

Hvor gik det galt?

Hvem er de unge, der ikke har en ungdomsuddannelse, og hvilke muligheder og barrierer er der for, at de kan komme i uddannelse eller få en stabil tilknytning til arbejdsmarkedet?

af Ulla Højmark Jensen og Torben Pilegaard Jensen, AKF

**Arbejdsrapport 6
Vidensopsamlingen om social arv 2003**

Niels Ploug, Socialforskningsinstituttet, Herluf Trolles Gade 11 – 1052 København K
Tlf. 3348 0840 – Email: np@sfi.dk

“Forskningsprogrammet om social arv gennemføres af forskere fra Socialforskningsinstituttet, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Danmarks Pædagogiske Universitet og Statens institut for Folkesundhed. Yderligere oplysninger om forskningsprogrammet kan fås på www.Forskningsprogrammet-social-arv.dk”

Indhold

Baggrund og introduktion

Del I: Hvad ved vi om gruppen af unge uden ungdomsuddannelse

1. Den sociale arvs gennemslagskraft i forhold til unge uden ungdomsuddannelse på tværs af lande
2. Karakteristik af danske unge, uden ungdomsuddannelse
 - 2.1 Generel karakteristik af fire grupper af unge uden ungdomsuddannelse
 - 2.2 De fire grupper omsat til personprofiler med individuelle løsningsmodeller

Del II: Forslag til indsatser og interventioner over for unge uden ungdomsuddannelse

3. Løsningsmodeller for integration af unge uden ungdomsuddannelse
 - 3.1 De formelle strukturer i uddannelsessystemet
 - 3.2 De uformelle strukturer i uddannelsessystemet
 - 3.3 Vejledning af og ansvar for de unge i overgangen mellem grundskole og videreuddannelse/arbejde
4. Sammenfatning og diskussion af initiativer

Introduktion til problemstillingerne i arbejdsrapporten

Baggrunden for dette arbejdsrapport er, at »Ministergruppen om negativ social arv og social mobilitet« har nedsat et embedsmandsudvalg, hvorunder der har været nedsat to arbejdsgrupper, en om negativ social arv og en om social mobilitet. Arbejdsgruppen om negativ social arv har rapporteret i forhold til ministergruppen med to rapporter: en videnopsamling sammenskrevet af Niels Ploug, forskningschef på Socialforskningsinstituttet, og en arbejdsgrupperapport om instrumenter og indsatser, sammenskrevet af sekretariatet for ministerudvalget.

Videnopsamlingen er udarbejdet på basis af de arbejdsrapporter, som forskerne i arbejdsgruppen og enkelte øvrige forskere med tilknytning til forskningsprogrammet om social arv har udarbejdet. Det foreliggende arbejdsrapport er et af disse arbejdsrapporter. Formålet med rapporten er at redegøre for den sociale baggrund for unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, og beskriver de typer af processer, der bevirker, at de unge ikke går i gang med eller afbryder en uddannelse. Endelig diskuteres forslag til indsatser/interventioner, der kan gribe ind i disse processer. For at kunne gøre dette, skal man have øjne for særlig tre forhold.

For det første er det vigtigt at have en forståelse af, hvad det vil sige at være ung i nutidens samfund og dermed, hvilke krav de unge generelt stiller til sig selv og som stilles til dem fra deres omgivelser (modernitet/postmodernitets tendenser på samfundsniveau).

For det andet er det vigtigt at have øje for de specifikke forskellige opvækstbetingelser, som forskellige grupper af unge har haft og som har givet dem forskellige forudsætninger for at tage en uddannelse og for at komme ind på arbejdsmarkedet (social arv/social psykologiske mekanismer på individ/gruppe niveau).

For det tredje er det vigtigt at have øje for, hvad det er for formelle og uformelle strukturer og kulturer der møder de unge på såvel uddannelsesinstitutionerne som på arbejdsmarkedet (organisationsniveau analyse).

I arbejdsrapporten vil vi implicit arbejde med alle tre aspekter, men eksplicit koncentrere os om at se på forholdet mellem social arv/socialpsykologiske mekanismer på individ og gruppeniveau i forhold til de formelle og uformelle strukturer og kulturer i uddannelsessystemet og til dels også på arbejdsmarkedet.

Arbejdsrapporten falder i to dele.

Del I: Her fokuseres der på at afdække, hvad vi ved om gruppen af unge uden ungdomsuddannelse. Ud fra kvantitative analyser belyses omfanget af unge uden uddannelse og den sociale arvs gennemslagskraft og betydningen i et internationalt perspektiv (kapitel 1). Med udgangspunkt i kvalitative studier og analyser belyses gruppen af danske unge uden ungdomsuddannelse. Der lægges her vægt på en differentieret og nuanceret forståelse af gruppen, deres opvækstbetingelser, deres skolegang og deres efterfølgende erfaringer fra såvel uddannelsessystemet som arbejdsmarked (kapitel 2).

Del II: Her fokuseres der på at afdække forskellige indsatser/interventioner, der kan gribe ind i disse processer i et fremadrettet perspektiv. Vi analyserer og diskuterer således, hvordan man kan fremme integrationen af de unge, der ikke har en ungdomsuddannelse i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet og berører kun perifert de indsatser og interventioner, der kunne være rettet mod familie og opvækstforhold, daginstitutioner og grundskolen (kapitel 3). I det sidste kapitel (kapitel 4) sammenfatter vi problemstillingerne og løsningsmodellerne.

Del I:

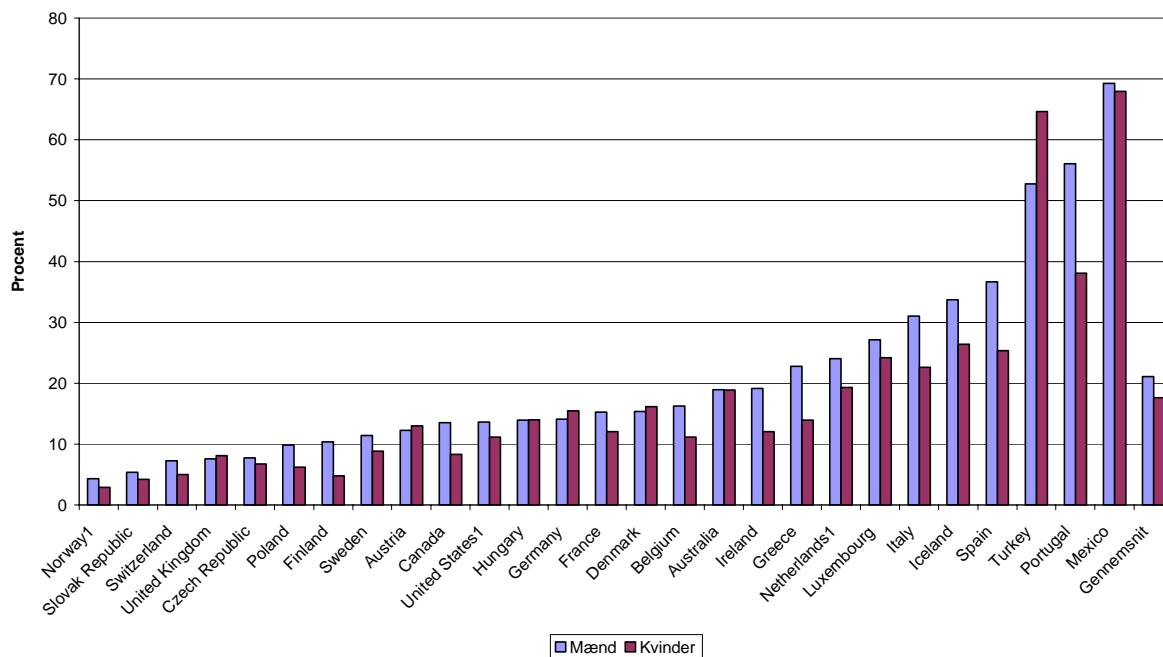
Hvad ved vi om gruppen af unge uden ungdomsuddannelse

1. Den sociale arvs gennemslagskraft i forhold til unge uden ungdomsuddannelse på tværs af lande

Unge uden uddannelse har en større risiko end andre unge for at blive langtidsledige eller for at blive beskæftiget i ustabile job uden udviklingsmuligheder. Faren for social eksklusion er derfor væsentlig større for de lavtuddannede, dvs. for unge uden anden uddannelse end grundskolen. Unge, der tidligt dropper ud af uddannelsessystemet, anses i de fleste lande for et stort problem, som søges begrænset. Men der er dog stor variation mellem landene med hensyn til, hvor stor andelen af en ungdomsårgang, der ikke opnår uddannelse efter grundskolen, er, jf. figur 1.

Figur 1

Procentdel af unge i alderen 20 til 24 år, som ikke er i gang med en uddannelse og som ikke har en uddannelse efter grundskolen, fordelt på køn (2001)

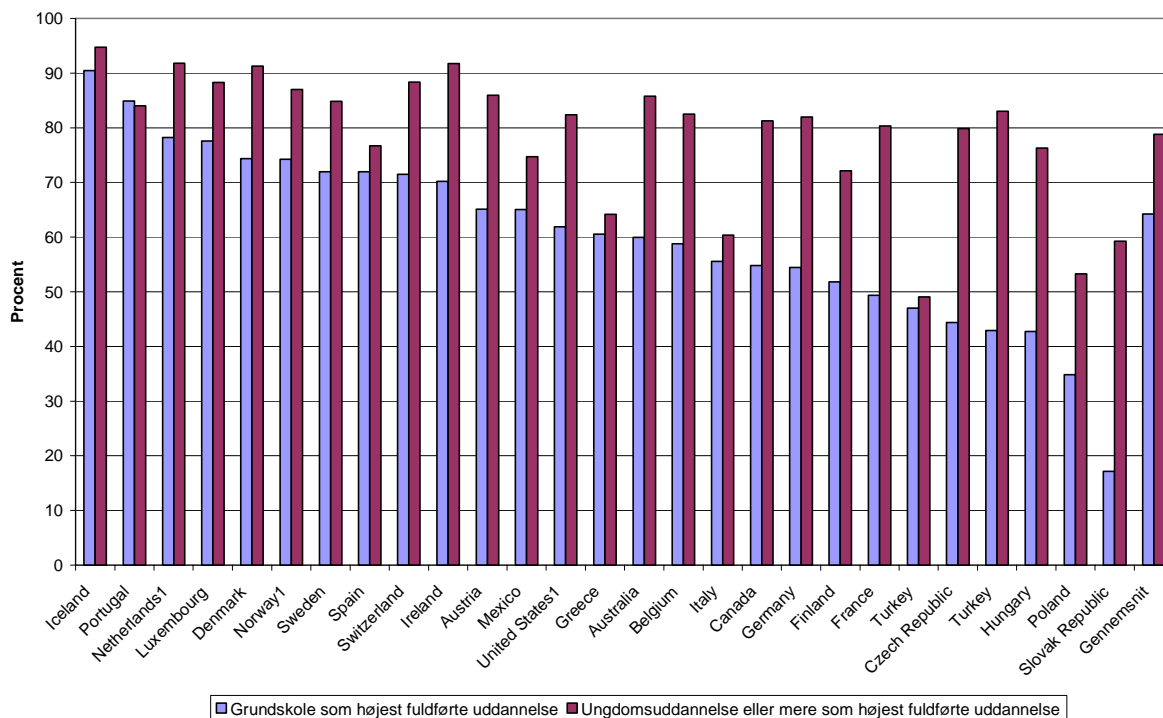


Kilde: OECD. Table C6.1 (www.oecd.org/els/education/eag2002)

Det fremgår, at godt 15% af de unge i alderen 20 til 24 år i Danmark ikke har en uddannelse ud over grundskolen. Det er flere end i en lang række andre lande, bl.a. Norge, Finland og Sverige. Blandt lande med en større andel unge uden uddannelse ud over grundskolen finder vi bl.a. Holland, Spanien, Portugal og Mexico. Gruppen af unge, der ikke har uddannelse ud over grundskolen består dels af unge, der har afbrudt en ungdomsuddannelse, dels af unge, der ikke har påbegyndt en ungdomsuddannelse. Kun omkring 5% af en ungdomsårgang går ikke i gang med en ungdomsuddannelse, jf. Undervisningsministeriet (2002).

Når vi ser på de beskæftigelsesmæssige konsekvenser af ikke at have en uddannelse er der også betydelige variationer mellem landene, jf. figur 2

Figur 2
Beskæftigelsesgrad blandt 20-24-årige unge, som ikke er under uddannelse, fordelt efter uddannelsesniveau (kun grundskole/ungdomsuddannelse eller mere)



Kilde: OECD. Table C6.1 (www.oecd.org/els/education/eag2002)

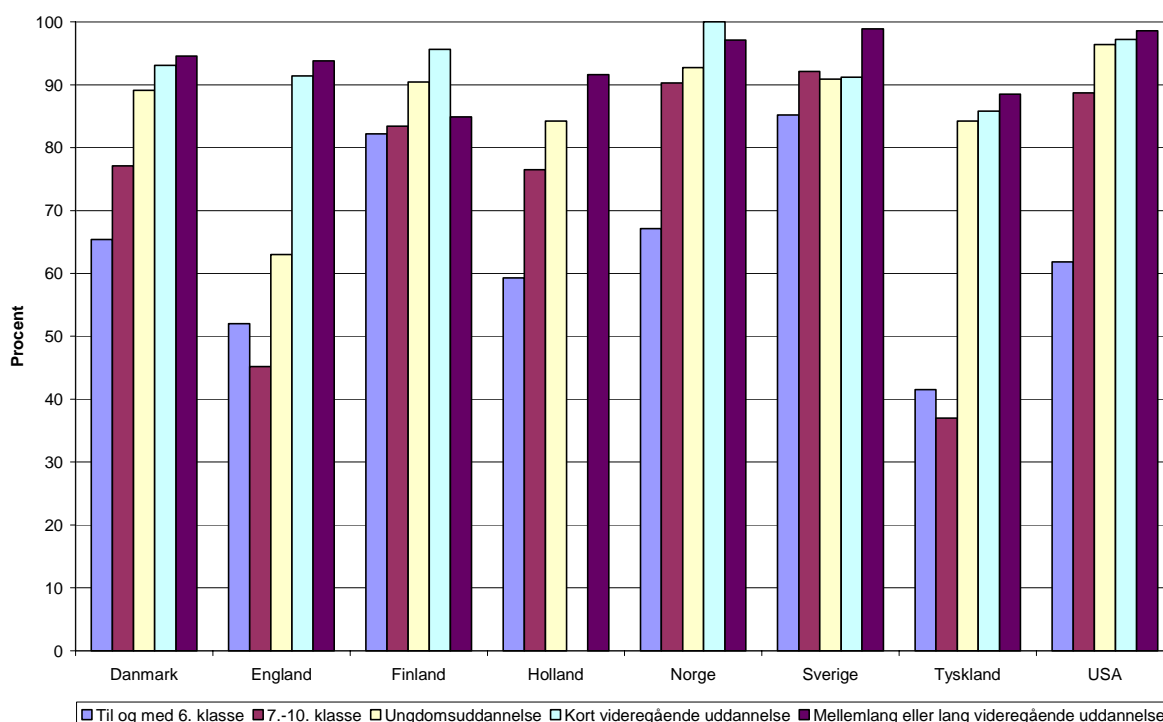
Selv om det i næsten alle lande – Portugal undtaget – gælder, at beskæftigelsesgraden er størst blandt dem, der har en ungdomsuddannelse eller mere efter grundskolen ses dog betydelige forskelle mellem landene. I lande som Finland, Tyskland, Frankrig, England er beskæftigelsesgraden markant lavere for de ikke-uddannede sammenlignet med de uddannede. I nogle af disse lande hænger dette bl.a. sammen med en lav erhvervsdeltagelse blandt kvinder. I andre lande er beskæftigelsesgraden lav blandt de ikke-uddannede, muligvis fordi meget få ikke er uddannet og dermed tilhører en gruppe med ringe kompetencer. Omvendt må det forventes, at der blandt ikke-uddannede i lande, hvor forholdsvis mange ikke har fået en uddannelse efter grundskolen, er en del med betydelige kompeten-

cer. I Danmark er beskæftigelsesgraden blandt de uddannede godt 90, mens den for de ikke-uddannede er knap 75.

