

30. juni 2003

UHJ/jp

J.nr. 2551

Kerneprojekt 2 under forskningsprogrammet om social arv

»Det er sgu ikke lige mig«

– interview med unge, der ikke er gået i gang med en ungdomsuddannelse

Ulla Højmark Jensen

Arbejdsrapport 5

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

1. Introduktion
2. Metodiske overvejelser
3. Teoretiske overvejelser
4. De fire ungdomsprofiler
5. Sammenfatning og perspektiveringer
6. Litteratur

1. Introduktion

Når grundskolen er klaret, står de unge over for at skulle tage beslutning om, hvilken retning deres liv skal tage. Denne overgang er en meget sårbar fase for mange unge. De unge, der ikke har klaret sig så godt i grundskolen fagligt og/eller socialt, er en særlig sårbar gruppe, og en del af disse kommer aldrig i gang med en ungdomsuddannelse. Af den årgang unge, som fyldte 25 år i 2001, var det knap 17.000, der ikke havde anden uddannelse end grundskolen. Selv om det er færre end tidligere, er det et alvorligt problem. 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. Af de 17.000 unge, der fyldte 25 år i 2001, og ikke havde anden uddannelse end grundskolen, var det hen ved halvdelen, nemlig knap 8.000, der var uden for arbejdsstyrken. Erfaringen er, at mangel på uddannelse meget vel kan føre til mangel på arbejde med stor risiko for marginalisering og at uddannelsesinvesteringer i de unge år har et langt større afkast for den enkelte og for samfundet end uddannelsesinvesteringer senere i livsforløbet. 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 den bedste forudsætning for deltagelse i livslang læring.

I dette arbejdsrapport vil vi fokusere på de unge mellem 17 og 25 år, der ikke har eller er i gang med en ungdomsuddannelse og se på deres sociale baggrund samt deres uddannelses- og erhvervsmæssige erfaringer, forventninger, ønsker og drømme.

Arbejdsrapporten er en del af undersøgelsen af unge, der ikke går i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse, som hører under forskningsprogrammet om social arv. Undersøgelsen omfatter både kvalitative og kvantitative analyser. Den første kvantitative analyse er præsenteret i et arbejdsrapport skrevet af Cathrine Jespersen Jensen og Torben Pilegaard Jensen. Her viser det sig eksempelvis, at de unge, der ikke går i gang med eller springer fra en ungdomsuddannelse, har forældre med lavere indkomster end forældre af unge, der er i gang med en ungdomsuddannelse.

Dette arbejdsrapport er første bidrag til den kvalitative del af undersøgelsen, og det har specifikt til formål at give en nuanceret beskrivelse og analyse af de unge uden ungdomsuddannelse i et social arv-perspektiv. Analysen skal bl.a. munde ud i nogle bud på, hvordan uddannelsessystemet skal se ud for bedre at kunne rumme dele af denne gruppe af unge. For at kunne gøre dette, skal man have særligt øje for 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/gruppeniveau).

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 (organisationsniveauanalyse).

I dette arbejdsrapport vil vi implicit arbejde med alle tre aspekter/niveauer, men eksplicit koncentrere os om at trække nogle linjer i forhold til de teoretiske forståelser af det at være ung på samfundsniveau og konkret analysere interview med henblik på at kunne sige noget om 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.

Metodisk har vi arbejdet ud fra den kvalitative metode og interviewet 49 unge fordelt over hele Danmark. De er udvalgt efter forskellige kriterier (se metodiske overvejelser), men fælles for dem er, at de ikke har gennemført og ej heller er i gang med en ungdomsuddannelse. Vi har kunnet konstatere, at denne gruppe af unge udmærker sig ved *ikke* at være »ganske almindelige unge«, der bare ikke rigtig er kommet i gang med en uddannelse endnu. Langt hovedparten af de unge, vi har interviewet, har haft en problemfyldt opvækst og dårlige erfaringer fra folkeskolen – socialt og/eller bogligt.

Vi må her understrege, at vores analyser er foretaget i et bagud skuende perspektiv. Vi har ikke metodisk eller teoretisk belæg for at omsætte dette til et forud skuende perspektiv og kan derfor ikke sige noget om, hvorvidt en given social baggrund og givne problemer vil medføre et givet livsmønster jf. diskussionerne af Gustav Jonssons brug af begrebet social arv (se fx »Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden«, SFI 9:99). I relation til dette kan nævnes, at vi har spurgt de interviewede om deres familieforhold og derigennem fået kendskab til, at en ikke ubetydelig del af dem har søskende der har eller er i gang med ungdomsuddannelser på trods af, at de jo må have oplevet nogenlunde samme omfang af problemer som de interviewede selv.

En indikation på en problemfyldt opvækst kan bl.a. være, at den enkelte unge har oplevet en problemfyldt skilsmisse, eller at de har mistet (eller aldrig har haft) kontakt til den forælder, de ikke bor sammen med. En meget stor gruppe af vores interviewpersoner bor ikke sammen med begge deres forældre. Der viser sig et mønster, som går i retning af, at de unge, som ikke bor sammen med begge deres forældre, i lidt højere grad oplever, at de har haft overskyggende problemer i deres opvækst, end de unge som bor sammen med begge deres forældre. Selv om det at vokse op med begge sine forældre bestemt ikke altid er en garanti for, at den unge ikke oplever, at der er problemer. For i denne sammenhæng er det de unges egne vurderinger af, om der har været problemer i deres opvækst, som vi henholder os til. Problemerne dækker alt fra, at den unge har fundet det belastende/problemfyldt at leve et omflakkende liv med skole og bopælsskift til oplevelsen af, at der i længere perioder i hjemmet har været økonomiske og helbredsmæssige problemer og til psykisk og fysisk omsorgssvigt i forskellige grader.

En indikator på, at den unge har oplevet mange problemer i opvæksten kan være, at den unge mistrives i skolesystemet. Dette kan komme til udtryk ved dårligt fagligt niveau i flere fag og/eller forskellige former for social eksklusion, der bl.a. kan komme til udtryk i, at de unge har oplevet at være blevet mobbet. Vore interviewpersoner udmærker sig ved, at rigtig mange af dem har været udsat for mobning i skolen, nogle endda så meget, at de stort set intet positivt har at fortælle om deres skolegang. For langt de fleste af vores inter-

viewpersoner gælder det endvidere, at de ikke har været glade for at gå i grundskolen. Der er dog også en mindre gruppe blandt vores interviewpersoner, som har været relativt glade for at gå i skole, og som også har klaret sig rimelig godt fagligt og nogle endda meget godt.

En indikator på, hvor belastende den enkelte unges opvækst har været, kan bl.a. være, om den unge magter at forholde sig til sin omverden på en positiv måde, og om den unge har nogen at kunne være fortrolig med. Når vi i interviewene spørger til de unges sociale relationer, giver de fleste udtryk for, at de har gode sociale evner vurderet ud fra, om de er åbne over for deres omverden, om de er gode til at komme i kontakt med nye mennesker, om de har nære venner, som de er fortrolige med, og om de har en større vennekreds, som de mødes med engang imellem. Der er dog et mindretal af de unge, vi har interviewet, som ikke føler sig tilpas i sociale kontekster og som bl.a. ikke selv synes, at de har nogen venner, de kan være fortrolige med.

Vi vender tilbage til en meget mere detaljeret og differentieret beskrivelse og analyse af de unge, vi har interviewet, men først vil vi gå ind i vores metodiske og teoretiske overvejelser.

2. Metodiske overvejelser

Omdrejningspunktet i vores undersøgelse er at belyse den gruppe af unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, ved at se på deres livsverdener.¹ Da vi gerne vil kunne sige noget om den sociale arv i forhold til uddannelse, handler de temaer, vi tager op i interviewene, om de unges erfaringer og oplevelser i forhold til familie/opvækst, venner, skole, uddannelsessystemet og arbejdslivet. Men vi spørger også til de unges forestillinger om, hvad god undervisning er (den gode undervisningsform/den gode lærer/den gode elev) og deres forestillinger om den gode familie (hvordan de ønsker deres egen familie skal se ud og fungere). Vi ønsker primært at belyse og forstå, hvordan de unges livsverdener er skruet sammen i et social arv-perspektiv. Derfor er det den kvalitative metode, der er den bærende i denne del af undersøgelsen.

I forhold til vores mål med den empiriske undersøgelse ser vi tre grundsten i de videnskabelige metodiske gyldighedskriterier, som vi ønsker at efterleve i vores arbejde:

- *Gennemsigthed*: at man skal kunne se processen – hele processen. Dette ikke mindst i forhold til vores empiriske undersøgelses analyser og resultater.
- *Teoretisk og empirisk forankring*: at man skal sikre, at de teoretiske og empiriske analyser og resultater bygger videre på hinanden og processen derved foregår hermeneutisk.
- *Forskelligartethed*: at man tilstræber, at den empiriske forskelligartethed, som gruppen af unge uden ungdomsuddannelse omfatter, også kommer frem i udvælgelsen af interviewpersoner og viser sig i de analytiske billeder af unge.²

1 At fokusere på livsverden betyder i denne sammenhæng, at vi i interviewet med den unge ser på helheder og dynamikker. Vi tilstræber således at dække så mange aspekter af den unges liv som muligt og gerne ved at komme bag om de konkrete hændelser i den unges fortid og hverdag.

2 Det skal bemærkes, at vi her har valgt at udelade visse grupper af unge. Det vender vi tilbage til under udvælgelse af interviewpersoner.

Vi vil i det følgende gå nærmere ind i det kvalitative interviews forståelsesform, herunder se nærmere på sproget, samtalen og relationen i interviewsituationen, samt udvælgelsen af interviewpersoner.³

Interviewets forståelsesramme

Steiner Kvale arbejder med hele tolv aspekter af forståelsesformen i det kvalitative interview (Kvale (1997), s. 41 ff., vores egen korte opsummering):

- | | | |
|----|-----------------------------|---|
| 1 | Livsverden | som omdrejningspunkt i interviewet |
| 2 | Mening | søges fortolket ud fra centrale temaer i den interviewedes livsverden |
| 3 | Kvalitativ | viden udtrykt i almindelige ord og uden et kvantitativt sigte |
| 4 | Deskriptivt | forsøg på at åbne en nuanceret beskrivelse af den interviewedes livsverden |
| 5 | Specificitet | i beskrivelserne af situationer og handleforløb, ikke generelle opfattelser |
| 6 | Bevidst naivitet | således, at interviewereren er åben over for det uventede og nye, ikke arbejde med færdige kategorier og fortolkningskemaer |
| 7 | Fokus | på bestemte temaer således, at der findes en balance mellem det strukturerede og det ikke styrende |
| 8 | Flertydighed | og modsigelser, der kan ligge i den interviewedes livsverden og udsagn |
| 9 | Forandring | ny indsigt og bevidsthed, der kan skabes under et interview, kan komme til udtryk ved, at den interviewede ændrer beskrivelser og holdninger til temaer |
| 10 | Sensitivitet | over for og viden om interviewemnet fra interviewerens side kan fremkalde forskellige udsagn om samme tema |
| 11 | Mellemmenneskelig situation | og interaktion, som skabes under interviewet, producerer den opnåede viden |
| 12 | Positiv oplevelse | for den interviewede ved et velgennemført kvalitativt interview, der kan komme til udtryk i en fornemmelse af øget indsigt i sin egen livsverden. |

Disse overordnede retningslinjer finder vi er vigtige som en ledetråd for det kvalitative forskningsinterview, og de repræsenterer den balanceakt, som et interview er. En balance, hvor man bevæger sig mellem nærhed og distance, mellem empati og professionalisme og mellem mål og etik (Kristensen 1998, s. 26). I de 12 opstillede retningslinjer er der ikke nogen konkrete anvisninger på, hvordan man rent faktisk forfølger dem. Det vender vi tilbage til, men i første omgang vil vi lige dvæle lidt ved essensen i det kvalitative inter-

3 Opsummering og videre bearbejdning af metode afsnit i Jensen (2001), s. 64-127.

view, nemlig forståelsen af samtalen og sproget som de bagvedliggende styrende faktorer og interviewsituationen som en mellemmenneskelig relation.

