.eks. når de unge (som Freja) pludselig finder mening i - og retning på - deres uddannelsesforløb.

REFERENSER

- AE-rådet & Dansk Industri 2012. *Kortlægning af veje og omveje i uddannelsessystemet*. København: AE & DI.
- Andersen, Dines 2005. *4 år efter grundskolen. 19 årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. København: AKF-Forlaget.
- Andersen, Dines 1997. *Uddannelsesvalg efter 9. klasse*. Delprojekt under forskningsprogrammet Uddannelse til alle, 1997:3, København: SFI.
- Beck, Ulrich 1992. *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: Sage Publications.
- Benjaminsen, Lars 2006. *Chanceulighed i Danmark i det 20. århundrede. Udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer*. Ph.D. København: Københavns Universitet.
- Bourdieu, Pierre 1997/2004. *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bottrell, Dorothy & Derrick Armstrong 2007. Changes and Exchanges in Marginal Youth Transitions. *Journal of Youth Studies*, vol. 10, no. 3, pp. 353-37.
- Bådsgaard, Mikkel & Andreas Mølgaard 2011. *Unge uden uddannelse går en usikker fremtid i møde*. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. http://www.ae.dk/files/AE_unge-uden-uddannelse-gaar-en-usikker-fremtid-i-mode.pdf
- Blasco, Andreu López et al (eds.) 2003. *Young People and contradictions of inclusion. Towards Integrated Transition Policies in Europe*. Bristol: The Policy Press.
- Frønes, Ivar & Ragnhild Brusdal 2000. *På sporet av den nye tid. Kulturelle varsler for en nær fremtid*. Bergen: Fakkbokforlaget.
- Henderson, Sheila, Janet Holland, Sheena McGrellis, Sue Sharpe & Rachel Thomson 2007. *Inventing Adulthoods. A biographical approach to youth transitions*. London: Sage Publications.
- Hodkinson, Phil & Andrew C. Sparkes 1997. Careerism: a sociological theory of career decision making. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 18. No. 1.
- Hutters, Camilla 2004. *Mellem lyst og nødvendighed – en analyse af unges valg af videregående uddannelse*. Phd-afhandling. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.
- Illeris, Knud, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen, Birgitte Simonsen & Niels Ulrik Sørensen 2009. *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*, København: Samfundslitteratur.
- Katznelson, Noemi 2004. *Udsatte unge, aktivering og uddannelse. Dømt til individualisering*. København: Center for Ungdomsforskning, LLD, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Pless, Mette 2009. *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*, Phd. Afhandling. København: Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet. http://www.cefu.dk/media/202656/unge%20udsatte%20på%20vej_2009.pdf
- Pless, Mette & Noemi Katznelson 2007. *Unge veje mod ungdomsuddannelserne. Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. København: Center for Ungdomsforskning, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Regeringen 2006. *Fremgang, fornyelse og tryghed. Strategi for Danmark i den globale økonomi*. København: Statsministeriet. www.globalisering.dk
- Regeringen 2011. *Et Danmark, der står sammen. Regeringsgrundlag*. København: Statsministeriet.
- Skelton, T. 2002. Research on Youth transitions: Some critical interventions. I *Young People in Risk Society*. M. Cieslik & G. Pollock (eds). Aldershot: Ashgate.
- Skov, Poul 1998. *Unge fremtid – meget afgøres tidligt. Erfaringer fra en forløbsundersøgelse*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Stauber, Barbara 2006. Biography and Gender in Youth Transitions. I *New Directions for Child and Adolescent Development*, vol. 2006, no. 113. Special Issue: *The Modernization of Youth Transitions in Europe*. Wiley Periodicals, Inc.
- Petterson, Carina & Mats Trondman 2001. Det kallas "skoltrötthet". Om tonårstjejer med toaletten som existentiell tillflyktsort. I *Varken ung eller vuxen. "Sambället i dag är ju helt rubbat"*. Mats Trondman & Nihad Bunar (red.). Stockholm: Atlas Bokförlag.
- Walther, Andreas, Manuela du Bois-Reymond & Andy Biggart 2006. Learning, Motivation and Participation in Youth Transitions: theoretical perspectives. I *Participation in Transition*.

Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working. Andreas Walther, Manuela du Bois-Reymond & Andy Biggart (eds.). Frankfurt am Main: Peter Lang.

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

FÖRFATTARPRESANTATION

Mette Pless, adjunkt och ph.d., undervisar inom flera pedagogiska områden, samtidigt arbetar hon som forskare och ledare för forskningsprojekt vid Center for Ungdomsforskning i Köpenhamn. Hennes forskning tar sin utgångspunkt i ungdomarnas motivation och lust att lära, övergången från grundskola till andra studier och problemen som handlar om de socialt och ekonomiskt utsatta ungdomars möjligheter att klara sig i utbildningssystemen och på arbetsmarknaden.