Forældres og børns uddannelse

Når en gruppe af unge ikke får en uddannelse efter grundskolen, kan det skyldes, at uddannelsessystemerne i forskellige lande ikke er lige gode til at begrænse den negative sociale arv, dvs. at børn af ikke-uddannede selv har vanskeligt ved at opnå en uddannelse efter grundskolen. Figur 3 viser, hvordan sammenhængen ser ud i udvalgte lande.

Figur 3
Andel 22-32-årige, som har en uddannelse efter grundskolen, fordelt på farens uddannelse. Procent



Kilde: IALS-databasen.

Bem.: Ingen af de unge i Holland har angivet, at deres fædre har uddannelse på level 5.

Det fremgår, at der er klar sammenhæng imellem, om den unge får en uddannelse efter grundskolen og farens uddannelse i de fleste lande. Figuren skal tolkes forsigtigt og med reference til figur 1, som viste andelen af unge med uddannelse efter grundskolen. I lande, hvor hovedparten får en uddannelse efter grundskolen, vil det således ikke være muligt at vurdere, om der er sammenhæng mellem forældres uddannelse og den unges uddannelse.

I Danmark og Holland har forholdsvis store grupper problemer med at bryde med den negative sociale arv, idet andelen af unge, som får en uddannelse efter grundskolen, er klart lavere blandt personer, hvis fædre kun har grundskolen som højeste fuldførte uddannelse. I USA er det hovedsagelig personer, hvis fædre kun har til og med 6. klasse, der har vanskeligt ved at få en uddannelse efter grundskolen. Sammenlignet med Sverige og Finland har danske unge af forældre uden uddannelse klart sværere ved at få en uddannelse. Den

negative sociale arv er altså større i Danmark end i Sverige og Finland.

Konklusionen er, at man kan påvise negativ social arv i alle lande, men det er ikke i alle lande, den er et lige stort problem.

Til uddybning af spørgsmålet om negativ social arv er gennemført logistiske regressioner af sammenhængen mellem fædrenes uddannelse og de 22-32-åriges uddannelse. I disse er der desuden taget højde for køn og indvandrerstatus. Resultaterne af analyserne er omregnet til sandsynligheder for at få en uddannelse efter grundskolen, hvis ens fars uddannelse svarer til 10%-fraktilen hhv. 90%-fraktilen. For enkeltheds skyld er »modelpersonen« kvinde og ikke-indvandrer.

Tabel 1

Forudsagte sandsynligheder for af få uddannelse efter grundskolen afhængig af, om farens uddannelse er på 10%-fraktilen eller 90%-fraktilen

	10%-fraktil	Sandsynlighed, %	90%-fraktil	Sandsynlighed, %
Danmark	7.-10- klasse	77	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	96
Finland	Mindre end 7. klasse	86	Kort videregående uddannelse	97
Holland	Mindre end 7. klasse	65	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	93
Norge	7.-10- klasse	90	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	98
Sverige	Mindre end 7. klasse	87	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	99
USA	Mindre end 7. klasse	65	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	99

Bem.: I alle lande er forskellen mellem 10%-fraktilen og 90%-fraktilen signifikant på 5%-niveau. 10%-fraktilen angiver den højeste uddannelse blandt de 10%, der er ringest uddannet. 90%-fraktilen angiver den laveste uddannelse blandt de 10%, der er bedst uddannet.

Tabellen bekræfter, hvad figur 3 viste, nemlig, at forældrenes uddannelse har større betydning for chancen for at få en ungdomsuddannelse i Danmark end i fx Sverige og Finland. Hvis man i Danmark er datter af en far, hvis uddannelse ligger på 10%-fraktilniveauet, er chancen for at på en ungdomsuddannelse 77%, mens den i Sverige er 87%.

Spørgsmålet er nu, om sammenhængen mellem forældres uddannelse og egen uddannelse kan begrundes med forskelle i de unges kompetencer i relation til social baggrund. For at belyse dette, er de unges læse-regne-færdigheder inddraget i analyserne.

Igen kan resultaterne af analyserne vises som sandsynlighederne for at få en uddannelse efter grundskolen, afhængig af om ens fars uddannelse ligger på 10%-fraktilniveauet eller

på 95%-fraktilniveauet. Modelpersonen er igen kvinde og ikke-indvandrere og har desuden gennemsnitlige læsefærdigheder for de 22-32-årige i det enkelte land.

Tabel 2

Forudsagte sandsynligheder for at få uddannelse efter grundskolen afhængig af, om farens uddannelse er på 10%-fraktilen eller 90%-fraktilen.

	10%-fraktil	Sandsynlighed, %	90%-fraktil	Sandsynlighed, %
Danmark	7.-10- klasse	88	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	95
Finland	Mindre end 7. klasse	97*	Kort videregående uddannelse	97
Holland	Mindre end 7. klasse	68	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	92
Norge	7.-10- klasse	96*	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	96
Sverige	Mindre end 7. klasse	99*	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	99
USA	Mindre end 7. klasse	77	Mellemlang eller lang videregående uddannelse	98

Bem.: * betyder, at der ikke er signifikant forskel på sandsynligheden for at få uddannelse efter grundskolen imellem unge, hvis fædre er uddannet på 10%-fraktilen og 90%-fraktilen. Som estimat benyttes 90%-fraktilen i begge tilfælde.

10%-fraktilen angiver den højeste uddannelse blandt de 10%, der er ringest uddannet. 90%-fraktilen angiver den laveste uddannelse blandt de 10%, der er bedst uddannet.

Når man sammenligner tabel 1 og tabel 2, bliver tabel 1 mere interessant. Da alt andet end fædrenes uddannelse er det samme i tabel 2, kan man tage indsnævring i spændet mellem 10%-fraktilen og 90%-fraktilen fra tabel 1 til tabel 2 som en form for mål for, hvor stor en rolle den negative sociale arv spiller i det pågældende land.

I Finland, Norge og Sverige er der ikke signifikant forskel i sandsynligheden for at få en uddannelse efter grundskolen, når man sammenligner 10%-fraktilen og 90%-fraktilen, hvilket må tages som tegn på, at den negative sociale arv spiller en meget lille rolle. I Danmark og USA mindskes den negative sociale arv en smule. Ser man derimod på Holland, har fædrenes uddannelse stadig stor betydning selv om færdighederne er taget med i modellen.

Men hvad betyder mangel på uddannelse for beskæftigelseschancerne og for risikoen for at være arbejdsløs? I det følgende ses på om man er beskæftiget eller ej, afhængig af om man har uddannelse efter grundskolen eller ej.

Tabel 3**Beskæftigelsessituation afhængig af, om man har uddannelse efter grundskolen (ja) eller ej (nej). Procent**

	Har uddannelse efter grundskolen	Beskæftigede	Ledige	I alt
Danmark	Ja	92,7	7,3	100,0
	Nej	89,2	10,8	100,0
England	Ja	92,1	7,9	100,0
	Nej	82,0	18,0	100,0
Finland	Ja	92,1	7,9	100,0
	Nej	71,6	28,4	100,0
Holland	Ja	93,1	6,9	100,0
	Nej	85,9	14,1	100,0
Norge	Ja	94,9	5,1	100,0
	Nej	83,0	17,0	100,0
Sverige	Ja	87,9	12,1	100,0
	Nej	84,3	15,7	100,0
Tyskland	Ja	92,0	8,0	100,0
	Nej	84,9	15,1	100,0
USA	Ja	94,6	5,4	100,0
	Nej	85,5	14,5	100,0

Kilde: IALS-databasen, jf. Pilegaard Jensen og Holm (2000).

Det fremgår, at Danmark og Sverige har de mest »rummelige arbejdsmarkeder«, idet en stor andel af de personer, som ikke har en uddannelse efter grundskolen er beskæftigede, og fordi der ikke er ret stor forskel på ledighedsprocenten i de to lande, når man sammenligner den for personer med og uden uddannelse efter grundskolen. Selv om det gælder i alle lande, at andelen af ledige er størst blandt personer uden uddannelse, så er forskellene meget større i de andre lande. Specielt ser det ud som om, det er meget vanskeligt at få job i Finland, hvis man ikke har en uddannelse efter grundskolen.

De her foretagne internationale sammenligninger bygger på OECD-undersøgelsen *Second international Adult Literacy survey*. I denne database er der kun få forældreoplysninger, først og fremmest forældrenes uddannelse og etniske baggrund. Vi uddyber derfor resultaterne med en tidligere gennemført dansk undersøgelse, jf. Pilegaard Jensen m. fl. (1997) af de unges vej gennem uddannelsessystemet, herunder af hvad der karakteriserer de unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse efter grundskolen.

Hvem påbegynder ikke en ungdomsuddannelse?

Strategien for at nedbringe restgruppen, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, retter sig bl.a. mod de unge, der har afbrudt en ungdomsuddannelse uden at komme i gang med en anden. Det er herfra, de fleste i restgruppen kommer, og det drejer sig om unge, som således på et tidspunkt har haft mod på at starte. Men lad os først se på, hvad en tidligere undersøgelse viser om de unge, som ikke går i gang, jf. Andreasen m.fl. (1997).

Unge fra familier med lav indkomst har sværest ved at komme i gang med en ungdomsuddannelse. Selv om forældrenes indkomst og uddannelse hænger en del sammen, har indkomsten en selvstændig betydning. Ses alene på uddannelsens betydning, viser det sig, at hvis den unges far ikke har en erhvervskompetencegivende uddannelse, er chancen for, at den unge starter på en ungdomsuddannelse, også mindre. Blandt en stor del af familierne med lave indkomster befinder sig forholdsvis mange personer, som modtager overførselsindkomster, fx på grund af ledighed og førtidspension.

Ringe boglige færdigheder (regne, skrive, læse og passe skolearbejdet) i grundskolen øger helt afgørende sandsynligheden for, at de unge ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse.

De boglige færdigheder kommer også til udtryk i, hvor mange almindelige afgangsprøver, der er taget i 9. klasse, og hvor mange udvidede afgangsprøver, der er taget i 10. klasse. Ikke overraskende viser det sig, at unge der har taget få afgangsprøver i 9. klasse i mindre udstrækning går i gang med en ungdomsuddannelse. Og tilsvarende er det sådan, at hvis man går i 10. klasse uden at tage prøver ud over dem, man havde med sig fra 9. klasse, ja da er sandsynligheden for at komme i gang med en ungdomsuddannelse også mindre, end hvis man var gået direkte ud af 9. klasse. Efter undersøgelsens gennemførelse er der foretaget ændringer i tilrettelæggelsen af 10. klasse, således at den i højere grad er blevet et år med forberedelse til en ungdomsuddannelse.

Generelt viser det sig, at udskydelse af valg af uddannelse har en selvstændig negativ betydning for de unges chance for at komme i gang med en ungdomsuddannelse. Der er således en tendens til, at unge, som ikke påbegynder en ungdomsuddannelse lige efter grundskolen, har mindre chance for overhovedet at komme i gang med en sammenlignet med andre unge, som ellers ligner dem. Nogle af de unge, som ikke straks går i gang, kan dog på det personlige plan tænkes at have problemer, som betyder, at de føler behov for at vente lidt med at tage en beslutning. Selv om det for nogle unge kan være hensigtsmæssigt at tage en pause fra uddannelsessystemet, er det dog for de fleste ikke tilfældet. Hverken for dem selv eller for samfundet, hvis ønsket på langt sigt er, at de gennemfører en ungdomsuddannelse.

De unges udskydelse af valg kan tænkes at hænge sammen med erhvervs- og uddannelsesvejledningen, som hidtil er kommet for sent ind i grundskoleforløbet, og som ikke i tilstrækkeligt omfang har nået de udsatte grupper – det vil bl.a. sige de unge, som ikke påbegynder en ungdomsuddannelse. En del af de unge, som ikke påbegynder en ungdomsuddannelse, mener ikke, at de har fået uddannelses- og erhvervsvejledning. Det kan skyldes, at de ikke har modtaget vejledning, og/eller at vejledningen har haft en form og et indhold, som ikke har sat sig bevidste spor. Nogle kan have glemt, at de har fået vejledning, da det er nogle år siden, de forlod uddannelsessystemet. Men alligevel peger dette på, at vejledningen bør sættes ind tidligere i grundskolen, og at den bør gøres langt mere målrettet mod de udsatte grupper: de unge fra familier med ringe sociale kår, herunder med en eller begge forældre på overførselsindkomst, og med mindre gode boglige færdigheder.