Interviewet som en mellemmenneskelig relation

I den kvalitative forskningsmetode er der blevet fokuseret en del på forholdet mellem interviewer/forskeren og den interviewede/den udforskede. I denne sammenhæng vil vi påpege, at det er vigtigt at erkende, at det som udgangspunkt er et asymmetrisk magtforhold, hvor det er intervieweren, der definerer situationen, indfører samtaleemnerne og styrer interviewforløbet ved hjælp af yderligere spørgsmål (se Kvale 1997, s. 131). Vi ser det som et ideal, at intervieweren så hurtigt som muligt etablerer en atmosfære, hvor den der bliver interviewet kan føle sig sikker nok til åbent at kunne tale om følelser og oplevelser, men det er vigtigt, at der her holdes en balance mellem på den ene side at skabe nærhed og vise empati, og på den anden side holde en vis distance og forholde sig professionelt til den enkeltes situation. Som interviewer bør man fx undgå, at interviewet udvikler sig til en terapeutisk samtale. Det er ligeledes vigtigt, at man i sin videnskabelighed har en balance mellem mål og etik, så man både under og efter interviewet bevarer respekten for den enkelte, herunder respekten for den enkeltes grænser og sikring af en reel fortrolighed.

Den menneskelige relation mellem interviewer og de unge, vi interviewede, var for langt størsteparten af interviewene præget af åbenhed, tryghed og engagement. På nær helt enkeltstående interview var kommunikationen meget flydende og ubesværet, og nogle af de unge udviste en meget hudløs ærlighed og fortællelyst i deres fremstillinger af deres eget livs store sorger og glæder.

Interviewet som en sproglig relation

Kvale (1997) finder, at samtalen ikke kun kan opfattes som en specifik empirisk metode, men den skal også forstås som en grundlæggende form for konstituering af viden. Han opfatter således menneskets verden som en samtalevirkelighed (Kvale 1997, s. 47). For at kunne belyse betydningen af de unges sociale baggrund, skal vi gennem interviewet af-dække og forstå den subjektive livsverden, som indgår i de handlingsforløb, som de unge via deres sprog synliggør for os. For at hjælpe denne proces på vej, har vi benyttet os af en billedmappe, dels for at have noget fælles visuelt at forholde os til og snakke ud fra, dels fordi de unge, vi interviewer, kan have svært ved at formulere sig omkring den samtalevirkelighed, de befinder sig i, men til gengæld ofte er vældig gode til at billedeframe.

Målet for vores forskningsproces er altså, at vi, som det ene subjekt i en dialog med det andet subjekt, ved hjælp af billeder og spørgsmål får frembragt og tolket nogle ytringer på de unges livsverdener i et social arv-perspektiv. Denne proces kræver, at vi gennem kommunikation med sprog bringer vores livsverdener i overensstemmelse med hinanden (at man som interviewer forstår den interviewedes bevæggrunde og indre logik og den interviewede forstår, hvad det er, man gerne vil have dem til at snakke om). Dette kan man kalde at gøre interviewprocessen intersubjektiv.

Et eksempel på, at dette ikke altid lykkes, er vores forsøg på at spore os ind på de unges forhold til deres forældre ved at spørge til diskussioner i hjemmet. Som akademisk uddannede opfatter vi oftest det at diskutere som noget positivt – en form for kommunikation og meningsudveksling, hvor man »kommer hinanden ved«. Men mange af de unge vi interviewede, sætter lighedstegn mellem det at diskutere og det at skændes eller at få

skæld ud.

Her giver Spradleys etnografiske interviewmetode (informantinterviewet) nogle gode hints, da den fokuserer på, at meningen i symboler viser sig ved den måde, de bliver brugt på. Det er således ikke givende at spørge interviewpersonerne om deres definition af det at diskutere, man skal i stedet bede dem om med deres egne ord og sprog at beskrive, hvordan de bruger begrebet – fx »Sidste gang, der blev diskuteret hjemme hos jer/i din familie, hvordan foregik det så?

Oversættelsesarbejdet er forskerens. Vi finder således ikke ud af, om de unge har en god kommunikation og fortrolighed med deres forældre ved at spørge dem, om de diskuterer derhjemme, men ved bl.a. at spørge helt konkret til, hvad de foretog sig, sidst de var sammen med deres forældre, eller hvad deres sidste diskussion handlede om. Vi har også søgt at nærme os denne interviewform ved at tale om billeder, der viser forskellige former for uddannelser, arbejdstyper og familieformer og lade de unge snakke frit om, hvad de får af associationer.

Interviewet som en diskursanalyse

I forbindelse med vores opmærksomhed på det sproglige vil vi i det følgende kort forholde os til den forskningsretning, der netop har dette som sit omdrejningspunkt, nemlig diskursanalysen. Man kan forstå diskurser som sprogligt formuleret ræsonnementer, der er kulturelt og historisk bestemt. Den franske filosof Michel Foucault arbejdede med diskursformationer, som han ser som organiserende for virkelighedsopfattelsen, således at nogle tolkninger dominerer og andre undertrykkes. I diskursanalysen interesserer man sig for at afkode eller dekonstruere de eksplicite eller implicite regler/systemer der ligger bag ræsonnementerne.

Grunden til, at det er interessant for os at inddrage diskursanalysen er, at den søger at gøre op med den spaltning mellem sprog og virkelighed, der præger meget samfundsvidenskabelig tænkning. (I denne sammenhæng er det den britiske diskursanalyse, vi henholder os til, og den er primært baseret på Thomsen (1997), s. 67 ff.). Diskursanalysen understreger, at hvert individ er en kompleks afspejling af mange forskellige diskurser. Individets identitet formes ikke af en diskurs, men ved et sæt af krydsende diskurser i den sociale virkelighed.

Det store problem ved diskursanalysen er, at den ikke indeholder en opskrift på, hvordan man konkret kan analysere diskurser i et empirisk materiale. Der er gjort mange mere eller mindre heldige forsøg på dette. Det, vi synes er interessant ved diskursanalysen, er imidlertid fokuset på den sproglige kontekst som afspejling af nogle samfundsmæssige strømninger.

For at kunne sige noget om unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, skal man således have opmærksomhed på, hvilke ord/begreber de unge bruger i forhold til uddannelse, og hvilken betydning disse ord/begreber har for dem. Her er det særlig vigtigt at være opmærksom på den uddannelsespolitiske diskurs, der har eksisteret her i landet de sidste 30-40 år. Den betyder, at de unge i dag stort set alle sammen forholder sig til uddannelse som noget positivt og godt, det er vigtigt, man får – lige meget, hvor dårlige erfaringer de konkret har fra uddannelsessystemet. Der bliver i høj grad sat lighedstegn mellem uddannelse og adgangen til mere spændende job, større grad af valgfrihed i jobsøgning, større arbejdstilfredshed og større indtjening. Lige meget om de egentlig har lyst til

eller umiddelbart mulighed for at tage en uddannelse, er de unge meget bevidste om, at det ikke bare er en god ting at have, men nærmest en nødvendighed på arbejdsmarkedet i dag. Man kan tolke det som den samfundsmæssige diskurs og dermed den måde, man snakker om uddannelse på i dag. Den behøver ikke bygge på den enkelte unges reelle situation, erfaringer og følelser i den forbindelse, men kan være noget, man betragter som en almen sandhed. Konkret kan denne diskurs medvirke til en marginalisering af de unge, der så ikke har en uddannelse.

Der eksisterer endvidere en udbredt diskurs særlig blandt unge, der handler om, at det vigtigste er, at de er sig selv, tager deres egne valg og kan finde sig selv i det, de laver (jf. teoretisk afsnit om ungdomsmantraer). Det at ville tjene mange penge er der stort set ingen unge, der synes er vigtigt (i sig selv). De unge snakker sig i høj grad ind i en samfundsmæssig diskurs, der handler om »at være sig selv«, og at alt er muligt, bare man vil det tilstrækkelig meget.

Selv om vi finder diskursanalysen meget inspirerende, vælger vi ikke at lave en eksplícit diskursanalyse af vores interview, da operationaliseringen af denne analyse endnu ikke er så veludviklet og derfor vil kræve, at man har diskursteorien som omdrejningspunkt for hele projektet for at kunne få det til at hænge sammen.

Udvælgelsen af interviewpersoner til kvalitative interview

Hver form for interview har sine kriterier for udvælgelse af interviewpersoner. Hvor den kvantitative metode lægger vægt på den repræsentative udvælgelse, lægger den kvalitative vægt på enten en informativ udvælgelse eller en kulturelt betinget udvælgelse. I vores undersøgelsesdesign kombinerer vi til dels det kvalitative og det kvantitative med det formål at spejle gruppen af unges forskelligartethed.

Den ene retning inden for den kvalitative metode forskning hælder til den informative udvælgelse, som bl.a. Enderud (1986) arbejder med. Han anbefaler, at man vælger interviewpersoner, der er velinformerede og velformulerede, gode iagttagere, gode analytikere, nøgle- eller marginalpersoner (ressourcestærke personer, der kan analysere). Alt dette med et mål om at maksimere udbyttet af den stikprøve, som interviewet anses for at være. Fordelen ved denne form for udvælgelse af interviewpersoner er, at der er stor sandsynlighed for, at forsker og interviewperson snakker samme sprog, og måske har de læst de samme bøger, hvorved analyseprocessen bliver væsentlig lettere og faktisk allerede er i gang, mens interviewene foretages. Ulempen er, at man ved at snakke med folk, der er som en selv, kun får andenhåndskilder i forhold til »det tavse flertal« eller »almindelige menneskers« egne beretninger (se bl.a. diskussion i Bolette Christensen (1994), s. 31 ff. eller Kvale (1997), s. 150).

Den anden retning inden for udvælgelse af interviewpersoner, som bl.a. Spradley (1979) arbejder med, handler om, at man skal finde frem til personer, som er »almindelige« i den forstand, at de selv kender og lever i den kultur, som forskeren ønsker at blive delagtiggjort i, og at de derfor kan formidle deres egen kultur i deres eget sprog. Spradley opstiller fem minimumskriterier for udvælgelse af gode interviewpersoner (eller informanter som etnograferne kalder det):

(1) thorough enculturation, (2) current involment, (3) an unfamiliar cultural scene, (4) adequate time, and (5) non-analytic. (Spradley 1979, s. 46).

Det er således vigtigt, at man ikke forventer eller ønsker, at interviewpersonen skal

analysere sin egen kultur ved at oversætte til forskerens sprog, og i tråd med dette skal man ifølge Spradley holde sig fra at interviewe personer fra kulturer, som man kender for godt, eller selv er en del af. Interviewpersonen skal kunne fungere som en slags lærer, der har god tid, og via sine fortællinger og beretninger kan åbne sit kulturelle univers for forskeren uden at analysere sig selv.

Kvale bakker op om kritikken af Enderuds udvælgelseskriterier, og finder i tråd med Spradley, at det er vigtigt, at det er mere almindelige mennesker, man interviewer, når det handler om at få belyst livsverdener. For selv om det umiddelbart kan synes tiltrækkende at interviewe personer, der snakker samme sprog som en selv og kan komme med lange analyserende og beskrivende iagttagelser, er det langt fra givet, at de fremkommer med den mest værdifulde viden om de forskningsemner, der er tale om. Kvale pointerer, at den idéelle interviewperson ikke findes, og at forskellige mennesker er egnede til forskellige interviewtyper. Kvale fokuserer på, at det hovedsageligt er interviewerens, der er ansvarlig for at få noget godt ud af det enkelte interview (Kvale 1997, s. 150).

Hvis vi valgte den informative interviewpersonudvælgelse, ville vi med fordel kunne interviewe folk, der arbejder med unge på forskellige niveauer: Studievejledere, ungdomsvejledere, erhvervsvejledere, forældre eller andre forskere. Eller vi kunne vælge at interviewe voksne, der ikke har fået en ungdomsuddannelse før sent i livet, og derfor retrospektivt kan fortælle os om, hvad det vil sige at være ung uden ungdomsuddannelse, analysere sine egne bevæggrunde og give os en vurdering af, hvilke motivationsfaktorer der har virket i det enkelte tilfælde.

Men da vores fokus er de unge, har vi ønsket at høre førstehåndsberetninger og fortællinger fra et bredt udsnit af unge, der umiddelbart ikke udmærker sig ved andet end at være unge, der på interviewtidspunktet ikke har nogen kompetencegivende ungdomsuddannelse. Det er således i udgangspunktet Spradleys udvælgelseskriterier, vi har valgt at benytte os af. I den forbindelse skal vi bemærke, at vi også interviewer unge med anden etnisk oprindelse end dansk, men at vi har interviewet dem og analyseret interviewene på samme måde som med alle de andre unge. Vi har således ikke taget særlig hensyn til de helt specifikke kulturelle problemstillinger, der er forbundet med denne gruppe. Dette er et valg, vi har taget, idet vi mener, at de specifikke problemstillinger, som relaterer sig til de unge med anden etnisk baggrund, kræver en særlig fokus, og det vil vi ikke kunne give dem inden for dette projekts rammer.

Med vores empiriske undersøgelsesdesign ønsker vi at sikre en bredde og derved en vis spejling af den forskelligartethed, som gruppen af unge uden uddannelse indeholder. Vi har valgt en form for stratificeret udvælgelse, hvor vi opstiller nogle stratificeringsvariable i henhold til vores undersøgelsesformål. Det er bl.a. køn, alder, bopæl, etnicitet, arbejdsmarkedstilknytning og uddannelsesinstitutionel tilknytning. De unge, vi har interviewet, har det tilfælles, at de er mellem 16 og 24 år (flest mellem 18 og 20 år), samt at de ikke har afsluttet ej heller er i gang med en ungdomsuddannelse på interviewtidspunktet. Vi har i alt interviewet 49 unge fordelt på 8 forskellige kommuner. Dette antal sikrer, at der i undersøgelsen indgår unge fra store og små kommuner, fra kommuner med høj og lav arbejdsledelse (herunder udkantskommuner), samt at de udvalgte kommuner er fordelt med en jævn geografisk spredning over hele Danmark. Alle interview er bandede og efterfølgende udskrevet. I et enkelt tilfælde ønskede interviewpersonen ikke at blive optaget på bånd, hvorfor dette interview foreligger i et fyldigt referat.

Det har været et problem at få kontakt til disse unge. Hvor går man hen og møder unge, der udmærker sig ved ikke at være på en uddannelsesinstitution? Vi har bl.a. fået kontakt til de unge gennem kommunerne (Beskæftigelseskontorer og Ungdomsvejledninger) og Produktionsskoler, der ikke er en kompetencegivende uddannelsesinstitution. Men da vi også ønskede kontakt til unge, der var i arbejde (eller alternativt var arbejdsløse) tog vi kontakt til AF-kontorer og til fagforeningerne SID, KAD og HK's lokalafdelinger i de udvalgte kommuner. Disse havde dog svært ved at henvise os til unge, der opfyldte vores kriterier om, at de skulle være under 25 år, i arbejde samt ikke skulle have gennemført eller være i gang med en kompetencegivende ungdomsuddannelse. Lokalafdelingerne lå meget sjældent inde med disse oplysninger over deres medlemmer. Nogle af lokalforeningerne var dog alligevel villige til at udsende et brev til de unge medlemmer, der muligvis opfyldte vores kriterier. Dette gav dog kun meget få tilsagn fra de unge. Via nogle af fagforeningerne blev vi ligeledes henvist til tillidsrepræsentanter på nogle store virksomheder, hvor vi forhørte os, om de havde unge ansat, der opfyldte vores kriterier. Dette gav dog intet positivt resultat. Derfor forsøgte vi os med at annoncere efter interviewpersoner i lokalaviser (i 4 ud af de 8 kommuner), hvilket resulterede i 8 interview.

Af de 49 unge, som vi har interviewet, er 24% i arbejde, 16% er arbejdsløse, sygemeldte eller på barselsorlov og 60% er på produktionsskole eller i gang med en ikke kompetencegivende ungdomsuddannelse fx den fri ungdomsuddannelse. Det er vores indtryk, at det stemmer nogenlunde overens med, hvordan ungdomsgruppen uden ungdomsuddannelse fordeler sig, og vi føler os overbeviste om, at vi er kommet meget godt omkring inden for denne gruppe. Vi er også nået ud i nogle kroge, hvor vi fx har interviewet unge, der har været ude i noget kriminalitet, unge med anden etnisk baggrund end dansk, og unge, der har været anbragt uden for hjemmet. Det skal dog i denne sammenhæng fremhæves, at vi ikke eksplicit har opsøgt unge med meget belastende eller anderledes historier bag sig. Vi har eksempelvis ikke opsøgt unge, der var placeret på forskellige institutioner, fordi de var kriminelle eller stofmisbrugere. Vi har heller ikke opsøgt unge af anden etnisk oprindelse end dansk. Hvis vi havde gjort det, ville det kræve, at disse grupper fik en helt særlig opmærksomhed. På nogle områder vil de ligne de unge, vi har interviewet, og på andre områder handler det om nogle helt andre problemstillinger, som vi altså har fravalgt at beskæftige os med i denne sammenhæng.

3. Teoretiske overvejelser

Udviklingen i betingelserne for dannelse af livsværdier og holdninger i ungdomslivet kan eksemplificeres med følgende analogi:

Tidligere kunne man beskrive den unges liv som en togrejse, hvor skolen udleverede billetterne. Dengang var det ens køn og klassetilhørsforhold, som var afgørende for hvilket tog og hvilken vogn man fik billet til. Når man først sad i toget, førte det en til udvalgte stationer. Stationerne kunne i høj grad forudsiges, og man blev tit venner med dem som man sad i samme kupé med, for de skulle jo samme sted hen.

I dag kan man beskrive de unges liv som en biltur, hvor de unge tilsyneladende helt selv kan vælge rute og destination. Men det kan være svært at finde vej, og der er både faremomenter og bilkaos. Det er derfor ikke uden betydning, hvordan den unge kører, og i hvilken bil han eller hun har valgt at tage af sted. Hvor lang tid rejsen varer, kan være meget forskellig, og der er nogle der farer vild på omfartsvejene og derfor ikke rigtig når nogen steder. (Frit efter Andy Furlongs metafor)

Der er i dag udbredt enighed om, at den socialisering, der sker i barndommen og ungdommen, er af stor betydning for hvilke livsværdier og holdninger det voksne menneske har (se bl.a. Andersen m.fl. (1994) s.175 ff.). Som illustreret i den indledende analogi kan man anlægge to vinkler på socialisationsprocessen. De to vinkler tager udgangspunkt i to forskellige historiske perioder, men optræder også parallelt i samfundet i dag.

I det første perspektiv ses socialiseringen som en togtur, hvor det er et spørgsmål om at finde den plads i samfundet, som ens socialøkonomiske baggrund mv. giver en mulighed for at indtage – kollektiv tilpasning til samfundet er i fokus. Det at være ung kan betragtes som en venteposition. Man venter på at blive voksen og dermed fuldgældigt medlem af samfundet. I denne venteperiode bliver de unge, særlig i skolesystemet, men også på arbejdsmarkedet, sorteret og stemplet på baggrund af bl.a. deres socialøkonomiske baggrund. Den sociale baggrund antages således at være en af de bærende faktorer i forhold til at forstå og analysere de unges livsværdier og holdninger og dermed også i forhold til deres valg af uddannelse og arbejde.

I det andet perspektiv ses socialiseringen som en individuel biltur, hvor alle veje tilsyneladende står åbne for den enkelte, og intet på forhånd kan tages for givet. Denne tilgang er udtryk for den mere postmoderne individuelle tankegang og tager udgangspunkt i, at børn og unge ikke automatisk viderefører tidligere generationers værdiorienteringer. Nye generationer vokser op i nye samfundsmæssige kontekster. Det at være ung betragtes som en livsfase, hvor man individuelt har mulighed for at afprøve og eksperimentere med mange ting, men også den periode, hvor værdier og holdninger bliver mere og mere faste. I denne tilgang er der fokus på, hvordan denne kulturelle frisættelse fra socialbaggrund kommer til udtryk i bl.a. livsværdier og holdninger og disses betydning for den enkeltes valg af uddannelse og arbejde.

I empiriske undersøgelser blandes de to meget forskellige tilgange ofte sammen, da de på en og samme gang synes at bidrage med vigtige elementer i forståelsen af den enkelte unges valg af uddannelse og arbejde. For på den ene side er der ingen tvivl om, at vores samfund i dag giver de unge en fornemmelse af, at alt kan lade sig gøre og den horisontale socialisation bliver mere og mere central og er med til at frigøre de unge fra deres sociale baggrund, men på den anden side viser empiriske undersøgelser, at denne frisættelse kun er relativ, og at der den dag i dag stadig er meget, der taler for, at både køn og socialøkonomisk baggrund er centrale aspekter, ikke mindst når det handler om valg af uddannelse og arbejde. Vi vælger således at forstå de unge som præget af såvel tidstypiske fælles træk som af mere strukturelle differentierende træk, der udspringer af bl.a. social baggrund og køn.

I det følgende vil vi først se nærmere på nogle af de tidstypiske fællestræk, der er for

denne ungdomsgenerationen. Dernæst vil vi se nærmere på den teoretiske forståelse af den kulturelle frisættelse sådan som Thomas Ziehe arbejder med den. I de sidste afsnit vil vi arbejde mere konkret med at få operationaliseret en forståelse af opvækstforhold og socialøkonomisk baggrunds betydning for unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse. I dette arbejde vil vi bl.a. inddrage Bourdieus og hans kapitalbegreb.

Fællestræk inden for ungdomsgruppen (Ungdomsmantra)

De unge som generation har nogle fællestræk, der hænger sammen med de fælles samfundsmæssige omstændigheder, som de er opvokset under. I det følgende vil vi med udgangspunkt i Ulla Højmark Jensens ph.d.-afhandling (Jensen 2001) søge at belyse nogle af de mere grundlæggende værdier, som de unge i dag giver udtryk for at have.

Jensen (2001) har fundet frem til, at der er tre grundlæggende værdiorienteringer, som unge relatere sig til, bl.a. når de argumenterer for valg og fravalg af uddannelse. Disse grundlæggende værdier er for de unge så indforståede og »naturlige«, at de ikke selv tænker over, at det er sigtelinjer i forhold til de handlinger, de foretager sig, og de forklaringer på handlingerne, som de giver sig selv eller andre.

I tråd med teoretiske antagelser om individualiseringen (se f.eks. Ziehe (1989) og Giddens (1994)), finder Jensen (2001), at det mest grundlæggende værdiorienterede udsagn, som de unge implicit forholder sig til er, at man skal være sig selv. Under dette udsagn er der yderligere to værdiudsagn, som den unge kan veje op imod hinanden. Det ene er, at man kun skal gøre det, man har lyst til, og det andet er, at hvis man er utilfreds, skal man gøre noget.