Ud over en målretning af vejledningen er der også behov for at diskutere, hvordan flere unge kan komme til at opleve boglige sejre i grundskolen, evt. gennem integration af de boglige og de ikke-boglige fag.

De unges boglige præstationer følges tæt af deres holdninger til betydningen af uddannelse. Jo dårligere boglige færdigheder, og jo mindre tro på, at uddannelse øger chancerne på arbejdsmarkedet, desto mindre sandsynlighed er der for, at de unge kommer i gang med en ungdomsuddannelse. Dertil kommer, at unge, som ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, i højere grad mener, at uddannelse vil føre til stor studiegæld.

De unge, som ikke begynder på en uddannelse og ikke har planer om at gøre det, begrundes oftest dette med, at de hellere vil tjene penge. Set i lyset af, at forholdsvis mange af dem modtager overførselsindkomst eller er uden for arbejdsstyrken, synes denne begrundelse for ikke at påbegynde en uddannelse illusorisk, medmindre nogle oplever, at offentlige overførselsindkomster er en måde at tjene penge på. På kort og længere sigt er begrundelsen derfor problematisk. Et næsten lige så hyppigt og sammenhængende argument er, at de unge har mere lyst til praktisk arbejde end at påbegynde en uddannelse. Samtidig siger mange af de unge i restgruppen, at de har fået nok af at gå i skole. Dette peger umiddelbart på, at en del af de unge, som ikke påbegynder en ungdomsuddannelse, og som ikke har planer om det, oplever, at de eksisterende uddannelsesmuligheder er for bogligt præget med for lidt praktisk indhold. Spørgsmålet er derfor, om den nuværende boglige drejning af de erhvervsfaglige ungdomsuddannelser er med til at mindske mulighederne for at få fat i denne del af restgruppen. Nogle af de unge blokerer over for boglig lærdom, men kan faktisk blive dygtige, hvis de lærer det anderledes, fx mere praktisk eller mere personligt. Dette viser sig bl.a. for en række unge, som går i gang på en produktionsskole, som er et tilbud til unge i restgruppen. Derfor taler noget for, at uddannelserne bør have en bedre sammenhæng mellem teori og praksis – og måske i det hele taget mere praksis.

Hvem afbryder uden at komme i gang igen?

Restgruppen består først og fremmest af unge, som afbryder en ungdomsuddannelse uden at begynde på en ny. Få unge afbryder en gymnasial ungdomsuddannelse uden hurtigt at komme i gang igen – kun godt 2%. Til gengæld har godt 12% af de unge, som begynder på en erhvervsfaglig uddannelse, afbrudt denne uden at komme i gang med en anden uddannelse.

Mens familiens indkomst har betydning for, om de unge går i gang med en uddannelse, viser det sig, at den ikke betyder noget for, om de unge afbryder deres ungdomsuddannelse. Det er altså ikke sådan, at det er unge fra hjem med lave indkomster, der afbryder deres uddannelse. Det vil sige, at når først de unge er kommet i gang, da mindskes betydningen af de sociale opvækstvilkår (målt ved indkomst). Uddannelse gør så at sige fri. Dette peger på, at det i sig selv har stor betydning at komme i gang med en ungdomsuddannelse, da de unge herved bevæger sig ind på en vej, som kan øge chancen for, at de vil komme til at klare sig bedre end deres forældre på arbejdsmarkedet mv. Det at gå i gang med en uddannelse ser således ud til at kunne bryde den livsform og de fremtidsperspektiver, som familien repræsenterer. Til gengæld viser det sig, at de unges egen kunnen fortsat har betyd-

ning for, om de gennemfører deres uddannelse eller afbryder. Det er nemlig sådan, at de unge med ringe boglige færdigheder – og det gælder først og fremmest for pigerne – har større risiko for at afbryde deres ungdomsuddannelse. Hvis du er pige og har et barn, er risikoen endnu større.

Forholdsvis mange unge, herunder afbryderne, siger, at de ikke har modtaget uddannelses- og erhvervsvejledning. Dette peger på, at afbruddet er sket, uden at der fra den pågældende uddannelsesinstitution er sat ind med råd og vejledning. For nogle af de unge kan et snævert ønske om uddannelse og erhverv komme til at virke blokerende. En del af de unge afbrydere står måske uden uddannelse eller arbejde, fordi de kun vil beskæftige sig med noget ganske bestemt. I nogle tilfælde kan det snævre uddannelses- og erhvervsvalg sandsynligvis ses i sammenhæng med en fraværende eller mangelfuld vejledning. Det ser derfor ud til, at en del unge har valgt uddannelse uden overblik og muligvis, at det manglende overblik har betydet, at de ikke kom i gang med en anden uddannelse.

På det personlige plan ser afbryderne ud til at være mere usikre og frygtsomme personer sammenlignet med dem, der ikke afbryder. De økonomiske bekymringer for fremtiden er større, de tror i mindre udstrækning på, at uddannelse er en god investering, og deres selv-værd er mindre. Dette sammen med den begrænsede vejledning peger på, at der i langt større udstrækning bør sættes ind med råd og vejledning over for de unge, som står over for at afbryde deres uddannelse. Og da forklaringen på deres afbrud ofte er personlige eller familiemæssige problemer, er det personlig eller psykologisk rådgivning, der er brug for. Dette betyder, at uddannelsesinstitutionerne i betydeligt større omfang må indse, at ikke alle unge blot skal fagligt kvalificeres. Der er tale om hele personer, som i perioder kan miste selvtilliden og troen på, at de kan gennemføre en uddannelse. At koncentrere sig om disse ville formodentlig i mange tilfælde give større effekt i forhold til restgruppens størrelse end at gennemføre hvervekampagner over for potentielle elever.

Vi har her set på, hvem det er, der afbryder en ungdomsuddannelse, og på nogle få punkter er der forskelle inden for gruppen. Nogle af disse har betydning for, hvem af afbryderne der ikke kommer i gang med en anden uddannelse. Det viser sig nemlig, at de boglige færdigheder i grundskolen, er afgørende for, om man kommer i gang igen efter en afbrudt uddannelse, og de unge med dårlige boglige færdigheder har vanskeligt ved det. Også familiens indkomst spiller en vis rolle, ligesom de bekymrede unge i lidt mindre udstrækning går i gang.

Motiver for at afbryde er først og fremmest, at den unge mistede interessen for faget – det gjorde ca. halvdelen. Og det gælder på tværs af skoleformer, at den begrundelse er den væsentligste. Når der ses på begrundelser i forhold til, hvilke skoler de unge går på, ser de tekniske skoler ud til at have betydelige problemer. Forholdsvis mange synes, at lærerne er for dårlige, og at det faglige niveau er for lavt. Samtidig har en hel del haft problemer med at finde en praktikplads. Det gælder i høj grad for unge med indvandrerbaggrund og sprogproblemer. Andre er blevet trætte af den praktikplads, de har fundet. Det er markant, at langt færre på handelsskolerne bruger disse argumenter for at afbryde.

Omkring hver fjerde af afbryderne siger, at det sociale miljø på uddannelsen var for dårligt. Og nogle af afbryderne begrundet bruddet med uoverensstemmelser med en bestemt person, fx en lærer. Omvendt gælder, at en del unge, som har haft overvejelser om afbud, er kommet videre på grund af en bestemt person – en lærer, vejleder e.l. – som har været særlig vigtig for dem. En lærers eller vejleders engagement og interesse kan altså have stor betydning for de unge.

Motiverne for at afbryde peger på, at der kan være behov for, at de enkelte uddannelsesinstitutioner er mere opmærksomme på elevernes vurdering af undervisningens kvalitet og dens pædagogiske tilrettelæggelse samt på godkendelsen af praktikpladser. Også større fokus på uddannelsens sociale miljø og elevernes velbefindende ser ud til at være vigtig.

2. Karakteristik af danske unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse ud fra kvalitative studier

Unge, der ikke har eller er i gang med en ungdomsuddannelse, er ikke en ensartet flok, og derfor er det vigtigt at have øje for forskellige undergruppers særtræk. Med afsæt i vores kvalitative interviewmateriale, som indeholder analyser af 49 interview med unge, der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse (interviewene er foretaget i slutningen af 2001 og første halvdel af 2002) har vi ud fra forskellige teoretiske og empiriske kriterier¹ inddelt de unge, der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse, i fire grupper: De opgivende, de praktiske, de vedholdende og de flakkende. Først vil vi kort beskrive de fire grupper i overordnede termer for derefter at opstille mere udførlige personprofilbeskrivelser.

2.1 Generel karakteristik af de fire grupper af unge uden ungdomsuddannelse **De opgivende**

»De opgivende« er kendetegnet ved, at de har rigtig dårlige erfaringer fra grundskolen. Typisk har de ikke haft mange, om overhovedet nogen venner, og de er blevet mobbet meget særlig i de mindre klasser. De har ikke oplevet, at lærerne tog særlige hensyn til dem som personer, eller at lærerne satte effektivt ind over for de mobberier, som de blev udsat for. Gruppen af opgivende har haft svært ved at følge med fagligt i flere fag, og mange af disse unge kan ikke huske noget som helst positivt fra deres 9-10 år lange skolegang. Disse unge kommer typisk fra brudte familier, hvor der har været en høj grad af ustabilitet i opvæksten. De har således ofte oplevet mange skoleskift og bopælsskift samt forskellige grader af omsorgssvigt fra deres forældre, der enten har haft personlige problemer og derfor ikke har formået at være følelsesmæssigt til stede for de unge eller (og) har måttet arbejde så meget, at de unge har været overladt til at kunne klare sig selv i en alt for tidlig alder. Resultatet for disse unge har været, at de aldrig har kunnet regne med at få forældrenes opmærksomhed, opbakning og omsorg, når de havde brug for det. Typisk har deres forældre selv klaret sig dårligt i grundskolen og har kun en kort praktisk uddannelse eller ingen yderligere uddannelse.

1 For en indsigt i disse teoretisk og empirisk baserede kriterier henvises til arbejdsrapporten: »Det er sgu ikke lige mig« – interview med unge, der ikke er gået i gang med en ungdomsuddannelse. Det findes på hjemmesiden for forskningsprogrammet fra marts 2003: www.forskningsprogrammet-social-arv.dk

De praktiske

»De praktiske« har typisk været meget glade for kammeratskabet i grundskolen. De har haft det rigtig godt i frikvartererne, mens den mere faglige side af skolegangen ikke lige har været noget de gik så meget op i. De har forsøgt at slippe så let om ved skolearbejdet som muligt, og de har ikke klaret prøver og eksamener særlig godt. Men de har haft et godt forhold til flere af lærerne i skolen. Mange af denne gruppe af unge har valgt at tage på efterskole i 9. og/eller 10. klasse, og det har været en rigtig god erfaring ikke mindst fordi de har haft mulighed for at vægte de mere praktisk orienterede fag, som de interesserer sig for og på grund af det intense sociale samvær. Denne gruppe af unge kommer typisk fra ikke særlig skole- og uddannelsesorienterede hjem. Forældrene har kun en kort praktisk orienteret uddannelse eller er ufaglærte. Mange af de unge i denne gruppe har boet samme sted hele deres liv, og deres forældre (eller evt. en ny stedforældre) lever i et stabilt følelsesmæssigt forhold. Ofte vælger de unge i denne gruppe at blive boende hjemme længe, fordi det er praktisk, trygt, billigt og behageligt. Det er mange år siden, de har haft så meget med deres forældre at gøre, da de bedst kan lide at klare sig selv og kun sjældent er hjemme i løbet af dagen/aftenen, men omvendt er hjemmet et godt sted at få ordnet sit vasketøj og kunne hente mad i køleskabet og fx hente omsorg, når man er syg. Forældrene er der, hvis den unge har brug for dem, og de stiller sjældent krav hverken i forhold til at deltage i det huslige, familiesamværet eller i forhold til at tage en uddannelse. Så længe den unge laver noget og ikke kommer i »dårligt selskab«, får den unge lov til at passe sig selv inden for familiens rammer.

De vedholdende

»De vedholdende« har haft det svært i grundskolen, hvor de ligesom »de opgivende« har oplevet mobberier, få venskabsrelationer og mange skoleskift. Men i modsætning til de opgivende har de vedholdende oplevet en vis succes i forhold til det boglige. »De vedholdende« er ofte piger, der ved at leve op til kønsspecifikke idealer om orden og pænhed til en vis grad er lykkedes i skolesystemet. De har været »de stille piger«, der altid lavede deres ting, afleverede til tiden, huskede deres bøger og i det hele taget havde orden i sagerne. Typisk har der også været en eller flere lærere, der har været gode til at bakke dem op undervejs. Denne gruppe af unge stiller nemlig meget høje krav til sig selv om perfektionisme og orden. Kan de ikke leve op til dette, eller får de ikke anerkendelse for det, bryder deres verden hurtigt sammen. »De vedholdende« kommer fra lige så ustabile hjem som beskrevet for »de opgivende«. De har således ofte oplevet mange skole- og bopælskift, skilsmisse(r), og forskellige former for omsorgssvigt i kortere eller længere perioder, men gennem alt denne ustabilitet har de formået at få en vis stabilitet ind i deres liv ved at prioritere deres skolegang. De er vedholdende i forhold til uddannelsessystemet, fordi de så gerne vil blive ved med at opleve den succes, som de alt andet lige havde på det faglige område i grundskolen. Men det er meget svært for dem at klare sig i de videre uddannelsesforløb bl.a. fordi de i forhold til skolearbejdet stiller så høje krav til sig selv, de kæmper mod mindreværdsfølelse og manglende venskabsrelationer samt mod deres ikke-uddannelsesorienterede familiebaggrund, der ikke giver dem den fornødne støtte og opbakning i uddannelsesmæssig sammenhæng.

De flakkende

»De flakkende« er typisk unge, der har klaret sig meget godt i skolen, nogle har endda været meget dygtige rent fagligt, og de har også haft relativt gode sociale relationer i grundskolen. De har i hovedparten af deres opvækst oplevet forholdsvis stabile familiere-lationer med forældre, der det meste af tiden har haft overskud til at bekymre sig for dem og endvidere er gået op i, at de unge klarede sig godt i skolen. Forældrene har typisk kor-tere fagligt orienterede uddannelser, og de forventer, at de unge også tager en uddannelse. Mange unge fra denne gruppe har ligesom »de praktiske«, med stor succes været på efter-skole i 9. og/eller 10. klasse. Men i modsætning til »de praktiske« oplever »de flakkende«, at det særlig er de kreative fag, der er de spændende. Det er fx musik, teater, journalistik eller foto. Noget andet, der er typisk for denne gruppe, er, at der på et tidspunkt i deres liv indtræffer en eller nogle på hinanden følgende begivenheder, der betyder, at de mister fod-fæstet i deres liv i en periode og derfor ofte ryger ud af den ungdomsuddannelse, som de var påbegyndt. De flakker derefter noget handlingslammet rundt i udkanten af uddannel-ssesystemet. Det kan fx være alvorlig sygdom eller dødsfald i den nærmeste familie, en konfliktfyldt skilsmisse, graviditet og fødsel, eller en mere diffus opstået depression hos den unge. En del af disse unge har nogle meget specifikke individuelle ønsker i forhold til uddannelse, og en del af disse går i kreative retninger. »De flakkende« har faglige og per-sonlige ressourcer til at indgå i det eksisterende uddannelsessystem, men mangler måske lige at få styr på nogle personlige problemer eller kriser, og hos mange ligger der endvide-re et ønske om at kunne få lov til at dyrke individuelle og ofte kreative interesser.

Tabel 4

Oversigt over de fire typer af unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddan-nelse

	Sociale forhold	Kulturelle og økonomiske forhold
De opgivende	Ustabil familiebaggrund og omsorgs-svigt. Dårligt fungerende i sociale sam-menhænge. Få eller ingen nære venner. Svage sociale kompetencer.	Forældre med kort eller ingen uddannel-se. Økonomisk smalhals i opvæksten, bl.a. på grund af perioder med enlig forsørger og/eller misbrug. Ikke uddan-nelsesorienteret opvækst miljø. Svage boglige kompetencer.
De praktiske	Stabile familieforhold. Gode sociale netværk og relationer. Mange gode og nære venner. Gode sociale kompetencer.	Forældre med kort eller ingen uddannel-se og relativt lav husstandsindkomst. Ikke uddannelsesorienteret op-vækstmiljø. Svage boglige kompetencer.
De vedhol-dende	Ustabil familiebaggrund og omsorgs-svigt. Dårligt fungerende i sociale sam-menhænge. Få eller ingen nære venner. Svage sociale kompetencer.	Forældre med kort eller mellemlang uddannelse og relativ god indkomst, dog også perioder med smalhals på grund af enlig forsørger. Uddannelsesorienteret miljø. Relativt gode boglige kompeten-cer.
De flakkende	Relativt stabile familieforhold. Gode sociale netværk og relationer. Flere gode og nære venner. Gode sociale kompe-tencer.	Forældre med kort eller mellemlang uddannelse og relativ god indkomst. Uddannelsesorienteret miljø. Relativt gode boglige kompetencer.

Ud fra vores kvalitative studier kan vi således konkludere, at unge, der ikke har fuldført og ej heller er i gang med en ungdomsuddannelse ikke er en ensartet flok, og hvor nogle af de unge ville kunne indgå i det eksisterende uddannelsessystem, hvis de bare får en smule støtte og vejledning, er der andre af de unge, som har brug for en mere massiv indsats på flere fronter. Dette bakkes op af flere danske undersøgelser. For at synliggøre, at vores kvalitative undersøgelse ikke står alene, vil vi kort se nærmere på Andreasen m.fl. (1997): »Unge uden uddannelse« og Jørgensen m.fl. (1993): »Risikobørn. Hvem er de – hvad gør vi.«

I Andreasen m.fl. (1997) inddeles unge uden uddannelse i to hovedgrupper. Den ene gruppe indeholder de unge, der ikke har en ungdomsuddannelse, men som er motiverede for uddannelse på kortere eller længere sigt. Disse latent motiverede unge vil vælge uddannelse efter lyst og interesse og finder, at uddannelse er nødvendig, hvis man vil klare sig godt. Denne gruppe svarer meget fint til vores grupper »de vedholdende« og »de flakkende«. Den anden gruppe indeholder de unge, som ikke har ungdomsuddannelse og som oplever, at de voksende krav om uddannelse er et stort pres, og de vil hellere have et arbejde og tjene nogle penge. Deres interesse for at komme tilbage til skolebænken er meget lille, og det er særlig kravet om boglige kvalifikationer, de ikke bryder sig om. Denne gruppe af unge svarer meget fint til de beskrivelser, vi har af grupperne »de opgivende« og »de praktiske«.

Den anden danske undersøgelse vi her trækker frem, arbejder med inddelingen af de unge, man kan kalde »risikorante«. Jørgensen m.fl. (1993) skelner mellem tre undergrupper af udsatte børn: børn med særlige behov, truede børn og problembørn. Denne undersøgelse er således ikke specifikt rettet mod de unge, der ikke har en ungdomsuddannelse, men der er mange overlappende problemstillinger. De tre grupper beskrives som følger: Den første gruppe indeholder »børn med særlige behov«, og de omfatter de børn, der på et tidspunkt udsættes for psykosociale belastninger uden at være i stand til at reagere hensigtsmæssigt. De fleste overvinder krisen evt. som følge af professionel hjælp eller som følge af egne ressourcer. Denne gruppe har mange paralleller til »de flakkende« og til dels også »de vedholdende«. Den anden gruppe som Jørgensen m.fl. (1993) arbejder med er »de truede børn«, som omfatter børn, der er dårligt socialt og kulturelt integreret, og som har været udsat for en eller flere alvorlige belastninger. De har ofte svært ved at tilpasse sig og kræver derfor en særlig indsats i form af ekstra undervisning og omsorg. Børnene er i fare for at udvikle svære problemer, men det er ikke sikkert, at belastningen nødvendigvis resulterer heri. Denne gruppe har mange paralleller til »de opgivende«. Den sidste gruppe som Jørgensen m.fl. (1993) arbejder med, kalder de problemgruppen. Denne gruppe har været udsat for så massiv belastning igennem opvæksten, at de antages at være permanent marginaliserede. Den sidste gruppe har vi kun perifert stødt på i vores empiriske undersøgelse, da vores udgangspunkt var at se på unge, hvor der tilsyneladende ikke var andet »i vejen« med dem, end at de ikke var gået i gang med en ungdomsuddannelse. Dette brede perspektiv har gjort, at vi bevidst ikke har opsøgt de meget belastede unge, der fx bor på institutioner af forskellig slags og er tilknyttet socialpædagogiske behandlingsforløb. Til gengæld arbejder Per Schultz Jørgensen ikke med den gruppe, som vi kalder »de praktiske«, og dette skyldes formentlig, at denne gruppe ikke akut befinder sig i en risikogruppe, da deres

sociale netværk er ganske gode. Problemet i denne gruppe er primært, at de unge ikke magter eller er motiverede for at gennemføre den boglig/faglige del af de erhvervsorienterede ungdomsuddannelser og derfor på sigt meget vel kan risikere at blive marginaliseret på arbejdsmarkedet.

Samlet kan man sige, at der i danske undersøgelser, der belyser social arv og karakteriserer børn og unge, er en stor overensstemmelse med den inddeling, vi har foretaget, om end vores karakteristik/inddeling har en højere grad af nuancering rettet specifikt imod, hvordan de unge klarer sig i ungdomsuddannelsessystemet.

2.2 De fire grupper omsat til personprofiler med individuelle løsningsmodeller

For på en nuanceret måde at reflekterer bredden og dybden i gruppen af unge uden ungdomsuddannelse har vi valgt at tegne fire personprofiler. **Den enkelte profil kan ikke føres tilbage til en enkelt interviewperson**, men skal forstås som sammensatte størrelser, der bygger på en større gruppe af interviewpersoners karakteristika og livsbetingelser. De citater, der bruges i profilbeskrivelserne, er hentet fra forskellige interview. I tilfælde, hvor geografiske eller meget personlige oplysninger kan være persongenkendende, er de blevet sløret, men ud over disse sløringer fremstår citaterne ordrette. I hver profil indgår der endvidere et bud på, hvad der for den enkelte person ville være af afgørende betydning i forhold til at forsætte i uddannelsessystemet.

Oliver (tilhører gruppen »de opgivende«)

Folkeskolen

Oliver har ikke haft det let i folkeskolen. Han har gået i seks forskellige skoler, og særligt i de små klasser blev han mobbet meget. Oliver siger selv:

»Jeg havde det ikke særlig godt med at gå i folkeskolen. Det hænger sammen med, at jeg blev mobbet. Når man bliver mobbet i folkeskolen, så bliver ens tankegang simpelthen revet væk fra skolearbejdet, og det – ja, det eneste man faktisk sidder og tænker på, det er at komme hjem, hvor man ikke skal stå model til mere.«

Han oplevede ikke, at der var nogle lærere, der tog sig af hverken mobberiet eller det pjækkeri, som mobningen også afstedkom. Oliver synes kun, lærerne interesserede sig for de dygtige elever, og dem hørte han ikke til. Særligt i dansk havde han problemer, fordi han er noget ordblind. Men der var i det hele taget ikke rigtig noget, som Oliver oplevede, at han var god til i folkeskolen

»Det ved jeg sgu ikke rigtig, jeg ved ikke, om der var noget (som jeg var god til)«. (Spørgsmål: Er du god til sådan noget med computer?) »Næh, jeg har computer, jeg synes ikke jeg gider at sætte mig så meget ind i det, det er utroligt svært, men jeg kan da finde på at bruge computer til sådan almindeligt«.

Det eneste positive han kan huske fra folkeskolen var en lejrskole i 9. klasse, hvor mobningen var aftaget og de fik lov til at drikke øl.

Familien

Olivers forældre blev skilt, da han var tre år. Han siger:

»Min far er alkoholiker og er et dumt svin, og ham har jeg heller ikke boet sammen med siden jeg var tre år. Jeg ved sgu ikke, hvad han laver, og jeg er sgu også ret ligeglad – men mor hun har haft arbejde nede på (en plast fabrik).«

Olivers mor har selv haft en svær barndom, og Oliver er meget forstående over for sin mor, selv om han nok kunne have ønsket sig, at moderen havde været lidt mere følelsesmæssigt til stede i hans og hans storesøsters opvækst:

»Min mor har selvfølgelig altid været meget god til at passe på os og klæde os ordentlig på og alle sådan nogle praktiske ting. (..) Men sådan... lidt mere, hvordan man gør tingene, hvordan man er sammen med hinanden og sådan noget der, der vil jeg sgu ikke følge det (følge hendes eksempel). Fordi at hun har selv haft det meget svært min mor, og hun har det stadigvæk meget svært oppe i sit hoved. Hun har også et meget dårligt selvværd. Og det tror jeg, at det er det, der er smittet af på mig.«

Olivers mor har været indlagt på psykiatriske afdelinger ad flere omgange, og Oliver har derfor også boet på en institution et års tid. I hjemmet siger Oliver selv, at han ikke har haft mange grænser i sin opvækst, og han oplevede i perioder i høj grad at være overladt til sig selv. Moderen har ikke blandet sig i, hvad Oliver lavede, og heller ikke interesseret sig meget for det eller ham.

Oliver flyttede hjemmefra i 10. klasse, da han var 16 år, fordi hans mor havde fået sig en ny mand, og ham kunne han ikke enes med. Han havde sagt til sin mor, at hvis der blev ballade, så ville han flytte, og det gjorde han så. Problemet med morens nye mand er, at hver gang han drikker, så er der ballade, og det har Oliver det ikke godt med. Derfor valgte han, at han bare ville væk. Han boede forskellige steder i et par måneder, bl.a. hos sin søster og også på gaden i et par dage. Derpå gik han op på kommunen, og de skaffede ham så et værelse.

Der har ikke været mange penge i hans barndomshjem, og han nyder meget at kunne tjene sine egne penge, selv om de kan være svære at holde styr på, ikke mindst fordi Oliver har købt en bil, som han skal betale af på.

Nu er hans mor førtidspensionist, og han ser hende ca. en gang om ugen – hun bor ikke så langt fra Oliver. Storesøsteren ser han oftere bl.a. fordi hun har fået et barn, som han er meget glad for.

Oliver og vennerne

Om sin venskabskreds siger Oliver:

»Jeg har vel venner – det er ikke så mange venner, det er mere bekendte. Fordi nu skiftede jeg jo skole nogle gange, så dem – altså jeg hilser da på dem og ser dem selvfølgelig og snakker med dem, men ellers ikke nogen, jeg har kontakt til – sådan jævnlige, det tror jeg ikke.«

Han har dog en skiftende gruppe, som han hænger ud med og spiller computerspil med. Men der er ikke rigtig nogen, han er fortrolig med. Det er ikke fordi, han er svær at snakke med, og han har da også haft nogle gode kammerater på produktionsskolen, men han holder sig mest for sig selv i sin fritid og kan godt lide at være alene. Han siger selv, at han er noget af en enspænder.

Arbejde, uddannelsesønsker og erfaringer

Oliver ved ikke rigtig, hvad han vil lave. Han har meget svært ved at lægge sig fast på noget, og det svinger stadig meget fra »alt« til »intet«. Måske vil han have sit eget lille firma eller måske få en læreplads eller bare et helt almindeligt ufaglært arbejde, hvor han ikke bliver stresset, men et tilbagevendende problem er hans forsigtige kommentar: »hvis jeg da kan klare det«.

Efter 10. klasse startede Oliver på teknisk skole fordi han troede, at han gerne ville være elektriker, men det varede ikke længe, før han sprang fra det igen. Det var for meget skole om igen, og han havde svært ved at følge med. Han siger:

»De første fire måneder gik godt, og så løb det lidt ud i sandet, og så skulle man netop finde praktikplads – eller elevplads, og det kunne jeg så ikke, fordi der er mange om buddet – så jeg kunne ikke rigtig finde noget, og så valgte jeg at holde op, fordi jeg bestod heller ikke eksamenerne, der var to – en matematik og en – var det dansk – tror jeg.«

Så kom han på produktionsskolen og var der i et halvt år – det var han meget glad for. Der skaffede de ham et arbejde på et lager, og det gik også meget godt, men efter knap et år stoppede han:

»Jeg tror helst jeg vil have et ensformigt job, men selvfølgelig heller ikke – hvad kan man sige, hvis det bliver for stresset ... det kan jeg ikke – jeg kan ikke arbejde under stress og det her, det var rimeligt roligt og på en måde var det også lidt varieret, idet jeg kørte lidt som chauffør... sådan små ture og sådan noget – og så var jeg på det lager, så det kunne jeg godt lide det job sådan set, hvad det indebar ... Det var irriterende, at lønnen var så lille, det var ærgerligt ... jeg synes, at man fik lov at knokle, og så står man med ingenting udbetalt. Det var urimeligt ... ham chefen jeg synes – det var på den måde, at man havde et fast antal timer om ugen, og hvis man havde flere timer, så fik man bare fri på et andet tids-

punkt, og det får jeg jo ikke noget ud af ... hvorimod kunne man se, at den her måned, der har jeg knoklet, så kommer jeg hjem med en ordentlig løn – så er det jo klart noget andet i stedet for, at man kører på, og så står man med ingenting.»