Det kommer fx til udtryk, når en ung forklarer et frafald fra en uddannelse eller lignende med, at »det var bare ikke lige mig«. Dette udsagn vil de fleste unge anse for at være forklaring nok. Under et interview med en ung kvinde, der er sprunget fra en teoretisk ungdomsuddannelse for at starte på en produktionshøjskole, spørger interviewereren til hvorfor. Interviewpersonen svarer følgende:

»Jeg må jo gøre det, som jeg selv synes er rigtigt. Og man kan jo ikke leve hele sit liv og gøre noget, man ikke har lyst til. Det er jeg i hvert fald ikke opdraget til. Det var mine forældre og bedsteforældre, men det er vores generation jo ikke.«

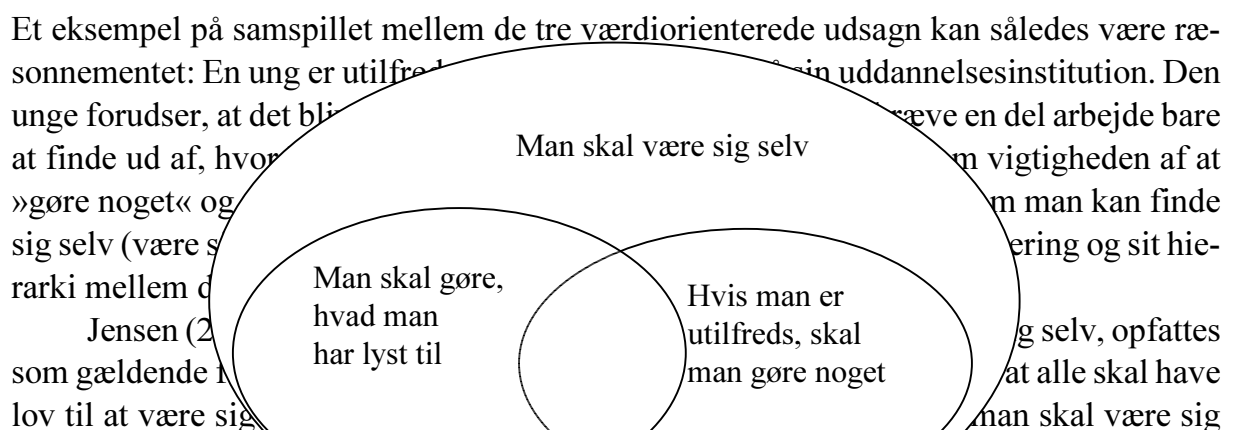
Det er underforstået, at den uddannelse som man vælger, skal give en mulighed for, at man kan være sig selv, og hvis man ikke synes, at man har mulighed for det inden for den valgte uddannelses rammer, forbyrder man sig mod sig selv ved ikke at gøre noget. Det at gøre noget kan for så vidt både være at blive på uddannelsen og søge at ændre den, så man kan være sig selv inden for dens rammer, og det kan også være at springe fra uddannelsen, fordi man vurderer, at man ikke kan/vil ændre noget. Her spiller udsagnet, at man kun skal gøre det man har lyst til, også ind, idet et frafald, som det der gengives i citatet, faktisk ikke skyldes konkrete kritikpunkter ved den givne uddannelse, men snarere et positivt valg, der handler om lysten til at dyrke en kreativ interesse.

Som interviewpersonen selv påpeger, er de værdiorienterede udsagn tidstypiske, og de står i kontrast til tidligere tiders fokus på fællesskab og traditioner (jf. metaforen med

toget og bilen). Hvis de unge fx hører ældre arbejdere snakke om, at alle skal være medlem af fagforeninger ud fra en fællesskabs- og kollektivitetsbetragtning, vil de møde det med uforståenhed og måske endda tage anstød af det (se fx APL-datamateriale bearbejdet i Bild og Madsen (1994)). Ud fra de unges grundlæggende værdier skal de personligt kunne stå inde for et medlemskab, og der er ikke nogen, der skal tvinge dem til noget. Dette går igen i forhold til valg af arbejde og uddannelse. De unge, der indgår i Jensens (2001) empiriske studier, snakker for en stor del om at ville udvikle sig og uddanne sig hele livet. Det centrale er således gennem arbejde og uddannelse at få oplevelser og kunne realisere sig selv i modsætning til tidligere tiders fokus på forsørgelsesansvar eller direkte overlevelse⁴.

De tre værdiorienterede udsagn: Man skal være sig selv; man skal gøre det, man har lyst til; og hvis man er utilfreds, skal man gøre noget, har jeg forsøgt at illustrere grafisk i nedenstående figur:

Figur 1
Ungdomsmantraer



4 Det ændrede forhold til arbejdsliv og uddannelse er beskrevet i Simonsen (1998), s. 209 ff.

selv« som meget individualistisk, men Jensen (2001) påpeger, at det er ikke nødvendigvis også er egoistisk, idet det ikke i sig selv udelukker, at man er en velintegreret del af uformelle fællesskaber eller medlem af en eller flere mere formelle kollektive organisationer. Det centrale er, at man som individ i den kollektive proces hele tiden skal kunne være sig selv, og personligt stå til ansvar over for de valg man træffer, og de standpunkter og vurderinger man gør gældende.

Der ligger således et kollektivt perspektiv i, at alle i udgangspunktet skal have lov til at være sig selv, da alle derved betragtes som lige – altså, at der ikke er nogen, der er bedre eller mere værd end andre. Derved er der en indbygget accept af andres valg og meninger. Alle skal have lov til at være sig selv, og de unge opfatter det generelt som uacceptabelt at pådutte andre ens egne synspunkter og holdninger, eller presse dem til at gøre noget, de ikke har lyst til, og hvis man er utilfreds, er det op til en selv at »gøre noget« - og ikke nødvendigvis for andres skyld end ens egen. Det er noget, den enkelte må afgøre med sig selv.

Birgitte Simonsen har i forbindelse med et studium af individualisering og demokrati i ungdoms- og voksenuddannelserne også set nogle af disse tendenser. Hun ser bl.a. på undervisningsbetingelserne på efterskoler og har følgende observationer, der meget fint indrammer den tidstypiske dimension, som ovenfor beskrevet:

»Eleverne oplever, at de er meget bedre end lærerne til at acceptere og forstå individuelle forskelle, for dem er det rimeligt, at hvis man ikke har lyst til noget bestemt på et bestemt tidspunkt, så skal man ikke gøre det for andres skyld. Det ville være forkert, man ville ikke være tro mod sig selv – altså en meget ansvarlig holdning, men på en hel anden måde end lærerne umiddelbart forestiller sig.« (Simonsen 1998, s. 203).

Den enkelte unges værdier knytter sig således til det med, at man skal være tro mod sig selv eller være sig selv. Men man skal være opmærksom på, at den enkeltes handling ikke er styret af fritsvævende individuelle lyster og behov. De unge interagerer og spejler sig i hinanden og kan sagtens tænke og handle kollektivt, blot de individuelt kan argumentere for det.

Man kan sammenfattende sige, at der er meget, der peger i retning af, at en af de centrale livsværdier, der har indflydelse på bl.a. de unges valg af uddannelse og arbejde, er, at de forventer, at »man skal være sig selv«, »man kun skal gøre det, man har lyst til« og »hvis man er utilfreds, så skal man gøre noget«, hvilket stiller høje krav til personlig integritet, identitetsarbejde og nødvendiggør en vis grad af selvcentrering.

Men hvad nu, hvis selvrealiseringsprojektet ikke rigtig vil lykkes, og den unge ikke rigtig kan »finde sig selv«, ikke rigtig har lyst til noget specielt eller ikke kan finde ud af at gøre noget ved sin utilfredshed? Det er den situation mange af de unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, står i. Deres forståelse af ansvar og muligheder lader primært tilbage, at de giver sig selv skylden for deres manglende evne til at kunne leve op til at være en ung i dag og foretage de nødvendige valg. Mere om det i det følgende.

Den kulturelle frisættelse⁵

Den tyske forsker Thomas Ziehe har fremsat nogle ret markante teoretiske teser om det postmoderne samfunds betydning for unge, og disse har vundet stor udbredelse særlig i den danske kontekst. Således har hans teser og tanker også dannet grundlag for megen debat i Danmark (se fx Gundelach 1992, Andersen m.fl. 1994 og Simonsen 1995). Ziehes hovedtese handler om den sociokulturelle frisættelseproces fra de samfundsmæssige kulturelle traditioner, som har været fremherskende i vores samfund de sidste 20-30 år. Processen tager udgangspunkt i produktionsforholdene, som gradvis ændres i retning af en specialisering og deraf øget arbejdsdeling, hvilket betyder, at der er et øget behov for uddannet arbejdskraft, men også at det traditionelle arbejdsfælleskab bliver svækket, og med det også den fælles referenceramme og erfaringsopsamling. Parallelt med dette sker der en opløsning af det norm- og værdisystem, der tidligere definerede folks måde at leve deres liv på. Der er flere delvis sammenhængende tendenser, der gør sig gældende: Familiemønsteret ændres i retning af, at flere og flere bor alene, kvinderne er kommet på arbejdsmarkedet og kønsarbejdsdelingen i hjemmene er under forandring, holdningen til autoriteter er blevet anderledes og mindre respektfuld og ikke mindst har seksualmoralen ændret sig.

Når arbejdskraften bliver bedre uddannet, stiger den sociale mobilitet, således at den ene generation ikke nødvendigvis følger i den tidligere generations fodspor. I denne tendens finder Ziehe, at den vertikale socialisering bliver svækket kraftigt. Han skriver, at det med den kulturelle frisættelse:

.. langsomt bliver sværere for forældrene at synliggøre, at deres aldersforspring på samme tid er et forspring i omgangen med virkeligheden, at en højere livsalder er ensbetydende med, at man er mere kompetent til at løse problemerne i livet (...) Grundlaget for anerkendelsen af forældrenes kompetence flyttes derfor fra fortiden, fra det vertikale i deres livshistorie, til det horisontale i nutiden: Hvilke kompetencer i livet viser forældrene her-og-nu? (Ziehe og Stubenrauch 1983, s. 40-41).

Ziehe ser altså, at den kulturelle frisættelse og individualiseringstendens betyder, at den vertikale socialisering svækkes, og den horisontale socialisering kommer i fokus. Endvidere betyder den kulturelle frisættelse, at de unge får en fornemmelse af, at de frit kan vælge, fx hvad de ønsker at lave, hvordan og hvor de vil bo, og hvilken vej de vil gå for at finde lykken. Bagsiden af frisættelsesprocessen er, at den mindsker individets følelse af kontinuitet, og dermed også den sikkerhedsfornemmelse, der ligger i at vide, hvad man kan forvente sig af livet. Kravene til den enkelte øges, og personligheden bliver i stigende omfang noget, man alene er ansvarlig for. Medierne og reklamerne er med til at øge den enkeltes forventninger og drømme om det lykkelige liv. Men når det bliver op til den enkelte at skabe sig et godt og lykkeligt liv, og alle muligheder i princippet er åbne, fremstår det også som værende den enkeltes fejl, hvis det ikke lykkes. Derfor er beslutninger og valg/fravalg meget vigtige og kræver en stor portion selvcentrerethed. Ziehes beskrivelse af udviklingen i det postmoderne samfund kan opsummeres til tre overordnede kulturelle

5 Det følgende afsnit er en bearbejdning af Ulla Højmark Jensen (2001) afsnit 4.2.3.

tendenser, der i særlig grad gør sig gældende for de unge (Ziehe 1989, s. 12 ff.) (se også A.Christensen 1994, s. 179).

- For det første er der en tendens til, at de unge har fået en øget refleksivitet. De unge reflekterer således over sig selv og deres liv, særlig i forhold til alle de sekundære erfaringer og den viden, som de unge har fra medierne.
- For det andet er der en tendens til, at de unge tror, at alt kan lade sig forme. I forhold til tidligere tiders relativt begrænsede muligheder for selv at forme sit liv, er der i dag en tro på, at alt i livet lader sig forme.
- For det tredje er der en tendens til øget individualisering. Den enkelte unge frisættes fra kulturelt nedarvede bånd og de deraf sociale tolkningsrammer og bliver selv eneansvarlig for sit liv og de valg og fravalg, der skal træffes.

Det centrale, som Ziehe rammer med disse tendenser, er den ambivalens, som frisættelsen fra den kulturelle tradition medfører. Han siger bl.a.:

Ulempen ved befrielsen er helt sikkert, at den samtidig tiltager bestemte former for subjektive belastninger. Det voksende spillerum for egen forventen, drømme og længsel, men også for en begrænset mulighed for at omsætte dette i handling, forøger de indre modsigelser. Jo mere traditionen sparer os for ansvaret, for perspektiver og afgørelser (men derved netop også fratager os dem) desto mere påtrængende bliver egne beslutningskonflikter såvel som bevidsthed om egen utilstrækkelighed. (Ziehe 1982, s. 25).

Der er altså på den ene side den tilsyneladende store personlige valgfrihed, som de unge præsenteres for inden for alle livets områder i dagens samfund, og på den anden side den utryghed og selvcentrering, der følger med denne store valgfrihed. Ziehe er ikke pessimistisk i forhold til denne proces, men ser at det for den enkelte betyder, at der skal et hårdt identitetsarbejde til (Ziehe 1982, s. 27). Et af resultaterne af de unges identitetsarbejde er, at de bliver gode til at omstille sig. Det er blevet en naturlig del af dannelsen af en identitet at kunne agere på de forskellige arenaer og spille forskellige roller.

I forhold til handlemønstre er en af konsekvenserne af den kulturelle frisættelse, at de unge er ambivalente, og Ziehe (1989) opstiller tre typiske handlemønstre, som de unge griber til: Konventionalisme, nykonservativ modoffensiv og prøvende/eksperimenterende i forhold til det moderne.

Han finder således, at frisættelsesprocessen og deraf følgende utryghed enten kan fremkalde en længsel efter tidligere tiders værdier og dogmer (konventionalismen), eller modsat kan fremkalde en afstandstagen fra alt, der minder om det traditionsbundne samfund, fx ved at de søger udfordringer og spænding i de frie markedskræfter for derved at komme væk fra velfærdsamfundets sikkerhedsnet (nykonservativ modoffensiv). Man kunne også tænke sig en blanding, en »prøvende/eksperimenterende i forhold til det moderne«, hvor den unge kan tage udgangspunkt i tidligere tiders traditioner og kan prøve og eksperimentere i forhold til at give dem et nyt indhold i det samfund og den virkelighed, som den unge lever i. Ziehe uddyber ikke direkte dette sidstnævnte handlingsmønster (prøvende/eksperimenterende i forhold til det moderne), men det indgår i de andre tenden-

ser han opstiller, da hans analyser hele tiden bevæger sig inden for spændingsfeltet mellem de tidligere tiders trykshedsrammer og den nye tids udfordringer.

Ziehe har i noget af det nyere han har skrevet, introduceret det han kalder »den anden modernisering«. Den første modernisering foregik i 1960'erne og 1970'erne og gjorde op med de tidligere tiders traditioner mv. Den anden modernisering er så perioden i dag, hvor de unge vokser op i et samfund, som er blevet aftraditioniseret og afformaliseret, og de har derfor et andet fokus, ligesom der er opbygget og udviklet andre relationsmønstre og længsler.

Ziehe (2000, s.46 ff) beskriver, hvordan de unge på tværs af sociale klasser, køn og etnicitet har særlige koder og regler for fx, hvordan man går klædt. I de unges forståelsesverden kan de voksne kun sjældent følge med, da det er en pointe i sig selv, at kulturen er generationsspecifik. Man kan sige, at de unge på en gang er både konventionelle i deres søgen efter faste rammer, og nytænkende i deres måde at udtrykke dem på inden for deres egen generation.

Den proces, som Ziehe i sine tidligere værker har beskrevet, nemlig aftraditioniseringen, udråber han i den førnævnte artikel som værende forbi, og den er således ikke centrum for nogen fortættet følelsesmæssig konflikt i den unges liv. Den enkelte unge, og de unge som gruppe, gør ikke oprør mod tidligere tiders autoriteter (forældre og skole), da de simpelthen ikke betragter dem som autoriteter. Problemet i dette kan være, at det bliver svært for de unge at personificere deres utilfredshed, da skyld og aggressioner mv. ikke bare kan projekteres over på andre som fx forældre og skole. Den enkelte unge er alene ansvarlig for sit eget liv. Dette er uafhængigt af, hvor meget indflydelse den unge reelt har på det. Det er jo ikke alle unge, der rent faktisk selv er herre over, hvor deres liv bevæger sig hen, her kan bl.a. nævnes adgangs begrænsninger til uddannelser og arbejdsløshed.

Social arv i Ziehes teser

Ziehe er som sagt meget anvendt og refereret inden for dansk ungdomsforskning, og de fleste er enige om, at han i sine teoretiske studier har beskrevet nogle centrale forklaringsfaktorer. Men nogle forskere ser et problem i, at Ziehe bevæger sig på et meget teoretisk og abstrakt niveau, hvor de teoretiske antagelser ikke rigtig lader sig belyse empirisk. Endvidere er beskrivelsen og analysen af den kulturelle frisættelse blind for både køns- og klasseaspekter og fanger dermed ikke den sociale arvs fortsatte aftryk på de unge bl.a. i forhold til deres valg af uddannelse og arbejde. Simonsen (1999) skriver bl.a.:

I dag er den kulturelle frisættelse med til at nedtone interessen for den sociale arv og debatten om den. Det er simpelthen svært på en gang at forholde sig til den øgede valgfrihed og traditionsopløsning, og samtidig inkorporere en forståelse af, at der er en jernnæve i form af social arv, der slår igennem og stadig bevirker, at de sociale hierarkier stort set reproduceres. De sociale klasser, kønnet og etniciteten eksisterer fortsat og sætter sig igennem, men de organiserer ikke mere i samme grad bevidstheden og efterlader derfor et enormt tomrum. (Simonsen 1999, s. 10)

Hansen (1988/1990/1995) finder også, at der i dag stadig er tale om, at sociale vilkår ned-

arves, og han finder denne tendens særlig tydelig, når man ser på rekrutteringen til de videregående uddannelser. Med referencer til internationale studier konkludere han faktisk, at der er en universel skævhed i den sociale rekruttering til uddannelserne (Hansen 1995, s.223). Men særlig i Hansen (1990) fremgår det, ligesom hos Simonsen (1999), at der er en generel tendens til berøringsangst i forhold til at anlægge et klasseperspektiv på undersøgelser af samfundet i dag. Det betyder dog ikke, at klasser og klasseforskelle og – modsætninger ikke eksisterer.

Ziehe har selv besvaret dette med at sige, at der nok er forskel, men at der alligevel er nogle tendenser, der rent faktisk går på tværs af fx etnicitet og klasse. Han skriver bl.a., at effekten fra moderniseringen af hverdagskulturen smitter af på alle unge, og han skriver videre:

Dermed vil jeg ikke påstå, at der så ikke længere findes nogen socialstrukturelle, socialiserende og individuelle livsforskelle mellem de unge inden for de forskellige sociale lag. Men man skal lægge mærke til, at mønstrene fra afformaliseringen, subjektivering og centreringen omkring livserfaring er trængt helt ind til marven i alle sociale lag, hvor udformningen af dem nu bliver finpudset inden for de mangfoldige ungdomsverdener og rollemønstre. (se Ziehe 2000, s. 46).

Ziehe afviser således ikke, at der eksisterer forskellige sociale lag, men de er bare ikke en central del i hans analyser, og måske netop derfor har han svært ved i praksis at forbinde det empiriske niveau med sine mere abstrakte teoretiske teser.

Uddannelse og den sociale arv

Når unge i dag vælger uddannelse eller arbejde er der mange ting, der spiller ind. Som Ziehe pointerer, er den kulturelle frisættelse et centralt aspekt, som alle unge er berørt af, men hvor stor en rolle spiller den sociale arv for den enkelte unges muligheder og barrierer i uddannelsessystemet? Uddannelsesforsker Palle Rasmussen forholder sig til dette og sammenfatter følgende:

I skoleforløbet omsættes en række forskelle i baggrund og ressourcer til forskelle i præstationer og formelle kvalifikationer. Skolepræstationerne afspejler den sociale arv, men ikke mekanisk. Og erhvervede formelle kvalifikationer er en vigtig ressource i det videre livsforløb (Rasmussen 1999, s. 19).

Rasmussen pointerer således, at den enkelte unges baggrund spiller en rolle, men at man ikke mekanisk kan sige, fx at dårlig socialbaggrund betyder, at man ikke får nogen uddannelse. Sammenhængen er således meget kompleks og til tider modsætningsfuld. For hvordan kan man på den ene side begribe, at de unge er styret af deres sociale arv og på den anden side frisat fra den? Et svar kunne være, at den kulturelle frisættelse nok er gået ind til benet i alle samfundsmæssige lag, men eksisterer primært som en samfundsmæssig diskurs på et sprogligt tankemæssigt niveau, jf. ungdomsmantraet, mens den sociale arv antager en anderledes konkret form som baggrund og orienteringsramme i den enkeltes

liv. For at forstå dynamikken i den sociale arv har vi fundet inspiration i Pierre Bourdieus kapitalbegreber, som vi vil vende tilbage til i det følgende. Omdrejningspunktet i det følgende afsnit vil endvidere være at få operationaliseret nogle af de komplekse sammenhænge til en anvendelig model til brug for analyse af de interview, vi har lavet med unge, der ikke er gået i gang med en ungdomsuddannelse.

Den sociale arv, sprogkoder og kapitalbegrebet

I 1960'erne og 1970'erne var der inden for uddannelsesforskningen fokus på lighedsidealet, og megen forskning var rettet mod at synliggøre de uligheder, der skabes i overførsel af værdier og normer fra forældre til børn og som forstærkes i uddannelsessystemet. Eksempelvis kan nævnes den engelske sprogforsker Bernstein (1961), der fremkom med en sprogkodeteori, der identificerede to forskellige sprogkoder: en elaboreret og en restringeret. Den elaborerede anvendtes i middelklassen og var ordrig og nuanceret i sit udtryk. Den restringerede anvendtes i arbejderklassen og var mere ordknap (ikke så mange tillægsord) og ofte bundet til en bestemt sammenhæng. Sprogkoderne udsprang af de arbejdsmæssige relationer, som de voksne i en familie var en del af og videreførtes til børnene gennem de sprogkoder, der anvendes i hjemmet. Bernstein så, at arbejderklassebørnenes sprogkode fungerede som en begrænsning i forhold til at opleve succes i skolen. Bernstein udviklede sine teorier i forhold til det meget klassesdelte engelske efterkrigssamfund, og man kan diskutere, hvor tydeligt disse sprogkoder slår igennem i dag i det danske samfund, hvor de socialeøkonomiske skillelinjer er sværere at trække. Men der er ikke tvivl om, at sprog som en del af vores kulturelle begrebsverden også i dag spiller en vigtig rolle i et socialt arv-perspektiv. Men som omdrejningspunkt i denne sammenhæng er det ikke tilstrækkeligt.

Nyere forsøg på at indfange den sociale baggrunds betydning for ulighed er bl.a. den franske sociolog Pierre Bourdieu. Han har i sin uddannelsesforskning beskæftiget sig med at indfange den reproduktion af sociale, økonomiske og kulturelle uligheder, der sker igennem uddannelsessystemet. Pierre Bourdieu skrev sammen med Jean-Claude Passeron »Reproduction in Education, Society and Culture« (1977), som pegede på, at særligt to forhold var afgørende for, om den enkelte oplevede succes i uddannelsessystemet. Dels familiens holdninger, værdier og erfaringer, dels familiens kulturelle værdisæt. Disse to forhold rummes i habitus og kapitalbegrebet, hvorfor vi i denne sammenhæng primært vil koncentrere os om disse.

Bourdieu forstår kapital som symbolske og materielle ressourcer. Han skelner mellem forskellige former for kapital: den kulturelle kapital (bl.a. sprog og finkultur), den sociale kapital (bl.a. normer, værdier og sociale netværk) og den økonomiske kapital (bl.a. familiens økonomiske situation). Det er Bourdieus tese, at man ved at se på de enkelte kapitalformer og deres relative autonomi, vil kunne forstå mekanismerne bag den sociale arv. Lidt forenklet kan man sige, at den enkelte gennem sin opvækst udstyres med forskellige mængder kapital, og disse danner så grundlaget for den enkeltes handlinger og orienteringer. Denne legemliggørelse af kapitalbegrebet kaldes også habitus. Den enkeltes habitus grundlægges i familien, i venskaber og i skolen og kan også forstås som vaner, der let kan blive til sejlivede ofte ubevidste handlingsmønstre og orienteringer. Ifølge Ziehe vil den enkeltes habitus i højere og højere grad grundlægges uden for familien og dermed præges mere af skole og venner (den horisontale socialisering).