Han fik også ondt i ryggen, og det var så anledningen til, at han holdt op. Så har han haft små job, men ikke noget, der holdt særlig længe. Nu er han på produktionsskolen igen. Oliver vil helst arbejde alene og have lov til at gøre tingene på sin måde. »Jeg er vist ret stædig« siger han.

Olivers mor synes, at det er en god idé, at Oliver tjener nogle penge, så han kan klare sig selv. Det ville da være godt med en uddannelse, men hun kan ikke rigtig forstå, at han vil leve for en lærlingeløn i flere år, når han bare kunne tage et arbejde og tjene meget mere. Oliver vil også gerne tjene mange penge her og nu, men hans tvivl i forhold til uddannelse handler lige så meget om, om han overhovedet kan klare det, og hvad han i givet fald overhovedet skulle uddanne sig til. Det med at være selvstændig trækker i ham, for så kunne han få lov til at være sin egen chef, og han drømmer om at kunne tjene mange penge på kort tid ved bare at arbejde hårdt for det.

Adspurgt om, hvad han tror han laver om ti år, siger Oliver eksempelvis:

»Jeg ved ikke, hvad jeg laver, men jeg håber da, at jeg sidder og ... i Grækenland med en stor cigar... Det ved jeg ikke, det er da det, jeg håber på. Men jeg ved ikke, jeg har ingen anelse om det. Det kan være jeg har familie, det kan være, at jeg ikke har familie, det kan være, at jeg er død, det kan være, at jeg ikke er død. Altså, det ved jeg sgu ikke.»

Hvad ville kunne motivere Oliver til at gå i gang med en uddannelse?

Olivers opvækstforhold og opdragelsesform har ikke bidraget til at give ham særlig meget socialkapital – hans sociale netværk er ringe, og hans sociale kompetencer er heller ikke særlig veludviklede. Der har formentlig aldrig været noget økonomisk overskud i det hjem, Oliver kommer fra, og hans kulturelle kapital har bestemt ikke ligget tæt op ad den, han er blevet præsenteret for i skolen. Dette forhold er formentlig blevet forstærket af, at han er blevet udsat for en del mobning og derfor aldrig har følt sig tilpas i skolemæssig sammenhæng.

På arbejdsmarkedet har Oliver allerede i en ung alder erfaret, hvor fysisk hårdt og ustabil det ufaglærte arbejde kan være, og han er blevet fyret nogle gange og har fået rygproblemer. Dette burde kunne motivere til at komme i gang med en uddannelse. Men Olivers erfaringer med skolesystemet er så negative og forbundet med så mange nederlag, at al uddannelse, der starter med skolefag, vil have meget svært ved at motivere ham. Hans usikkerhed i forhold til, om han kan klare de teoretiske fag, vil gøre, at han opgiver på forhånd. Olivers familie er der ikke til at støtte og vejlede ham – der er ingen mor eller far, der skriver ansøgninger med ham eller hjælper ham med at finde telefonnumre på mulige praktikpladssteder mv. For at motivere Oliver og give ham den fornødne støtte og selvtil-

lid til at komme igennem en faglig uddannelse, skal

- teorien være snævert knyttet til det praktiske arbejde
- det praktiske skal være indgangen til uddannelsesforløbet
- der foranstalttes en personlig støttemulighed, der på såvel det faglige som det sociale område kan være »ankerman« og forbillede for Oliver, måske en ungdomsvejleder, der under hele uddannelsesperioden kontinuerligt kontaktede Oliver og levede sig med ind i Olivers uddannelsesforløb og hjalp med at løse de faglige og praktiske problemer, der måtte opstå
- han skal have mulighed for at deltage i selvtillidsskabende netværksorienterede arbejdsrelationer fx ved at arbejde i selvstyrende grupper.

Det økonomiske aspekt er også vigtigt, idet Oliver ikke ville kunne trække på sin familie og i øvrigt mener, at det hører med til et anstændigt liv at have råd til fx at have en bil – det er et af de eneste markører han har på, at han til en vis grad har klaret sig på arbejdsmarkedet og i livet. Den kan være svær at opretholde på en SU eller en lærlingeløn.

Peter (tilhører gruppen »de praktiske«)

Folkeskolen

Peter har ikke været specielt glad for at gå i folkeskolen. Med et grin siger han, at det sjoveste ved folkeskolen var frikvartererne. Han har haft det godt socialt, men har haft problemer med mange af de boglige fag. Han siger:

»Jamen bare det der med at skulle sidde på sin flade røv og skulle sidde og glo i en bog, det er sgu ikke lige mig. Det må jeg ærligt indrømme.«

Han var på en efterskole i 9. og 10. klasse, og det var han meget glad for. Der var mere praktisk undervisning og kreative fag.

Familien og vennerne

Peter bor sammen med sin far og mor. Peters mor er omsorgshjælper, og hans far arbejder på et værft. Peter synes selv han har haft en god barndom, hvor han har fået lov til det meste. Men han har også lært, at man ikke kan få alt, hvad man peger på, og at man skal beherske sig økonomisk. Peter synes måske, at han har haft lidt for frie tøjler, men er også glad for, at forældrene ikke blander sig i, hvad han går og laver. Selv om Peter godt kan skændes med sine forældre, kan han godt lide at bo hjemme og overvejer endnu ikke at flytte. Han siger selv, at han nu sjældent er hjemme:

»Da jeg var mindre og ikke havde knallert, der tror jeg faktisk, vi var meget sammen, men det blev så mindre og mindre, da jeg havde fået knallert, og nu har jeg fået bil, så jeg er ikke meget hjemme.«

Peter har en kæreste, som han er en del sammen med, og så er der vennerne tilbage fra folkeskolen. Han ses også med en stor gruppe venner, der sammen reparerer biler og brænder dæk af i weekenderne. Peter har let ved at få venner og holder meget af at være sammen med mennesker. Han fortæller:

»Vi har også været (lidt uden for byen), der kører de noget ræs, der har vi også været nede et par gange. Vi tager bare ned og kigger på – det er det hele – så i weekenderne holder vi gerne fest og tager i byen, eller hvad det bliver til. Det er ikke så tit, vi tager i byen – for man får brugt så mange penge, så vi holder gerne fest hjemme hos en af os, hvad man nu lige får stabled på benene. Det er meget spontant, det vi finder på, det er ikke noget vi – vi planlægger sgu ikke rigtig noget, det er bare sådan – ja, det finder vi ud af, hvor meget man gider.«

Efter at han har fået en kæreste, går han nu ikke så meget i byen med kammeraterne mere. Men indimellem skal han stadig have lov til at »drikke igennem« med vennerne.

Arbejde, uddannelsesønsker og erfaringer

Efter 10. klasse vidste Peter ikke rigtig, hvad han skulle lave. Han ville gerne lave noget med sine hænder og gerne noget, hvor han kunne være udenfor. Derfor startede han på en landbrugsskole. I praktikperioden holdt han op, fordi han ikke kunne enes med sin arbejdsgiver, og fordi han ikke var sikker på, om det var det han ville. Så arbejdede han et halvt år i et supermarked, men her blev han under mystiske omstændigheder fyret. Så var han en periode på produktionsskole, og derefter arbejdede han i et sommerland. Efter at Peter havde gået arbejdsløs i en periode, skaffede hans far ham ind på værftet, hvor han selv arbejdede. Peter fortæller:

»Ja, men det er ca. en måneds tid siden, da jeg fik arbejde hernede ... det var sammen med min far – han havde så hørt, at der manglede en, og så var jeg så oppe og snakke med ham.«

Men værftet har ikke ordrer nok, så han bliver snart fyret. Peter vil egentlig gerne have en håndværksmæssig uddannelse. Han siger:

»(hvis du har en uddannelse) så har du lettere ved at komme ind nogle steder. Og du har lettere ved at komme videre i livet, end hvis du er ufaglært . (...) Det siger mine forældre også meget tit – min farfar – åh, det skal man også – og det er også rigtig nok, det ved jeg godt, for selvfølgelig er det det klogeste, fordi man kommer ligesom et trin højere op. Det er lidt pænere, når man har en uddannelse. Man kan få de lidt pænere job – selvfølgelig – og tjene flere penge.«

Peters far er faglært smed, men hans mor har ingen uddannelse, og han kender selv flere, der har klaret sig fint uden, så det er ikke en selvfølge for Peter, at han skal uddanne sig. Han vil gerne, hvis bare han var helt sikker på, hvad det var han gerne ville være, og han kunne klare de faglige krav. Han overvejer at blive mekaniker. Det vil betyde, at han skal gå på teknisk skole og først derefter få en praktikplads. Til det siger han:

»Jeg har arbejdet siden jeg var 17 år, så det der med at sidde stille, det er ikke så nemt igen. Og så også det der med, at når man ikke ved, hvad

man vil være, ikke også, så bruge fire år af ens liv på at tage en uddannelse, man ikke kommer til at bruge igen, det kan jeg ikke se nogen mening med. Og så som sagt, der er heller ikke ret mange penge i at gå i gang. Det er sådan set det, jeg synes er allermest træls.»

Fremtiden er Peter ret usikker på, men også optimistisk. Man kan ikke få ham til at sige, hvad han tror han laver om 5-10 år. Han tager tingene, som de kommer og lægger meget vægt på at skulle have det sjovt med sine venner og sin kæreste. Der skal være plads til fest og farver i Peters liv. Han skal have lov til at bruge sine hænder, og hvis det kan kombineres med en uddannelse, så kan det da godt være, at han tager den hen ad vejen, når han bliver mere sikker på, hvad han vil.

Hvad ville kunne motivere Peter til at gå i gang med en uddannelse?

Peter har i sin opvækst oplevet at være en del af nogle gode og stærke sociale netværk, og han har udviklet en meget god social kompetence. De økonomiske forhold i hans barndom har ikke været overvældende, men han har omvendt aldrig oplevet at måtte lide afsavn af den grund. Den kulturelle kapital han er blevet udstyret med hjemmefra har ikke i så høj grad været sammenfaldende med den, han har mødt i skolesystemet, og dette har bidraget til, at han ikke har oplevet den store succes på skolebænken. Peter er meget motiveret for at lave noget med sine hænder, men har haft mange nederlag med det boglige og dækker sig derfor meget ind i forbehold. Han har en tendens til at lægge skylden for, at han ikke er gået i gang med en uddannelse, på eksterne forhold såsom dårlige lærere, sure arbejdsgivere, økonomien eller på sit eget vægelsind. Hans familie er der for ham og vil gerne støtte ham. Måske trænger han bare til et skub i en eller anden uddannelsesmæssig retning. Det ville eksempelvis være motiverende for Peter, hvis

- teorien er snævert knyttet til det praktiske arbejde med mulighed for ekstra støtte til det teoretiske
- det praktiske skal være indgangen til uddannelsesforløbet
- der var knyttet en ungdomsvejleder eller lignende, der sammen med familien kunne være med til at holde ham fast i et forløb og give ham troen på, at det nok skal lykkes
- der er plads til at udfolde et socialt liv på uddannelsesinstitutionen.

Det økonomiske er heller ikke ligegyldigt for Peter, fordi bil, fest og farver er så vigtige i hans liv p.t. Men omvendt har han mulighed for at bo hjemme hos sine forældre og få en vis økonomisk støtte fra dem, og det er muligt, at økonomien er noget, han skubber foran sig som forklaringer på, at han ikke går i gang, mere end det reelt er en barriere.

Vibeke (tilhører gruppen »de vedholdende«)

Folkeskolen

Vibeke har i perioder været meget glad for at gå i skole, men har også oplevet at være utrolig skoletræt de sidste par år i folkeskolen. Hun har gået på flere skoler og har mest været en stille pige, der ikke sagde meget i timerne, og hun blev også mobbet på nogle skoler i nogle perioder. Hun siger:

»Ud over at jeg blev mobbet, så havde jeg det fint. For jeg gik bare sammen med outsiderne. Altså hvis dem, der var in ikke kunne acceptere mig, fint, så går jeg bare sammen med outsiderne, for de er jo meget søde, ik. Det er jo folk ligesom mig, ik.«

Vibeke er meget pligtopfyldende og lavede altid sine lektier og havde ikke problemer med at følge med fagligt. Derfor startede hun også i gymnasiet efter 9. klasse, men hun kunne ikke rigtig holde gejsten oppe. Hun siger:

»Og så gik jeg videre til gymnasiet direkte derefter, fordi så tænkte jeg, nej men så fortsætter jeg bare tre år mere, ikke. Men så efter et halvt års tid fandt jeg ud af, at det ikke lige var mig. Jeg fortsatte så året ud, men fik ikke mine eksamener, fordi til sidst havde jeg så meget fravær, fordi jeg ikke gad og være der. Jeg syntes ikke jeg lærte noget. Vores engelsklærer sad decideret og sov i timerne, så det var ikke spor sjovt, vel.«

Det har måske også spillet ind, at Vibeke i denne periode havde mange problemer på hjemmefronten med skænderier med sin mor.

Familien og vennerne

Vibeke's forældre blev skilt inden hun blev et år, og hun har mest boet hos sin mor. Moren er sygeplejerske og hendes far har en lille håndværkervirksomhed. De sidste mange år har han boet i Sverige, hvor han har fået en ny kone og børn. Vibeke er glad for sin far, men har ikke haft en regelmæssig kontakt med ham i sin opvækst. Vibeke's mor har haft arbejdet mange forskellige steder i landet. Nogle gange har hun haft så meget arbejde, at Vibeke har skullet klare sig selv i længere perioder. Vibeke beskriver sin opvækst som noget kaotisk, idet hun og hendes mor har flyttet meget rundt alt efter, hvor hendes mor har fundet kærester eller fået arbejde. Hun føler ikke rigtig, at hun hører til noget sted. Moren havde på et tidspunkt en mand, som Vibeke ikke kunne lide. Hun fortæller:

»Ja, fordi når de skændtes, så blev jeg låst inde på mit værelse med hundedene. Og han bestemte, hvilket værelse jeg skulle have. Det var lige bredt nok til, at min køjeseng kunne stå der. Det var da jeg gik i anden og tredje klasse.«

Vibeke har i perioder skændtes meget med sin mor, og hun synes godt, at moren kunne have været der noget mere for hende, men omvendt er hun også meget knyttet til sin mor og snakker meget om, hvor meget hun har haft at kæmpe med som enlig forsørger. Da hun var 16 år og holdt op i gymnasiet, skændtes hun dog så meget med sin mor, at hun prøvede at flytte hjem til sin far. Vibeke siger:

»Fordi når min mor og jeg bor sammen mere end en uge, begynder vi at skændes over småting. Vi kan begynde at skændes over, at der ligger en flaske et forkert sted. Hvis den ikke lige står, hvor min mor vil have, den skal stå, jamen så kan vi komme op og skændes over det.«

Da hun flyttede ind hos sin far og hans familie, gik det først meget godt, men Vibeke havde ikke noget at lave og gik bare derhjemme og kedede sig. Så gik det mere og mere skævt med farens nye kone og efter nogle måneder flyttede hun tilbage til sin mor, der i mellemtiden også var blevet syg. Vibeke bor nu på et klubværelse for sig selv.

Selv om Vibeke omtaler sin barndom som kaotisk, siger hun stolt, at hun ikke er blevet forkælet. Hun synes, at det er vigtigt, at børn ikke får, hvad de peger på. Det er også vigtigt:

»at de er godt opdraget, at de får at vide, når de skal tie stille, så tier de stille og alt sådan noget der.«

Hun har lært, at man skal lave noget for at få noget, og det er vigtigt, at man ikke lyver, og at man holder orden på sit værelse og i sit hjem.

Vibeke har ikke mange venner. Hun har haft en kæreste, som hun stadig ser en del, og et par veninder, som hun ser engang imellem. Men de bor meget spredt, så det bliver ikke så tit. Hun håber snart, at hun kan flytte ind i en lille lejlighed med eget toilet og bad, fordi hun ikke kan så godt med de andre på klubgangen. Men så er der lige pengene. Hun går ikke så tit i byen og kan faktisk bedst lide at være hjemme og se fjernsyn eller gå lange ture med sin hund.

Arbejde og uddannelsesønsker

Da Vibeke sprang fra gymnasiet vidste hun ikke rigtig, hvad hun ville. Da hun var yngre ville hun være dyrlæge, fordi hun altid har været så glad for dyr. Men det røg jo lidt i vasken, når hun ikke tog sin studentereksamen, og den lange uddannelse tiltalte hende heller ikke. Hun startede på en dyreadfærdsterapeutuddannelse, der ikke var så lang, men kørte også hurtigt træt. Blandt andet fordi de fik så mange lektier for. Hun siger:

»Det hober sig op i opgaver til dagen efter, og vi prøvede også at fortælle lærerne det, så de kunne give os lidt mindre ad gangen. (...) Jeg stoppede ugen før eksamenerne begyndte. (...) Jeg måtte bare ikke gå op til eksamen, fordi jeg havde for meget fravær, og så sagde de, at jeg skulle udfylde et bestemt papir, hvor lærerne egentlig var svære at få fat i. Man skulle have lærerens underskrift. (...) Jeg glemte det bare, ikke. Min hukommelse er ikke den bedste. Og så fik jeg at vide, at fordi jeg ikke havde afleveret det her skide stykke papir, så kunne jeg ikke få lov at gå op til eksamen.«

Nu går hun på produktionsskolen, mens hun overvejer, om hun har lyst til at være pædagog, sygeplejerske eller jordemoder. I første omgang er det hendes plan at starte på social og sundhedsuddannelsen (SOSU), og så regner hun med at tage hf enkeltfag hen ad vejen. Vibeke vil meget gerne have en uddannelse. Ikke for at tjene penge, men fordi hun tror, det vil give hende mulighed for at finde noget mere spændende arbejde, end hvis hun ikke fik en uddannelse. Hun siger:

»Ja, men jeg vil selvfølgelig gerne tjene en masse penge, men det skal også være noget, der er spændende ... ja, ellers tror jeg ikke, at man har det job særlig længe. (...) Jeg har det med at blive syg, hvis jeg har det skidt et sted.«

Med hensyn til fremtiden mener Vibeke nok, at hun skal komme i gang med en uddannelse. Hun siger:

»Om en fem års tid ville jeg nok være i gang med en eller anden uddannelse på et eller andet punkt. Og om ti år, der ville jeg nok være i gang med at arbejde. (...) Jeg kunne forstille mig, at når jeg er en 24-25 år, så vil jeg få børn, hvis jeg er interesseret i det til den tid. (...) Og hvis jeg ikke har lyst til at have børn, så laver jeg bare noget andet, ik.«

Hvad kunne motivere Vibeke til at gå i gang med en uddannelse?

Vibeke har i sin opvækst oplevet en del ustabilitet og ikke følt, at hun har været en del af tætte stabile sociale netværk. Hun har dog haft nogle tætte bånd til sin mor, og det har været med til at give hende en vis social kompetence, der giver hende noget selvværd, men fordi hendes sociale netværk er så begrænset, er hun sårbar og lader sig let slå ud af kurs, hvis hun møder modstand på sin vej. De økonomiske forhold hun er opvokset under, har ikke levnet meget til andet end livets opretholdelse, og der er ingen tvivl om, at hun har måttet lide en del afsavn. Hendes kulturelle kapital har ikke ligget så langt fra den i skolesystemet. Hendes mor har på trods af meget fravær lagt vægt på hendes skolegang, ved primært at være opmærksom på, at Vibeke levede op til de krav, der stilles til hende. At have orden i sine ting har været omkvædet. Selv om Vibeke blev mobbet en del i skolen, har hun også oplevet, at det rent faktisk var et sted, hvor hun havde en vis succes på den faglige front. Det burde ikke være det faglige, der skaber problemer for Vibeke i forhold til at komme i gang med en ungdomsuddannelse, da hun formelt set har de faglige kvalifikationer, men hendes problem er bl.a., at hun stiller meget høje krav til sig selv. Fx i forhold til at lave alle lektier og kunne forstå og følge med i det hele. Hvis det hele ikke bare falder i hak og lykkes for hende, bryder hendes verden sammen. Hun bliver simpelt hen syg og pjækker så meget, at det ender med, at hun må springe fra. Hendes forklaringer på, at det alligevel ikke kunne lade sig gøre, kan være mange og opfindsomme, men det handler oftest om, at hun er i en socialt marginaliseret position med få venner og støttepersoner. Hun har brug for, at der er noget tryghed og fællesskab, der knytter hende til et uddannelsessted, og at hun får en faglig identitet ved, at hun hele tiden får personlige bekræftelser på, at hun kan leve op til de faglige krav, som uddannelsen stiller.

- Teorien skal afstemmes efter den enkeltes tempo og formåen, og underviserne skal ofte komme med faglige tilbagemeldinger på den enkeltes indsats og niveau.
- Det praktiske skal være indgangen til uddannelsesforløbet, men der må gerne være større teoretiske blokke.
- Der skal være sociale arrangementer og trykgrupper på uddannelsesinstitutionerne, der kunne være med til at sikre tilknytning til uddannelsesstedet.

Fie (tilhører gruppen »de flakkende«)

Folkeskolen

Fie har for det meste været meget glad for at gå i folkeskolen, men blev meget skoletræt i de større klasser. Hun har klaret sig rimelig godt fagligt og har haft mange gode venner. Hun gik på efterskole i 9. klasse og var meget glad for det sociale fællesskab, hun oplevede der, og også alle de valgfag, der var mulighed for at tage.

»Jeg har altid haft den indstilling, at folkeskolen, den er skruet rigtigt meget forkert sammen. Helt vildt. Den tager slet ikke hensyn til de helt svage og de helt kloge. Det ligger bare der i midten, og så må yderpunkterne bare forsøge at være med der. Altså dem, der er mindre begavet, de kommer ikke rigtigt med, og dem, der er højt begavet, de keder sig bare røven ud af bukserne, ærligt talt. Sådan ser jeg det. Altså nu vil jeg ikke prale [...] fordi jeg kedede mig altid helt vildt, og når jeg havde lavet alle de opgaver, som jeg skulle, så fik jeg bare stukket en bog i hånden, og så skulle jeg bare gå over i et hjørne, og så kunne de andre gå videre med opgaverne. Jeg gad bare overhovedet ikke det der med skole, vel. Det var så kedeligt.«

Fies forældre har flyttet en del, og hun har skiftet skole nogle gange. Det har ikke hjulpet på hendes syn på skolen, og i 9. klasse tog hun på efterskole for at komme lidt væk fra det hele. Det var en rigtig god oplevelse for hende, og både en lærer og nogle elever på skolen udgør stadig nogen af dem, hun synes, hun er tættest knyttet til.

Familien og vennerne

Fies mor og far har mellemlange uddannelser og faderen har været ansat i et firma, hvor han har været meget udenlands. Hendes forældre blev skilt, da hun var 12 år, og hun blev boende hos sin mor, mens faren flyttede til en nærliggende by. Hun har hele tiden haft en regelmæssig kontakt til sin far. Hun synes selv, hun har haft en meget tryk barndom. Om skilsmissen siger hun:

»...jeg boede sammen med min mor, og min storebror boede sammen med min far. Og den ene ville gerne have det, den anden havde. Min storebror ville gerne bo hos min mor, og jeg ville gerne bo hos min far. Dengang jeg var mindre, der ville jeg helst bo hjemme hos min mor, men nu her senere, så ville jeg faktisk helst have været det andet, fordi jeg tror, jeg ville have fået mere ud af det. Og det kan man ikke rigtigt vide, vel. (...) hjemme ved min mor, der var det meget frit. Det var enormt frit. Og man kunne gøre, som man ville, og man kunne være så længe oppe, som man ville. Og det var bare ens problem, hvis man ikke kunne komme op om morgenen. Det var ikke sådan, at hun blev sur eller noget, man fik bare ligesom... jeg har bare lært selv at skulle tage afgørelserne hele tiden, og selv skulle tænke, og selv skulle gå ud og tage noget mad. (..) Hjemme hos min far, der var det så helt omvendt. Der var mad tre gange om dagen. Faste tider. Og så syntes jeg, det var fedt, når jeg var der.«

Fra efterskolen har Fie nogle rigtig gode venner, som hun stadig ser, men ellers oplever hun, at de fleste af hendes venner fra skoletiden er blevet meget anderledes end hende, og derfor er hun ikke mere så meget sammen med dem.

Arbejde og uddannelsesønsker

Hun har altid været glad for at læse og skrive og har selv skrevet nogle noveller, men hendes store drøm er at blive skuespiller. Hvis det ikke kan lade sig gøre vil hun gerne være journalist. Lige efter efterskolen gik Fie i gang med hf, men så skete der noget i hendes liv, der vendte op og ned på det hele. Fie fortæller:

»Jeg gik ud midt i 2. hf. Og det var ligesom der, det gik galt, eller hvad man skal sige. Fordi der skete utroligt mange ting i mit liv på det tidspunkt. Min far han begik selvmord. Og det var også derfra, så begyndte det bare at gå længere og længere nedad. Ned ad bakke. Og jeg kunne ikke fungere i skolen længere, vel. Og jeg havde ikke rigtigt energien til at komme med igen.«

Hendes forældre, og særlig hendes mor, har haft mange forventninger til hende, og så det som en selvfølge, at hun skulle tage en uddannelse. Om sin mors forventninger fortæller Fie:

»Hun har haft megaforventninger til mig, og hvis jeg ikke gjorde det lige så godt som hende, så var det bare ikke godt nok. Det var sådan lidt... i dag, der siger hun til mig, at det var sådan, at hun ville bare gøre det bedste for mig. Hun ville bare have mig til at komme højere op. Men det var bare sådan, at hvis det var gået enormt dårligt til en eksamen, [...] Så var det bare sådan »Nå«. Og hun sagde, jeg ved jo, du kan. Kan du så bare lige komme i sving.«

Da hendes far begik selvmord, følte Fie ikke rigtig, at hendes mor forstod, hvor hårdt det var for hende. Om det siger hun:

»Hun (moren) vil meget gerne have, at jeg tager en uddannelse. Hun blev enormt sådan... da jeg gik ud af hf. Det var hun ikke glad for. Men på den anden side, så tror jeg ikke rigtigt, hun kunne forstå, hvordan jeg havde det. Jeg prøvede på at forklare hende det, men altså... det var jo hendes eksmand, der var død, så for hende havde det jo ikke så stor betydning, som det havde for mig. Men alligevel, for mig ramte det utroligt hårdt. Vildt hårdt. Og det førte bare sådan en masse ting med sig, for lige pludselig, så handlede det hele bare om selvmord. Alt handlede om selvmord.«

Da Fie kommer sig over depressionen er hun stadig for ung til at søge ind på skuespiller-skolen, så en måneds tid gik hun bare derhjemme og blev mere og mere træt af sin mor og det hele. Hun kontaktede en lærer/ungdomsvejleder fra efterskolen, og han havde en kon-

takt til en familie i Frankrig, som havde brug for en au pair-pige. Så tog hun til Frankrig, hvor hun først var et år i huset og derefter boede hun i et år sammen med en kæreste, som hun mødte dernede. Men da det gik i stykker, tog hun tilbage til Danmark igen.