I de interview vi har foretaget med unge, der ikke er gået i gang med en ungdomsuddannelse, spørger vi til de unges opvækstforhold og skolegang, og dermed belyses handlinger og orienteringer meget direkte, mens baggrunden for disse – altså den enkeltes habitus – kun belyses i brudstykker og i langt højere grad bliver genstand for en »baglæns analyse«, hvor man efterfølgende søger at udfylde hullerne og slutter sig til niveauet for de symbolske og materielle ressourcer, som den unge er blevet udstyret med fra familien og skolens side. Dette vender vi tilbage til i det følgende, hvor vi netop søger at operationalisere kapitalformerne som udgangspunkt for vores opdeling og nærmere belysning af de unge i et socialt arv-perspektiv.

Den økonomiske kapital og de unge uden ungdomsuddannelse

Den økonomiske kapital kan forstås som det materielle og symbolske økonomiske niveau i den enkelte unges opvækst. Dette niveau forventes at have en indvirkning på, om den unge har succes i uddannelsessystemet. Gode økonomiske kår forventes at afføde høj grad af succes i uddannelsessystemet og omvendt. Man kan her indvende, at der netop i Danmark og de andre nordiske lande er så høj grad af offentlig finansiering af skolesystemet, at effekten ikke slår igennem på samme måde som den gør i lande, hvor indkomstniveauet er afgørende for, hvilke skoler man har råd til at sætte sine børn i (jf. bl.a. videnopsamlingen om social arv).

På baggrund af den foreliggende kvalitative undersøgelse kan vi ikke lave en direkte kobling mellem det at komme fra økonomisk trange kår og det ikke at få en ungdomsuddannelse. Fordi man kommer fra økonomisk trange kår, er det ikke en selvfølge, at man ikke går i gang med en ungdomsuddannelse. Omvendt kan vi tydeligt se, at der blandt de unge, vi har interviewet, er en meget kraftig overvægt af unge, der kommer fra trange økonomiske kår. Man kan sige, at de unge udmærker sig ved generelt at have en lav grad af økonomisk kapital, men det er svært for os at sige noget mere eksakt om de enkelte unges/deres familiers økonomiske situation, idet vi ikke kan og heller ikke har forventet, at de unge i interviewsituationen skulle kunne gøre rede for husstandsindkomsten eller ville kunne sige noget generelt om det økonomiske niveau i deres barndoms/ungdomshjem. Men der skal ikke meget fantasi til at forestille sig den økonomiske situation i et hjem, hvor der i lange perioder kun er en forsørger, der er på overførselsindkomst eller har et ufaglært arbejde. Derfor vil vi ud fra forældrenes arbejdsmarkedstilknytning, uddannelsesniveau og forholdene i hjemmet indirekte kunne sige noget om, hvilken økonomisk kapital vi kan forvente, at den unge har med sig.

Den kulturelle kapital og de unge uden ungdomsuddannelse

Bourdieu finder, at jo større afstand, der er mellem den enkeltes families kulturelle kapital og den kulturelle kapital, som skolesystemet repræsenterer, desto sværere vil individet have ved at begå sig. Et centralt aspekt af den kulturelle kapital er ifølge Bourdieu sproget (jf. også Bernstein 1961). Er der overensstemmelse mellem den begrebsverden og det sprog, der formidles i hjemmet, og det, der formidles i skolen, har barnet det selvsagt nemmere. Et andet og nyere centralt aspekt i den kulturelle kapital som Bourdieu (ifølge Broady 2000, s. 423 ff) de senere år mundtligt har opereret med er informationskapital. Bourdieu finder, at man, for at have et rigt mål af kulturelkapital, også må være velinformeret. Dette refererer såvel til informationer om omverdensforhold som til informationer

om fx politiske problemstillinger og uddannelsesretninger/muligheder.

Det at kunne orientere sig og navigere i nutidens samfund (og på den måde besidde informationskapital) er ifølge Ziehe også en vigtig del af voksengenerationens legitimering af sin autoritet. Ziehe mener, at der er sket en svækkelse af den vertikale socialisation som bl.a. kan forklares med voksengenerationens utilstrækkelige informationskapital.

I dag bliver der endvidere lagt relativt stort pres på de unge for, at de skal gå videre i uddannelsessystemet, ikke mindst set i lyset af det generelle uddannelsesløft, der er sket i samfundet. Således betyder den øgede fokus på uddannelse, at der stilles større krav til unge i dag om at komme i gang med en uddannelse uanset social baggrund.

For at kunne sige noget om de unges kulturelle kapital har vi i analysen af interviewene med de unge igen måttet gå baglæns og se på, hvad de siger om deres forhold til og oplevelse af succes med uddannelsessystemet, hvilket uddannelsesniveau deres forældre har, og hvilke uddannelsesmæssige forventninger forældrene har til de unge. Ud fra dette kan vi få en fornemmelse for den kulturelle kapital, som de unge er udstyret med og som må forventes at have en høj grad af betydning i forhold til deres muligheder og lyst til at få en uddannelse. Generelt har de unge, vi har interviewet, ikke haft den helt store succes i uddannelsessystemet. Det er ikke så overraskende, men det dækker alligevel over en temmelig stor differentiering med hensyn til, hvor godt de unge har befundet sig i grundskolen. Hvor nogle af de unge stort set intet positivt kan fortælle om deres tid i grundskolen, er der andre, der faktisk har været meget glade for at gå i skole og også har klaret sig fagligt godt i flere fag. Her er det dog bemærkelsesværdigt, at der er flere unge kvinder end unge mænd blandt vores interviewpersoner, der kan referere positive oplevelser i forhold til uddannelsessystemet, og at de har haft en vis fornemmelse af at have lykket sig i det. Dette kan meget vel skyldes, at de unge kvinder i højere grad gennem deres kønsorienterede karakteristika bliver udstyret med et kodeks, der stemmer bedre overens med skolens krav til dem, fx det med at sidde stille og være flittig. Man kan sige, at de forvalter deres sociale arv på en kønsspecifik måde som i skolemæssige sammenhænge godt kan give dem en vis grad af succes. Dog har denne relative succes ikke i første omgang gjort, at de er kommet videre i uddannelsessystemet.

Den sociale kapital og de unge uden ungdomsuddannelse

I Bourdieus kapitalteori er den sociale kapital primært symbolske ressourcer – aktuelle og potentielle – som er knyttet til netværksrelationer som slægtskabsbånd, venskabsbånd og personlige kontakter. Den enkeltes uddannelsesniveau kan forventes gennem den sociale kapital i den forstand, at man ved at have gode forbindelser og kontakter kan have lettere ved at begå sig i uddannelsesmæssig sammenhæng. Man kan således hævde, at hvis man ikke har forbindelser eller relationer til magtfulde folk på arbejdsmarkedet eller inden for uddannelsessystemet hjælper det ikke meget at have gode eksamenspapirer. Den sociale kapital kan i en vis udstrækning kompensere for, at man ikke har så megen økonomisk og/eller kulturel kapital.

Socialkapital handler altså om de sociale relationer og den sociale kommunikation, som den enkelte er indspundet i, men også i høj grad, om de sociale kompetencer, den enkelte udvikler i disse netværksrelationer. I forhold til skolen kan det handle om, at den enkelte unges forældre kender/har relationer til skoleinspektøren, lærerne og/eller de andre forældre og på den led bidrager til og påvirker de forventninger, der stilles til den unge, de

informationskanaler den unge har adgang til og de sociale normer, der omgiver den unge. I forholdet mellem forældre og børn handler den sociale kapital om den relation og kommunikation, som har fundet sted i opvækstmiljøet. Det kan her være vigtigt at se på normerne inden for den familiære netvæksrelation (fx opdragelsesidealer) og de eksterne betingelser og vilkår for udviklingen af disse relationer (skilsmisse, flytninger mv.).

De unge, vi har interviewet, udmærker sig ved, at der er mange, der kommer fra brudte familier, og at det er reglen frem for undtagelsen, at der har været problemer i kommunikationen og relationen mellem barn og voksen i familiemæssig sammenhæng. En del af de unge, vi har interviewet, har oplevet omsorgssvigt i forskellige grader, og mange har fx oplevet i en ung alder i høj grad at skulle klare sig selv. Her er det interessant at se på, hvordan den enkelte unge takler disse livsbetingelser, hvad betyder det for den enkelte unges sociale kompetencer (relationelle, og kommunikative)? En stor del af de unge, vi har interviewet, er blevet mobbet i skolesammenhæng, men det viser sig alligevel, at den langt overvejende del af de unge, vi har snakket med, har forholdsvis let ved at indgå i nye sociale sammenhænge og få nye venner, de møder deres verden med tiltro og har venner, som de er fortrolige med. Der er dog også en gruppe af de unge, som ikke har så mange venner, om overhovedet nogen, og som tydeligvis har meget få sociale kompetencer. Dette kan bl.a. vise sig ved, at de siger, at de ønsker at arbejde alene og/eller ofte søger ensomheden frem for fællesskaber i deres fritid.

Operationalisering af kapitalbegreber

Formålet med de knap 50 interview, vi har foretaget, er at få en nuanceret analyse af de unge, der ikke har gennemført, eller er i gang med en ungdomsuddannelse. Spørgsmålet er, om der er tale om forskellige typer af unge og i givet fald, hvilke forudsætninger der skal være til stede for, at de vil kunne gennemføre en uddannelse. Ud fra de tre kapitalbegreber, den kulturelle frisættelses tilgang og ungdomsmantraet har vi trukket nogle centrale indikatorer frem, som vi har søgt at sammenholde i to skalaer.

Den ene skala tager primært afsæt i den sociale kapital, dvs. nogle af de centrale forhold og indikatorer, som kan påvirke det relationelle og kommunikative forhold mellem forældre og børn, nemlig opvækstforhold og opdragelsesidealer. Disse faktorer er statiske i den forstand, at de refererer til noget, der er sket, og som de unge ikke kan stille noget op med i deres nuværende liv. For at få en mere dynamisk dimension med har vi indført et tredje punkt, der handler om, hvordan de enkelte unge forvalter den sociale kapital, som de har med sig bl.a. set i lyset af frisættelsesperspektivet og ungdomsmantraet. Dette vurderer vi ud fra forhold, der er centrale for de unges relationelle og kommunikative evner.

Følgende tre punkter bruges således som udgangspunkt for indkodningen af de enkelte interviewpersoner på den første relative skala. Vi kalder skalaen »grader af social kapital«:

1. Opvækstforhold
 - a. Har den unge oplevet, at forældrene i vigtige situationer har svigtet/støttet?
 - b. Erindrer den unge en opvækst præget af kaos/stabilitet, herunder fx grader af konfliktfyldt skilsmisse, misbrugsproblemer, gentagne flytninger mv.?
 - c. I hvilken grad giver den unge udtryk for, at kærlighed og omsorg har været tilstede i opvæksten?

2. Opdragelsesidealer
 - a. Har den unge oplevet en autoritær/demokratisk orienteret opdragelse?
 - b. Har den unge oplevet at forældrene i overvejende grad har udvist omsorgsfuldhed/ligegyldighed?
 - c. Har der i opvæksten forekommet grader af fysisk og psykisk afstraffelse?
3. De enkelte unges sociale kompetencer
 - a. Oplever den unge selv, at vedkommende har mange/få nære venner?
 - b. Har den unge let/svært ved at få nye venner og indgå i sociale sammenhænge?
 - c. Møder den unge sin omverden med tiltro/mistro?

På den anden skala søger vi at måle, hvilken grad af uddannelsesstimulering de unge har været udsat for ved at se nærmere på indikatorer for den kulturelle og den økonomiske kapital. Her opererer vi dels med forældrenes profession og uddannelsesgrad samt forældrenes holdninger i forhold til arbejde og uddannelse. Disse mere statiske størrelser sammenholder vi med den mere dynamiske størrelse, der handler om, hvordan den unge håndterer disse. Igen er det kulturelle frisættelsesperspektiv og ungdomsmantraet vigtige indikatorer og omstændigheder for den enkeltes ageren. Vi vurderer de unges boglige og kreative kompetencer ud fra, hvad de unge selv siger om deres faglige niveau og kreative lyster og færdigheder.

Vi har således valgt i denne sammenhæng at se på den økonomiske – og den kulturelle kapital under et. Det er der selvfølgelig visse problemer ved, da disse to i visse tilfælde kan substituere hinandens betydning, men når vi fokuserer på forholdet mellem forældre og børn, er der for det første relativt store overlap i de forhold og indikatorer, der er afgørende for mængden af kapital, og for det andet er vores undersøgelsesmetode bedst egnet til analyse af den kulturelle kapital, jf. tidligere teoretiske refleksioner. Derfor har vi fundet, at sammenlægningen ikke så problematisk endda.

Følgende tre punkter bruges således som udgangspunkt for indkodningen af de enkelte interviewpersoner på den anden relative skala. Da vi i denne sammenhæng fokuserer mere på den kulturelle kapital end på den økonomiske kapital, kalder vi skalaen »grader af kulturel kapital«:

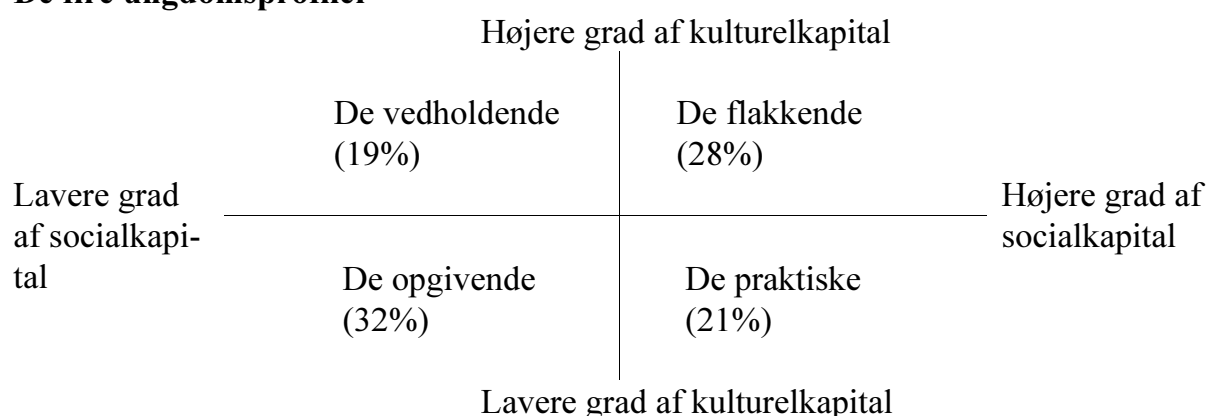
1. Profession og uddannelsesgrad (forældres)
 - a. I hvilken grad har uddannelsesorientering været en del af den livsform, som den unge er blevet fortrolig med under opvæksten (uddannelse som mål eller middel, som livsindhold eller som indtægtskilde)?
 2. Holdninger til arbejde og uddannelse (forældres)
 - a. I hvilken grad har den unge oplevet, at forældrene kunne vejlede og støtte i valg af profession/uddannelse?
 - b. I hvor kraftig/svag grad har de opfordret den unge til at få en uddannelse?
 3. Den unges boglige og kreative kompetencer
 - a. Hvilke positive/negative boglige erfaringer har den unge fra grundskolen?
 - b. Hvilke positive/negative kreative erfaringer har den unge fra grundskolen?
 - c. I hvilken grad tror den unge selv på, at vedkommende nok skal få en uddannelse?
- Indplaceringen er som sagt relativ og skal forstås som et forsøg på få et overblik over den gruppe af unge, vi har med at gøre ud fra en subjektiv vurdering af, hvilket niveau social-,

økonomisk- og kulturel kapital de unge har med sig. Indplaceringen bruges som udgangspunkt til at gruppere og beskrive de unge uden uddannelse mere nuanceret. Selv om indplaceringen af den enkelte unge kan være noget usikker (bl.a. på grund af den relative skala) er det relationelle forhold mellem de unge relativt sikkert.⁶

Ved at placere de to skalaer i et koordinatsystem fremkommer der fire grupper af unge:

1. De opgivende: Lav grad af aktiv socialkapital og lav grad af aktiv kulturelkapital (gruppen udgør 32% af de unge, vi har interviewet, og kønsfordelingen viser en lille overvægt af unge mænd).
2. De vedholdende: Lav grad af aktiv socialkapital og høj grad af aktiv kulturelkapital (gruppen udgør 19% af de unge, vi har interviewet, og kønsfordelingen viser en stor overvægt af unge kvinder).
3. De praktiske: Høj grad af aktiv socialkapital og lav grad af aktiv kulturelkapital (gruppen udgør 21% af de unge, vi har interviewet, og kønsfordelingen viser en overvægt af unge mænd).
4. De flakkende: Høj grad af aktiv socialkapital og høj grad af aktiv kulturelkapital (Gruppen udgør 28% af de unge, vi har interviewet, og kønsfordelingen viser en næsten ligelig fordeling).

Figur 2
De fire ungdomsprofiler



Procenttallene refererer kun til vores interviewundersøgelse og har ingen generel gyldighed, da interviewpersonerne kun til en vis grad er strategisk udvalgte. De faktiske tal omfatter 47⁷ interviewpersoner, 23 unge kvinder og 24 unge mænd. Fordelingen af de unge på skalaerne er spredt i næsten hele figuren, dog med en vis koncentration hen over midten og i lav-lav henholdsvis høj-høj kategorierne.

4. De fire ungdomsprofiler

6 Vi er to, der uafhængigt af hinanden, har søgt at indplacere nogle af de enkelte unge på skalaerne og har her erfaring for, at deres relationelle placering går igen.

7 Vi har i alt interviewet 49 personer, men 2 af dem har udelukkende deltaget i et gruppeinterview og er ikke efterfølgende blevet interviewet alene. Derfor kan vi ikke i denne sammenhæng bruge deres bidrag.

For at få et nuanceret og levende billede af de unge frem har vi ud fra ovenstående opdeling valgt at konstruere fire ungdomsprofiler, som på en gang reflekterer bredden og dybden i gruppen. Disse fire profiler tager afsæt i såvel de teoretiske som de empiriske overvejelser, som vi forud har været inde på. **Den enkelte profil kan ikke føres tilbage til en enkelt interviewperson**, men skal forstås som en fiktiv størrelse, 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.

Vi vil således runde dette arbejdsrapport af med at lave fire profilbeskrivelser af forskellige unge samt efter hver beskrivelse angive forslag til, hvad der ville kunne virke motiverende i forhold til at gå i gang med en ungdomsuddannelse.

Oliver (tilhører gruppen »de opgivende«)

Folkeskolen

Oliver har ikke haft det let i folkeskolen. Han har gået i seks forskellige skoler, og særlig 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 sin 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

Olivens 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 plastfabrik).«

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 nogen 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 hol-

der 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 først 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 tidspunkt, 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 uddan-

nelse handler lige så meget, 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 han 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 selvtillid til at komme igennem en faglig uddannelse, skal

- teorien være snævert knyttet til det praktiske arbejde
- det praktiske være indgangen til uddannelsesforløbet
- der foranstaltes en personlig støttemulighed, der på såvel det faglige som det sociale område kan være »ankermann« 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 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 stablet 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 ar-

bejdsgiver, 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 værfitet, 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 værfitet 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 outsidersne. Altså hvis dem, der var in ikke kunne acceptere mig, fint, så går jeg bare sammen med outsidersne, 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 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 arbejdede 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 hundene. 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 der hjemme 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 af 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 får 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 skole-systemet. Hendes mor har på trods af meget fraværd 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 ungdoms uddannelse, 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 tryghedsgrupper 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 begavede, de kommer ikke rigtigt med, og dem, der er højt begavede, 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 kontakt 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 sikre optimal udfordring.
- mulighed for kreative udfoldelser eller anden ikke boglig aktivitet i uddannelsesperioden.
- sociale aktiviteter, der kan være med til at fastholde engagement.

5. Sammenfatning og perspektivering

I dette arbejdspapir har vi metodisk arbejdet ud fra kvalitative kriterier og principper, der bl.a. betyder, at udgangspunktet for vores analyse er interview med knap 50 unge uden uddannelse fra hele landet. De unge falder i tre kategorier: (1) dem, der er i arbejde, (2) dem, der er uden for arbejdsmarkedet/uddannelsessystemet, fx fordi de er på barsel, er sygemeldt eller er arbejdsløse, og (3) dem, der er i gang med ikke kompetencegivende uddannelser – typisk på produktionsskole og/eller under den frie ungdomsuddannelse. Gruppen af unge er meget differentieret, men generelt kan man sige, at gruppen er kendetegnet ved ikke at være ganske almindelige unge, der bare ikke er kommet i gang med en uddannelse endnu. En stor del af de unge vi har interviewet fortæller om opvækstforhold, der har været mere eller mindre kaotiske og problemfyldte. Nogle unge er blevet mobbet meget i skolen, nogle har oplevet stor ensomhed og selvværdsproblemer. Nogle af de unge har haft det svært med de bogligt orienterede fag i skolen og nogle har flyttet så meget, at de slet ikke oplever, at de hører til noget sted. Nogle unge har endvidere oplevet konfliktfyldte skilsmisser, omsorgssvigt og/eller misbrugsproblemer i hjemmet under opvæksten. Erfaringerne fra grundskolen er overvejende negative. Indsatserne i forhold til at motivere de unge til at komme i gang med en ungdomsuddannelse er dog meget forskellige, så

mens nogle af de unge uden uddannelse med en smule støtte og vejledning ville kunne indgå i det eksisterende uddannelses system er der andre af de unge, der vil kræve en mangesidet indsats for, at det vil være realistisk for dem at gå i gang med en ungdomsuddannelse.

Teoretisk har vi i dette arbejdsrapport forsøgt at anlægge to vinkler på gruppen af unge uden ungdomsuddannelse. Dels har vi forsøgt at se de unge som en del af den samfundsmæssige periode vi befinder os i, hvor en kulturel frisættelse, opløsning af de vertikale bånd og traditioner samt en fokusering på individet og dets mange valgmuligheder finder sted. Dels har vi forsøgt også at begribe, hvordan den sociale arv spiller ind i forhold til, hvilke ressourcer og kompetencer det enkelte barn får med sig ind i ungdoms og voksenlivet. Ressourcer og kompetencer som samfundet, og her ikke mindst skolesystemet, kan påvirke i mere eller mindre grad. Vi har i arbejdsrapporten valgt at inddrage begge teoretiske aspekter af de unges situation, velvidende at der er modsatrettede tendenser – for hvordan kan man både være frisat fra den kulturelle og sociale arv og alligevel være bundet af den. Men svaret er, at det kan man godt, idet begge processer godt kan finde sted på samme tid blot på forskellige niveauer. Frisættelsen foregår på såvel individ som samfundsniveau og er slået voldsomt igennem på det tankemæssige og bevidsthedsmæssige niveau. Man kan sige, at den er en væsentlig del af den samfundsmæssige diskurs og selvforståelse. De unge refererer til denne med den største selvfølgelighed ved fx at sige »man skal være sig selv« og »man skal kun gøre det, man har lyst til«. Den sociale arv er dog på det konkrete statistisk påviselige niveau en uomtvistelig realitet i forhold til at kunne påpege øgede risikomomenter for særlige grupper af unge med særlig familiebaggrund. Den sociale baggrund er stadig en af de mest gennemslagskraftige differentieringsvariabler og den kan også på individniveau være bærer af en stor del af forklaringskraften for den unges valg og fravalg af arbejde og uddannelse. Man kan forstå den sociale arv dels som noget individuelt, der er knyttet til den enkelte unge og dennes specifikke opvækstforhold og – betingelser, dels som noget, der er knyttet til de samfundsmæssige bærende kulturer og institutioner. På den måde kan man få en forståelse for og indsigt i nogle af de selekteringsmekanismer, der er på spil i fx skolen. Ved at anlægge begge perspektiver søger vi at få en teoretisk og empirisk forståelse af, hvordan de unge på en og samme gang kan give udtryk for, at de har frihed til at gøre lige det, de vil, samtidig med at deres erfaringer og konkrete handlinger kan være meget styret og afgrænset af den sociale kontekst, som de er opvokset i.