Nu vil hun gerne i gang med at kvalificere sig til skuespillerskolen. Det er den drøm, som hun synes, at hun skylder sig selv at få prøvet af, selv om hun hele tiden forsøger at være realistisk og gardere sig mod at falde igennem. Blandt andet siger hun, at hun ikke har tænkt sig at leve af at være skuespiller, men nok forventer, at hun skal have et andet arbejde ved siden af, når det kniber med skuespillerjob. Men det skal ikke være penge, der styrer hendes liv. Hun siger:

»Selvfølgelig ville det være fedt, hvis man fik en fed sum, men altså, det ved jeg godt, specielt med skuespiller, at du tjener næsten ikke nogen penge, medmindre du virkelig er en af dem, der er kendt. Og det er et af de fag, der er størst arbejdsløshed i og sådan noget. Men det tænker jeg bare ikke på, for det er det, jeg vil, og så må jeg altså tage et andet arbejde ved siden af, hvis det kommer til at knibe med pengene, det sætter jeg ikke særlig højt, det gør jeg ikke.«

Om 5 til 10 år tror Fie, at hun nok

»Altså, jeg tror på, at jeg bor i København, og at jeg nok, jeg ved ikke lige med familie,... øhm, jeg tror ikke, at jeg har fået børn til den tid, altså, jeg har det sådan, at jeg synes, at nu var min mor rimelig gammel, da hun fik mig, så ... altså, og det... Jeg ville hellere have haft, at jeg havde en ung mor, så tror jeg bedre, at de forstår en på en måde og er mere afslappet med tingene. Så jeg vil heller ikke have børn helt vildt sent. Men altså... Jeg kan jo kun håbe på, at jeg er skuespiller, man kan aldrig vide, om man bliver optaget på skolen. Men jeg vil da gøre, jeg vil da forsøge alt, hvad jeg kan for at komme ind og blive det. Jeg tror ikke, at jeg er sådan kendt, men ja... det tror jeg lidt.«

Hvad ville kunne motivere Fie til at gå i gang med en uddannelse?

Fie har i sin opvækst oplevet gode og tætte sociale netværk, men hun har også oplevet, at de kunne opløses eller fratages hende. Selv om hendes liv har haft nogle gevaldige udsving er hendes sociale kompetence god, og hun oplever trods alt, at hun får nogen støtte og hjælp til at komme sig oven på de massive problemer, hun er stødt ind i. Den kulturelle og økonomiske kapital hun har fået opbygget i sin opvækst, er bestemt god, og der har hun noget at tære på. Når hun på et tidspunkt er kommet op at stå efter de begivenheder, der har væltet hendes liv, vil hun formentlig ikke have de store vanskeligheder med at skulle indgå i det allerede etablerede uddannelsessystem. Dertil kommer, at Fie har en masse kreative evner og talenter, som hun har lyst til at få afprøvet, men hun er også indstillet på en mere teoretisk uddannelse, hvis det kreative ikke lykkes. Fie ved fra skoletiden, at hun er god til de teoretiske studier, men har mere lyst til at give sig selv mulighed for at afprøve sine kreative sider. Derfor vil den frie ungdomsuddannelse have været helt perfekt for

hende. Men det er jo desværre ikke en mulighed mere. For at sikre Fies tilknytning til uddannelsessystemet, bør det sikres, at uddannelsen indeholder:

- individuelt tilrettelagte forløb, der er skræddersyede til den unges lyster og behov og sikrer optimal udfordring.
- mulighed for kreative udfoldelser eller anden ikke boglig aktivitet i uddannelsesperioden.
- sociale aktiviteter, der kan være med til at fastholde engagement.

Del II:

Forslag til indsatser og interventioner over for unge uden ungdomsuddannelse

3. Løsningsmodeller for integration af unge uden ungdomsuddannelse

Her fokuseres der på at afdække forskellige indsatser/interventioner, der kan gribe ind i de processer, som er med til at fastholde unge i marginaliserede positioner i forhold til uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet. Vi anlægger således et fremadrettet perspektiv og diskuterer, hvordan man kan fremme integrationen af flere unge i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet og berører kun perifert de indsatser og interventioner, der kunne være rettet mod familie og opvækstforhold, daginstitutioner og grundskolen. Disse er behandlet i andre arbejdsrapporter udarbejdet i forbindelse med videnopsamlingen om negativ social arv.

Vi vil her fremhæve tre overordnede forhold af betydning for de unge uden ungdomsuddannelse og deres integration i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet: De formelle strukturer i uddannelsessystemet, de uformelle strukturer i uddannelsessystemet samt vejledning og ansvar for de unge i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse/arbejde.

3.1 De formelle strukturer i uddannelsessystemet

(I) Det praktiske som indgangen til det teoretiske

I AKF's kvalitative undersøgelse af unge uden ungdomsuddannelse er der stor overvægt af unge, som ikke har gode erfaringer med sig fra skolesystemet, og hvis disse mødes med et halvt års undervisning i almindelige grundskolefag som engelsk, dansk og matematik på de tekniske skoler, kan det vel ikke undre, at der er mange, der falder fra eller måske helt undlader at gå i gang. For at tilpasse uddannelserne til de unge (og ikke omvendt) vil det således være hensigtsmæssigt at overveje følgende:

- At lade det praktiske være indgangen til uddannelsesforløbet
- At knytte teorien til og begrunde den i det praktiske arbejde
- At indføre støtteforanstaltninger i de teoretiske fag.

Her er det væsentligt at understrege vigtigheden af, at teorien har en relevans for det praktiske fagområde, som man har valgt at uddanne sig indenfor. Mange af de unge, som vi har interviewet, giver udtryk for, at det er uforståeligt, at de skal være gode til engelsk, når det de gerne vil er at passe ældre mennesker, eller at danskundskaber prioriteres så højt, når man vil være mekaniker (dette gælder særlig grupperne »de opgivende« og »de prakti-

ske«). Med udgangspunkt i dette ville det være anbefalelsesværdigt, at uddannelserne gås igennem for sammenhængen mellem teori og praksis, således at der ikke sker en unødigt frasortering på det teoretiske niveau, uden at det kan begrundes i, at det er nødvendigt for at kunne udfylde det pågældende job/arbejdsområde.

En stor gruppe af de unge vi har interviewet, giver udtryk for, at de vælger en praktisk orienteret uddannelse der sigter direkte på et bestemt erhverv (dette gælder igen særlig »de opgivende« og »de praktiske«). For disse unge er det særlig vigtigt, at koblingen mellem teori og praksis er udbygget således, at de unge motiveres ved det praktiske arbejde til at interessere sig for de teoretiske redskaber, som bør erhverves hen ad vejen i uddannelsesforløbet og ikke blot ses i starten af forløbet.

Man skal være opmærksom på, at der i gruppen af unge uden ungdomsuddannelse vil være mange unge, der har meget svært ved at overvinde modviljen mod skolefag, og som har brugt meget energi på alt andet end det faglige i grundskolen (særlig »de opgivende« og »de praktiske«). Disse unge har oplevet væsentlige kulturelle forskelle mellem hjemmet og skolen, og skolen har været en »fremmed kultur« som de har skullet bruge meget energi på at overleve i. Oven i det har nogle af dem (særlig »de opgivende« og »de vedholdende«) massive problemer i hjemmet, som de også kæmper med. Derfor kan disse unge have svært ved at klare de teoretiske udfordringer i ungdomsuddannelserne uden ekstra støtte og opbakning.

Flere danske undersøgelser inden for området (jf. litteraturliste) understreger også, at det er vigtigt at vægte det praktiske indhold i de erhvervsfaglige uddannelser og benytte ikke-traditionelle undervisningsmetoder for at forhindre, at de skoletrætte elever står af. Endvidere peges der på, at de unge har behov for en god og velkvalificeret, intensiv og individuel vejledning.

(II) Individuelle tilrettelagte forløb med valgmuligheder

Nogle af de unge, der enten har afbrudt eller slet ikke er kommet i gang med en ungdomsuddannelse, har ikke nødvendigvis store faglige problemer, men kan være meget skoletrætte, have oplevet akutte personlige problemer, der har sat dem ud »af spillet« i en periode eller kan have meget energi og lyst knyttet til at afprøve og udfolde kreative sider af sig selv. Særlig for de unge, der tilhører gruppen »de flakkende«, vil det virke uddannelsesmæssigt stimulerende at give dem muligheden for at sammenstykke deres uddannelse så individuelt som muligt. Følgende kunne overvejes:

- At der er mulighed for kreative udfoldelser eller anden ikke-boglig aktivitet i uddannelsesperioden.
- At der er individuelt tilrettelagte forløb, der er skræddersyede til den unges lyster og behov og sikre optimal udfordring.

Flere danske undersøgelser (jf. litteraturliste) understøtter dette og påpeger endvidere, at der generelt er en manglende tilpasning til de mere individualistiske unge i uddannelsessystemet. Der mangler differentiering og fleksibilitet, hvor bl.a. meritoverførsler i større stil skal muliggøres.

3.2 De uformelle strukturer i uddannelsessystemet

At hjælpe de unge med at få (selv)respekt, selvtillid og sociale netværk

Teori med et praktisk udgangspunkt vil uden tvivl kunne fastholde flere unge og motivere en del til at gå i gang med en ungdomsuddannelse. Men nogle unge har oplevet så mange nederlag, at de måske ikke tror på, at det kan lykkes for dem at få en uddannelse (dette gælder særlig for grupperne »de opgivende« og »de praktiske«) og de tror heller ikke tror på, at de kan fungere i sociale sammenhænge med andre unge (dette gælder særlig grupperne »de opgivende« og »de vedholdende«). Det er her vigtigt at arbejde bevidst på at vende den negative spiral. Kort sagt at give de unge selvtillid og troen på, at det nok skal lykkes dem at få en uddannelse og troen på, at de er en vigtig del af en gruppe (jf. eksempelvis produktionsskoleerfaringer fra Kalundborgegnens Produktionsskole). I denne proces skal man også have øje for, at mange af de unge uden ungdomsuddannelse kommer fra familier, hvor der ikke er meget socialt netværk, og deres erfaringer fra grundskolen er præget af forskellige grader af social isolation (gælder særlig grupperne »de opgivende« og »de vedholdende«).

På de enkelte uddannelsesinstitutioner er det således vigtigt at overveje følgende:

- At uddannelsesinstitutionen tilbyder de unge en positiv ramme om deres sociale liv bl.a. ved at prioritere sociale arrangementer og tryghedsskabende arbejdsgrupper.
- At der i undervisningen er indarbejdet selvtillidsskabende samarbejdsrelationer.
- At der er mulighed for psykologhjælp – også ved akut opståede kriser.

Det er meget basalt for alle unge, at de på deres uddannelsesinstitution (og på arbejde) skal føle, at der er brug for dem, at andre kan lide at være sammen med dem, at de lærer noget/udvikler sig, og at de lykkes i det de laver. Det giver (selv)respekt. For gruppen af unge, der er præget af negativ social arv, er det ekstra vigtigt at arbejde hen imod dette og eksempelvis har man på nogle produktionsskoler gode erfaringer med at arbejde bevidst med denne dimension.

Flere danske undersøgelser (jf. litteraturliste) peger endvidere på, at der skal skabes nye læringsrum på ungdomsuddannelserne, som modsvarer den type elever, som vælger de enkelte uddannelser. Her kan man bl.a. trække på de gode erfaringer, som man har på mange efterskoler, hvor de unge ofte oplever, at lærerrollerne er anderledes og mere positive end dem, de er vant til fra folkeskolen og helhedsorienteringen omkring eleven er mere fremtrædende.

Nogle undersøgelser peger også på problemer, der kan ligge i at udpege en særlig gruppe af elever og gøre dem til objekt for en særlig indsats. Problemet er, at det kan være selvforstærkende og stigmatiserende at blive udpeget som »risikotilfælde«, og man kan ikke være sikker på, at den hjælp og støtte man tilbyder unge i denne gruppe, kan overskygge det problem, som stigmatiseringen afstedkommer. I en nyere international undersøgelse (Lindblad m.fl. 2001) understreges bl.a. vigtigheden af ikke at udskille særlige grupper, men at uddannelsessystemet tilrettelægges på en sådan måde, at der er plads til alle unge.

En anden nyere undersøgelse (Esping-Andersen 2003) peger på familien som den vigtigste

enhed i den uddannelsesmæssige selektionsproces, som grundlægges i barndommen og bevirker, at børn fra mindre privilegerede hjem i lavere grad vælger at uddanne sig. Esping-Andersens meget centrale pointe er derfor, at daginstitutioner af god pædagogisk karakter er et af de mest virkningsfulde instrumenter til at neutralisere den ulige kulturelle og kognitive kapital.

Esping-Andersen flytter fokus mod de tidlige opvækstvilkår. I dette overordnede perspektiv er der en tendens til, at den kendsgerning, at vor måde at indrette uddannelsessystemet på, har betydning for, med hvilken kraft opvækstvilkårene slår igennem på livschancerne forsvinder. PISA-undersøgelsen (Andersen m.fl.2001) har bl.a. vist, at der i lande, hvor der ikke er en enhedsskole, men derimod en delt skole som fx i Tyskland, forklarer den sociale baggrund en større del af variationen i de unges færdigheder, fx læsefærdigheder sammenlignet med lande som de skandinaviske, hvor den offentlige grundskole er en enhedsskole. Og da de opnåede færdigheder i grundskolen spiller en stor rolle for, hvilken uddannelse de unge senere opnår, vil chancerne for at få en uddannelse være mindre bestemt af forældrebaggrunden i de skandinaviske lande sammenlignet med et land som fx Tyskland. At den sociale baggrund også i de skandinaviske lande har en væsentlig betydning – i nogle lande mere end i andre – for den uddannelse børnene opnår, ændrer ikke på, at den er mindre end i en række andre lande, og at det dermed ikke er ligegyldigt, hvordan vi indretter vort uddannelsessystem.

3.3 Vejledning af og ansvar for de unge i overgangen mellem grundskole og videreuddannelse/arbejde

For at sikre, at så mange unge som muligt får en ungdomsuddannelse, bør der fokuseres på overgangen fra grundskolen til ungdomsuddannelse og ses nærmere på såvel uddannelses- og erhvervsvejledningen som arbejdsmarkedets indretning. Det er kommunen der – sammen med forældrene – har ansvaret for, hvad der sker i folkeskolen og dermed for, at de unge forlader den obligatoriske skolegang med kompetencer, herunder sociale og faglige kvalifikationer, der giver grundlag for videre uddannelse eller arbejde. Skolen er tillagt en væsentlig rolle for de unges valg af arbejde og uddannelse gennem uddannelses- og erhvervsvejledningen. Og kommunerne skal i form af ungdomsvejledningen følge de unges overgang fra skolen til uddannelse og arbejde, bl.a. i samarbejde med de uddannelsesinstitutioner, der driver ungdomsuddannelserne. Det er derfor vigtigt, hvorledes kommunerne tilrettelægger indsatsen for at sikre, at alle unge får et solidt grundlag for at foretage valg af uddannelse og arbejde, at så mange unge som muligt går i gang med en ungdomsuddannelse, at så få som muligt afbryder en ungdomsuddannelse, og at så få som muligt afbryder uden at komme i gang med en anden ungdomsuddannelse.