Fælles for de unge, vi har interviewet, er som tidligere omtalt, at de er mærket af problemer, som kan være af mere eller mindre omfattende karakter. For at få et overblik over gruppen har vi inddelt dem i nogle grupper. Inddelingen er sket på baggrund af de teoretiske og empiriske studier og afspejler de unges grader af henholdsvis social- og kulturelkapital. Vi er nået frem til fire grupper: De opgivende, de praktiske, de vedholdende og de flakkende.

»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, særligt 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 skole-

gang. 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.

»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« 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 bopælsskift, skilsmisse(r), og forskellige former for omsorgssvigt i kortere eller længere perioder, men gennem al 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 uddannel-

sesforløb, 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« 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 relationer 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 kortere 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 efterskole 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 fodfæstet 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 uddannelsessystemet. 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 personlige 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 endvidere et ønske om at kunne få lov til at dyrke individuelle og ofte kreative interesser.

Grupperne kan sammenfattes i nedenstående tabel.

Tabel 1**Oversigt over de fire typer af unge der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse**

	Sociale forhold	Kulturelle og økonomiske forhold
De opgivende	Ustabil familiebaggrund og omsorgssvigt. Dårligt fungerende i sociale sammenhænge. Få eller ingen nære venner. Svage sociale kompetencer.	Forældre med kort eller ingen uddannelse. Økonomisk smalhals i opvæksten, bl.a. på grund af perioder med enlig forsørger og/eller misbrug. Ikke uddannelsesorienteret opvækstmiljø. 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 uddannelse og relativt lav husstandsindkomst. Ikke uddannelsesorienteret opvækstmiljø. Svage boglige kompetencer.
De vedholdende	Ustabil familiebaggrund og omsorgssvigt. Dårligt fungerende i sociale sammenhænge. Få eller ingen nære venner. Svage sociale kompetencer.	Forældre med kort eller mellemlang uddannelse og relativt god indkomst dog også perioder med smalhals pga enlig forsørger. Uddannelsesorienteret miljø. Relativt gode boglige kompetencer.
De flakkende	Relativt stabile familieforhold. Gode sociale netværk og relationer. Flere gode og nære venner. Gode sociale kompetencer.	Forældre med kort eller mellemlang uddannelse og relativt god indkomst. Uddannelsesorienteret miljø. Relativt gode boglige kompetencer.

Ud fra denne inddeling har det været muligt at komme nærmere til en præcisering af, hvilke behov og forventninger forskellige grupper af unge uden uddannelse har til uddannelsessystemet. Overordnet kan der fremhæves to forhold, som er af særlig stor betydning for, om de unge uden ungdomsuddannelse kommer i gang med en uddannelse – og fuldfører den: (1) De formelle og uformelle strukturer i uddannelserne og på uddannelsesinstitutionerne og (2) Rådgivning og vejledning af de unge i og efter grundskolen og før og under ungdomsuddannelse.

(1) Strukturerne i uddannelsessystemet og på uddannelsesinstitutionerne

Det praktiske som indgangen til det teoretiske

Man kunne overveje følgende:

- At gøre det praktiske til indgangen til uddannelsesforløbet
- At knytte teorien til, og begrunde teorien 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. Det kan eksempelvis virke uforståeligt for de unge, at de skal være gode til engelsk for kunne uddanne sig til at passe

ældre mennesker, eller gode til dansk for at kunne uddanne sig til mekaniker (problemet er særlig stort for grupperne »de opgivende« og »de praktiske«). Man kunne derfor overveje at gennemgå uddannelserne for sammenhængen mellem teori og praksis således, at der ikke sker en unødigt frasortering på grund af krav om bogligt orienterede almene fag.

Man skal således være opmærksom på, at der i gruppen af unge uden ungdomsuddannelse vil være mange unge, der har meget svært ved at overvinde modviljen mod boglige skolefag (særlig »de opgivende« og »de praktiske«). De 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.

Muligheden for individuelt tilrettelagte forløb

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 de 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 mulighed 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 i højere grad skræddersys til den unges lyster og behov.

I uddannelsessystemet i dag er der således meget få muligheder for de mere individualistiske unge. Derfor oplever denne gruppe behov for differentiering og fleksibilitet, hvor bl.a. meritoverførsler i større stil bør muliggøres.

De uformelle strukturer i uddannelsessystemet

Nogle unge har oplevet så mange nederlag, at de 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 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 Produktions-skole). 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 har erfaringer fra grundskolen, der er præget af forskellige grader af social isolation (gælder særlig grupperne »de opgivende« og »de vedholdende«).

På de enkelte uddannelsesinstitutioner kan man 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 aktiviteter.
- At der er mulighed for psykologhjælp – også ved akut opståede kriser.

(2) Rådgivning og vejledning af de unge i og efter grundskolen og før og under ungdomsuddannelse

For at sikre at så mange unge som muligt får en ungdomsuddannelse, bør der fokuseres på overgangen fra grundskolen til videre uddannelse og ses nærmere på kommunernes rolle. 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
- 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.

Kort opsamling

Samlet kan man sige, at de unge uden uddannelse, ligesom alle andre unge, er præget af såvel deres opvækstforhold i familien og det nære miljø (den social baggrund) som af de samfundsmæssige tendenser til aftraditionalisering og værdiopløsning (postmodernitet). Dette kommer til udtryk i, at unge på en og samme gang oplever, at de har alle valgmuligheder i forhold til uddannelse og arbejde, og at mange har en tendens til at vælge meget snævert. For mange af de unge uden ungdomsuddannelse gælder det, at deres erfaringer fra grundskolen og manglen på opbakning i det nære miljø ikke har givet dem de bedste betingelser for at tage en uddannelse. Det er et problem, når vi ved, at dem, der ikke får en ungdomsuddannelse har den større risiko for at blive marginaliseret. For at sikre, at flere unge får gennemført en ungdomsuddannelse, og at den negative sociale arv begrænses, er der behov for tiltag, som skaber rummelighed i ungdomsuddannelserne rettet mod såvel de formelle som de uformelle strukturer. Der er derfor grund til bl.a. at se på ungdomsuddannelsernes tilrettelæggelse, hvor fx den boglige drejning er blevet en barriere for mange unge. Der er endvidere et stort behov for personlig og individuel rådgivning og vejledning for at sikre, at de unge har de rette forudsætninger og informationer for at foretage valget

af ungdomsuddannelse, og der er 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.

6. Litteraturliste

Andersen, Johannes, Lars Torpe (red.) (1994): *Demokrati og politisk kultur. Rids af et demokratisk medborgerskab*. Systime.

Bild, Tage og Morten Madsen (1994): *De unges syn på arbejdsliv og politik – analyse på baggrund af APL-datamaterialet*. Arbejdsrapport 1994/6, Institut for Statskundskab.

Bernstein, Basil (1961): »Social Class and Linguistic Development«. I: A.H. Halsey m.fl. (red.): *Education, Economy and Society*. New York.

Bourdieu & Passeron (1977): *Reproduction in Education, society and Culture*. Sage Publications.

Broady, Donald (2000): »Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj«. I: Jens Bjerg (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. Hans Reitzels Forlag.

Christensen, Ann-Dorte (1994): »Køn, ungdom og værdiopbrud«. I: Johannes Andersen og Lars Torpe (red.) (1994): *Demokrati og politisk kultur. Rids af et demokratisk medborgerskab*. Systime.

Christensen, Bolette M. (1994): *At interviewe for at lære*. Institut for Statskundskab, Undervisningsserie 1994/2.

Enderud, Harald (red.) (1986): *Hvad er organisationssociologisk metode. Den 3die bølge i metodelæren*, bd. 1 og 2, Samfundslitteratur.

Giddens, A.(1994): *Modernitetens koncekvenser*. København, Hans Reitzels Forlag

Gundelach, Peter og Ole Riis (1992): *Danskernes værdier*. Forlaget Sociologi.

Hansen, E.J. (1995): *En generation blev voksen. Den første velfærdsgeneration*. Socialforskningsinstituttet, Rapport 95:8. København.

Hansen, E.J. (1990): *Den maskerede klassekamp. En beretning om klassesamfundets forandring*. Hans Reitzels Forlag

Hansen, E.J. (1988): *Generationer og livsforløb i Danmark*. Hans Reitzels Forlag.

Hutters, Charlotte (2001): »De krogede forløb. De besværlige uddannelses valg«. I: *Tema om unge og uddannelse*, Cefus netskrift nr. 3. www.cefu.dk

Jensen, Ulla Højmark (2001): *Man skal være sig selv – teoretisk og empirisk belysning af unges politiske univers*. Ph.d.-serien 2001 nr. 3. Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.

Jonsson, Gustav (1969): *Det sociala arvet*. Stockholm. Tidens förlag. Folksam

Kalundborgegnens Produktionsskole (2001): *Fra undervisning til læring – produktions-skoleerfaringer* Kalundborgegnens Produktionsskole.

Kristensen, Catrine Juul (1998): *Senmoderne liv. Yngre voksnes fortællinger om deres hverdagsliv*. Ph.d.-afhandling fra Institut for sociale forhold og organisation, Aalborg Universitet.

Kvale, Steiner (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. Hans Reitzels forlag.

Lejre, Thomas; Peter E. Petersen og Jens Peter Thomsen (2001): »Det ensomme valg - fokusering på individet gør de svage unge endnu svagere«. I: *Tema om unge og uddannelse*, Cefus netskrift nr. 3. www.cefu.dk

Rasmussen, Palle (1999): *Social arv i uddannelsesprocessen*. Arbejdsrapport 27 om social arv. Fra www.forskningsprogrammet-social-arv.dk/arbejdsrapport

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

Simonsen, B.(1999): »90'ernes krævende unge – og nogle mulige pædagogiske konsekvenser«. I: Størner og Hansen (red.) (1999): *Ungdom – Uddannelse og kultur*. Udgivet af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Simonsen, B. (1998): »90'ernes krævende unge – og nogle mulige pædagogiske konsekvenser. I, Størner og Hansen (red) (1999): *Ungdom – Uddannelse og kultur*. Udgivet af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.

Simonsen, B. (1995): *At forstå unge – Forskningsmetodiske overvejelser*. Konsekvenser af det husmorløse samfund rapport 4. EVU-gruppen, RUC.

Simonsen B. og Ulriksen, L. (1998): *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studerende*. Roskilde Universitetsforlag.

Spradley, James P. (1979): *The ethnographic Interview*. Reinhart and Winston.

Thomsen, Jens Peter Frølund (1997): *Moderne politikbegreber. Introduktion til systemanalyse, marxisme og diskursanalyse*. Systime.

Ploug, Niels (red.) (2003): *Vidensopsamlingen om social arv*.

www.forskningsprogrammet-social-arv.dk

Ziehe, Thomas (2000): »Læring i et hypermoderne samfund – mentalitetsforandring, læringskultur og fremmedfølelse« I: Andersen og Frederiksen (red.): *Innovation, kompetence og læring. Det 21. Årh. udfordring*. Dafolo Forlag.

Zeihe, Thomas (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, æstetik, kultur*. København.

Zeihe, Thomas og Herbert Stubenrauch (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. Forlaget politisk revy.

Ziehe, Thomas (1982): »Om narcissismens sårbarhed. Kulturelle frisætningsprocessers psykiske nedslag«. I: Jens Bjerg og Birgitte Elle (1982): *Ungdom, socialisation og narcissisme*. Unge Pædagoger.