En væsentlig barriere for at gennemføre en ungdomsuddannelse er bl.a. praktikpladsmanglen. Særlig for »de opgivende«, men også for »de vedholdende« og »de praktiske« kan det være helt uoverskueligt selv at skulle skaffe sig en praktikplads. Der er sjældent nogle forældre, der støtter og hjælper i søgningen, og der er heller ikke mange forbindelser, der kan trækkes på. Disse unge oplever ofte, at de står alene med problemet, og de svageste unge opgiver på forhånd. De har brug for støtte og vejledning, og det kunne overvejes at inddrage såvel kommunerne som private arbejdsgivere og give dem et medansvar for at

skaffe det nødvendige antal praktikpladser. Man kan således påpege fordelene i at have et arbejdsmarked, der er så åbent, fleksibelt og ansvarligt i forhold til de unge.

Man kan således argumentere for at følgende burde overvejes:

- At arbejdsgiverne tager et medansvar for at sikre praktikpladser og arbejdspladser til de unge.
- At kommunen tilrettelægger indsatsen over for de unge, så der er fokus på at støtte og vejlede de unge, der ikke af egen kraft er kommet i gang med en ungdomsuddannelse eller er sprunget fra.
- At de enkelte arbejdspladser tilstræber større rummelighed.

Flere danske undersøgelser, der beskæftiger sig med dette, peger ligeledes på, hvor vigtigt det er, at der sikres praktikpladser til de unge, som ønsker det, og at der nytænkes inden for det område. I UTA-rapporten »Veje til forbedring og fornyelse af ungdomsuddannelserne« (Andreasen m.fl. 1998) betones endvidere, at vejledningsindsatsen skal komme tidligt i skoleforløbet, være målrettet mod de bogligt svage unge og unge med personlige problemer og i sin form være mere personlig og individuel. Endvidere lægges der vægt på, at de unge kan komme til selv at opleve de forskellige uddannelsessteder forud for deres valg, og at deres forældre også støttes i deres rolle som rådgiver bl.a. ved at give dem mere viden om uddannelsesmulighederne.

En nyere international rapport (Wildemeersch 2000), der arbejder med casestudier i seks forskellige EU-lande har fokus på unge 18-25-årige og deres muligheder i aktiveringssystemet. Der er fokus på den vejledning, uddannelse og jobtræning, som de unge tilbydes i Portugal, Tyskland, Danmark, England, Holland og Belgien. Da der arbejdes med kvalitative studier er det svært at lave sammenligninger landene imellem, men studiet kan bidrage til et mere nuanceret billede af forskellige landes forskellige systemer og løsningsmodeller. Fra casestudierne i England og Tyskland kan man få en fornemmelse af, hvad der kan ske, når man forsøger at klare ungdomsarbejdsløsheden ved at fokusere på aftagersiden/arbejdsmarkedet. I casestudierne beskrives, hvordan man gennem noget, der minder om et vikarbureau, formidler arbejde på dagsbasis til de unge ledige. Problemet er her, at de unge ikke har indflydelse på deres arbejdsliv og mange derfor oplever at være frataget en meningsfyldt tilværelse med muligheder for individuelle valg. Fra casestudierne i Holland, Belgien og Danmark får man derimod en fornemmelse for, hvad der kan ske, hvis man forsøger at klare ungdomsarbejdsløshed ved at fokusere på den enkelte unges forventninger, kvalifikationer og drømme. Problemet er, at det kan være meget svært at matche de unges forventninger med de muligheder, der eksisterer på arbejdsmarkedet.

Rapporten konkluderer følgende: »We can conclude that Education, Training and Guidance of unemployed young adults is a »Balancing act«. Professionals have to balance continually between the dreams, the aspirations and the competencies of the lowly skilled young adults on the one side and the demands and limitations on the labour market on the other side. They need to pay attention not only to instrumental, but also to social and biographical competencies. (...) Balancing competencies is at odds with standardised procedures, practices, approaches and outputs, and can only be realised where there is room for

personalisation and for negotiation, and for a long-term approach.« (Balancing Competencies, s. III).

4. Sammenfatning og diskussion af initiativer

Overgangen fra ung til voksen er en sårbar fase for mange unge. Vigtige valg skal træffes, og ikke alle har de bedste forudsætninger herfor. Unge, der er opvokset i familier med få ressourcer, og som ikke har klaret sig så godt i skolen, hverken fagligt eller socialt, er en særlig sårbar gruppe, hvoraf mange i dag ender uden anden uddannelse end grundskolen. Ifølge Undervisningsministeriet må 15% af en ungdomsårgang forventes ikke at få gennemført en ungdomsuddannelse. Dette tal bygger på de unges valg og fravalg af uddannelse, sådan som de ser ud i dag. Selv om det er færre end tidligere, er det et alvorligt problem, at så mange ikke får gennemført en ungdomsuddannelse. Det er det, fordi dagens og fremtidens arbejdsmarked stiller store og stigende krav til arbejdsstyrkens kvalifikationer og kompetencer. Unge uden uddannelse efter grundskolen står, og vil i stigende grad komme til at stå, i en svag position på arbejdsmarkedet. Mange af de omkring 7.-8.000 unge som hvert år forlader grundskolen uden at opnå anden uddannelse end grundskolen, kan blive morgendagens sociale klienter med deraf følgende svage forudsætninger for at etablere en tryk ramme for deres børn. Mange af de unge, som i dag ikke får en uddannelse efter grundskolen, kommer selv fra hjem med svage ressourcer, hvad enten dette skyldes ringe uddannelse og materielle forhold, eller det skyldes omsorgssvigt på grund af misbrug eller lignende. Mangel på uddannelse fører til mangel på arbejde med stor risiko for marginalisering. Skal den negative sociale arv begrænses, er det derfor afgørende, at gruppen af unge uden uddannelse reduceres. Samtidig viser det sig, at uddannelsesinvesteringer i de unge år giver et langt større afkast for den enkelte og for samfundet end uddannelsesinvesteringer senere i livsforløbet. Og da det samtidig er sådan, at unge med mindre gode boglige færdigheder, som ikke i de unge år får gennemført en ungdomsuddannelse, er en gruppe, som kun i meget begrænset omfang deltager i voksen- og efteruddannelse senere i livet, er det således helt afgørende at sikre, at flere får en ungdomsuddannelse. Uddannelse i de unge år er således den bedste forudsætning for deltagelse i livslang læring. Uden uddannelse i de unge år er risikoen for marginalisering i forhold til arbejdsmarkedet, voksen- og efteruddannelse og samfundslivet i øvrigt væsentligt forhøjet. Og dermed cementeres en væsentlig kilde til reproduktion af negativ social arv.

Skal vi sikre, at flere unge får gennemført en ungdomsuddannelse, og at den negative sociale arv begrænses, er der behov for tiltag, som skaber større rummelighed i ungdomsuddannelserne og på arbejdsmarkedet. Der er derfor grund til at se på ungdomsuddannelsernes tilrettelæggelse, hvor bl.a. den boglige drejning er blevet en barriere for mange unge, men også større fokus på uddannelsens sociale miljø og den enkelte elevs velbefindende ser ud til at være vigtig.

Af de unge, der ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse, har nogle kun brug for mindre støtte og vejledning, hvor andre har brug for, at der sættes ind på flere fronter. Personlig og individuel rådgivning og vejledning er et centralt omdrejningspunkt. Yderligere er der behov for stor fleksibilitet uddannelserne imellem og i forhold til arbejdsmarkedet, hvor der ikke mindst er behov for at se nærmere på, hvordan praktikpladsproblemet kan

løses.

Hvis ikke de unge gennem uddannelse og arbejdsliv bliver integreret i samfundet, er risikoen for livslang marginalisering stor.

Økonomisk og socialpolitisk tidlig indsats contra stigmatisering

Man kan argumentere for, at en tidlig målrettet indsats over for børn af familier med svag økonomisk og sociale ressourcer ville være med til at hæmme den negative sociale arv. I udenlandske undersøgelser påpeges det, at bl.a. økonomiske tilskud til særlige grupper og sociale støtteforanstaltninger, såsom fx gratis børnepasningsordninger og aflastningsmuligheder kan virke hæmmende for den negative sociale arv. Modsat kan man også argumentere for, at en overdreven udskillelse af børn og unge med dårlig socioøkonomisk baggrund vil være med til at stigmatisere en stor gruppe, som angiveligt ville klare sig udmærket i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.

Ungdomsuddannelsernes struktur: de stigende boglige krav contra ønsket om uddannelse til alle

Det offentlige ønsker at sikre, at der arbejdes på at hæmme den negative sociale arv i samfundet. Dette kan gøres gennem bl.a. uddannelsespolitiske og socialpolitiske indsatser. Men man kan også argumentere for, at arbejdsmarkedet skal tage sin del af ansvaret for, at der er arbejde til de unge, der ikke lige passer ind i normalkategorierne. Man kunne således forestille sig, at arbejdsgiverne tog et større medansvar for at sikre, at der er praktikpladser til de unge – ikke mindst dem, der har haft vanskeligheder i deres opvækst og skoleforløb og ikke har støtte hjemmefra. I mødet mellem den unge og arbejdsmarkedet/uddannelsessystemet kan der være en uoverensstemmelse, som måske betyder, at nogle unge har en større risiko for at falde fra i forløbet end andre. Hvis arbejdspladserne og uddannelsesinstitutionerne var mere rummelige, må det forventes, at flere unge ville gennemføre en ungdomsuddannelse.

Man kan argumentere for, at der generelt i samfundet er et stigende krav til, at arbejdskraften er veluddannet, men omvendt skal man også passe på, at det ikke bliver et mål i sig selv, at alle skal igennem bogligt faglige forløb, hvis det ikke kan begrundes i de faktiske erhvervsorienterede krav. Unge, der ikke har de bedste erfaringer med sig fra grundskolen, skal således have mulighed for at kunne tage uddannelser, som ikke kræver, at de starter med at skulle gå i traditionelle skoleklasser og bestå bogligt orienterede eksamener. Man kan bl.a. argumentere for, at man med fordel for disse unge ville kunne koble de boglige fag direkte til det praktiske arbejde, med særlige støttemuligheder inden for det boglige område. Dernæst er det spørgsmålet, om ikke grundskolen kunne lære børnene de nødvendige færdigheder, fx at læse på et rimeligt niveau, fx ved at tage et mere praktisk orienteret udgangspunkt.

Litteraturliste

Andersen, V. m.fl. (1998): *Smag for virkeligheden – resultater af ungeindsatsen på erhvervsuddannelserne.*

Andersen, Anne-Marie Møller m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenhæng*. (En del af PISA undersøgelsen) AKF, DPU og SFI

Andreasen, L.B. m.fl. (1998): *Veje til forbedring og fornyelse af ungdomsuddannelserne*. AKF Forlaget.

Andreasen, L.B. m.fl. (1997): *Unge uden uddannelse*. AKF Forlaget.

Bennekou, Helle m.fl. (2001): *Ungdomskommuneforsøget – evaluering af forsøget med ungdomskommuner 1998-2000*.

Ekspertgruppen om social arv (1999): *Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden*. SFI pub. 99:9.

Esping-Andersen, Gosta (2003): *Unequal Opportunities and Social Inheritance*. Upubliceret manus.

Hammer, Torild (2003): *Veien inn i arbeidslivet* (fortroligt materiale/upubliceret manus).

Hansen, Erik Jørgen (1995): *En generation der blev voksen*, SFI rap. 95:8.

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

Helping unemployed youth into work (opsummering på international undersøgelse fra dec 2000) (CEFU kopi).

Jakobsen, Niels m.fl. (1997): *Produktionsskoler og Iværksætter kultur*.

Jakobsen, Niels m.fl. (red) (2001): *Fra undervisning til læring produktionskole erfaringer*. Med bidrag af Jean Lave.

Jørgensen, Per Schultz m.fl. (1993): *Risikobørn. Hvem er de, hvad gør vi?*

Kjørgx, Per m.fl.(2001): *Evaluering af forsøg med ungdomskommuner*. DEL rapport.

Larsen, Lene og Kirsten Hansen (1997): *Produktionsskolen mellem arbejde og uddannelse*. (Rapport fra produktionsskoleprojektet).

Lausch, Bente m.fl.(2002): *Samarbejde mellem elev og skole – udsatte elever i erhversuddannelse*.

Lindblad m.fl. (2001): *Education Governance and social integration and exclusion*.

Munk, Martin m.fl.(2002): *Social Reproduktion or Social Morbidity*.

Murray, Åsa (1994): *Ungdommar utan gymnasieskola.*

Nielsen, Marlene Berth m.fl. (1999): *Hvad virker? – erfaringer om uddannelse til flere unge.* (Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr.35).

Pilegaard Jensen, Torben m.fl. (2001): *Læsefærdigheder og deltagelse i samfundslivet.*

Pilegaard Jensen, Torben og Andes Holm (2000): *Danskernes læse-regne-færdigheder – i et internationalt lys.* AKF Forlaget.

Pilegaard Jensen, Torben; Karin Blix Mogensen og Anders Holm (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne.* AKF Forlaget.

Report by the social Exclusion Unit: Bridging the gap: New opportunities for 16-18 year olds not in education, employment or training.

Simonsen, Birgitte m.fl. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse.* CEFU.

Uddannelsessystemet – talentspejdere eller den gode hyrde (socialpolitisk forening temahæfte (2002).

Undervisningsministeriet (2002): *Tal der taler* Uddannelsesnøgletal 2002.

Undervisningsministeriets kursussektion (2000): *Adfærd, kontakt og trivsel – synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov.*

Undervisningsministeriets netartikler (bl.a. regeringens ungdomspolitik – status og perspektiver).

Unge og risiko. Ungdomsforskning nr. 3, 2002.

Unge og ungdomsuddannelser. Ungdomsforskning nr. 3, 2002.

Wildemeersch, D. (red) (2000): *Balancing Competencies. Enhancing the participation of young adults in economic and social processes balancing instrumental, social and biographical competencies in post-school education and training. Final Report.*