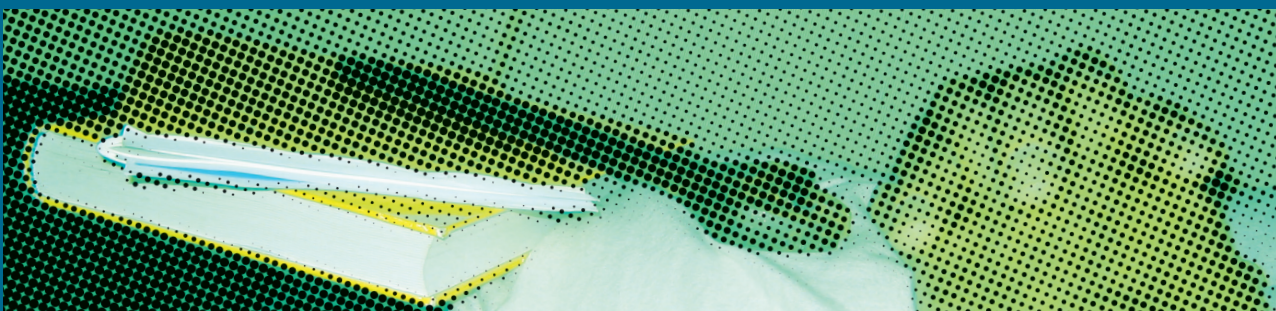


05:09

Ulla Højmark Jensen
Torben Pilegaard Jensen

UNGE UDEN UDDANNELSE

HVEM ER DE, OG HVAD KAN DER GØRES FOR AT FÅ DEM I GANG?



05:09

UNGE UDEN UDDANNELSE

HVEM ER DE, OG HVAD KAN DER GØRES FOR
AT FÅ DEM I GANG?

Ulla Højmark Jensen
Torben Pilegaard Jensen

KØBENHAVN 2005
SOCIALFORSKNINGSINSTITUTTET

UNGE UDEN UDDANNELSE

Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?

Forskningschef Niels Ploug

Undersøgelsen er gennemført i forbindelse med forskningsprogrammet om social arv. Forskningsprogrammet om social arv er et samarbejde mellem forskere fra Socialforskningsinstituttet, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Statens Institut for Folkesundhed og Danmarks Pædagogiske Universitet. Oplysninger om forskningsprogrammet findes på www.forskningsprogrammet-social-arv.dk

ISSN: 1396-1810

ISBN: 87-7487-787-9

Layout: Hedda Bank

Oplag: 1000

Tryk: BookPartnerMedia A/S

© 2005 Socialforskningsinstituttet

Socialforskningsinstituttet

Herluf Trolles Gade 11

1052 København K

Tlf. 33 48 08 00

sfi@sfi.dk

www.sfi.dk

Socialforskningsinstituttets publikationer kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden. Skrifter, der omtaler, anmelder, henviser til eller gengiver Socialforskningsinstituttets publikationer, bedes sendt til instituttet.

INDHOLD

	FORORD	7
	RESUMÉ	9
	Unge uden uddannelse er et problem	9
	Betydningen af den sociale baggrund	10
	Betydningen af skolegangen	10
	En differentieret gruppe	11
	Løsningsmodeller	12
1	UNDERSØGELSENS PROBLEMSTILLINGER OG TILRETTELÆGGELSE	13
	Undersøgelsens problemstillinger	13
	Undersøgelsens tilrettelæggelse	15
	Rapportens opbygning	17
2	TEORETISKE PERSPEKTIVER	21
	Introduktion og problemstilling	21
	Teoretiske perspektiver på unges socialisering og uddannelsesvalg	23
	Fællestræk inden for ungdomsgruppen (ungdomsmantraer)	26
	Den kulturelle frisættelse	29
	Uddannelse og den sociale arv	34
	Afrunding	40

3	KVANTITATIVE STUDIER AF UNGE UDEN UDDANNELSE	41
	International sammenligning	41
	Forældres og børns uddannelse	43
	Hvem gennemfører ikke en ungdomsuddannelse?	45
	Hvem afbryder uden at komme i gang igen?	47
	Betydningen af adfærd og kommunikation i familien og af faktorer på elevernes skoler	49
	Forhold i familien og fritiden	52
	Eleven og skolegangen	55
4	KVALITATIVE STUDIER AF UNGE UDEN UDDANNELSE	61
	Introduktion og problemstilling	61
	Metodiske overvejelser	63
	Teoretiske perspektiver i analysen af interviewene	64
	De fire ungdomsprofiler	68
	Opsamling og perspektivering af de fire unge profiler	85
5	MULIGHEDER OG BARRIERER PÅ UNGDOMSUDDANNELSERNE	89
	Det metodiske afsæt	90
	Valg af cases og interviewpersoner	95
	Rammer for og praksisser på erhvervsuddannelserne	96
	Praksisser i forbindelse med praktikpladssøgningen	100
	Klasserumspraksisser	104
	Afrunding	118
6	SAMMENFATNING OG DISKUSSION AF INITIATIVER	121
	Danske unge i en international sammenligning	121
	En differentieret gruppe	125
	Løsningsmodeller for integration af unge uden ungdomsuddannelse	128

BILAGSTABELLER	135
LITTERATUR	139

FORORD

Med denne rapport fremlægges resultaterne fra projektet “De unge uden ungdomsuddannelse”, som er en del af forskningsprogrammet om social arv, der er et samarbejde mellem forskere på Socialforskningsinstituttet, Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut, Danmarks Pædagogiske Universitet og Statens Institut for Folkesundhed.

Undersøgelsen har til formål at belyse, hvorfor en gruppe af unge ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, og hvilke tiltag der kan sættes i værk for at mindske denne gruppe, som står svagt på dagens og fremtidens arbejdsmarked samt i forhold til deltagelsen i samfundslivet i det hele taget.

Det har været et ønske i forskningsprogrammet om social arv at sikre en løbende formidling fra de enkelte projekter, herunder at bidrage til vidensopsamlinger om social arv. Af samme grund er der undervejs udarbejdet en række arbejdsrapporter med resultater fra projektet og med opsamling af viden, som er opnået uden for projektet. Denne skriftlige formidling fra projektet har også givet anledning til en omfattende mundtlig formidling.

Rapporten tager udgangspunkt i de arbejdsrapporter mv., der undervejs er blevet publiceret fra projektet, men derudover er nye analyser tilføjet.

I projektet er anvendt en række forskellige metodiske tilgange, bl.a. interview med unge, observationsstudier på uddannelsesinstitutioner, registeranalyser af de unge uden uddannelse og analyser på spørgeskema- og testdata.

Rapporten er skrevet af forsker ved Danmarks Pædagogiske Universitet Ulla Højmark Jensen og forskningsleder ved Amternes og Kommunernes Forskningsinstitut Torben Pilegaard Jensen.

Forskningsprogrammet om social arv er finansieret af en bevilling fra Socialministeriet.

København, juni 2005

Jørgen Søndergaard

RESUMÉ

UNGE UDEN UDDANNELSE ER ET PROBLEM

Overgangen fra ung til voksen er en sårbar fase for mange unge. De skal træffe vigtige valg, og ikke alle har de bedste forudsætninger herfor. Unge, der er vokset op i familier med få ressourcer, og som ikke har klaret sig så godt i skolen hverken fagligt eller socialt, er en særlig sårbar gruppe. Mange fra gruppen ender i dag uden anden uddannelse end grundskolen. Ifølge Undervisningsministeriet gennemfører 16 pct. af en ungdomsårgang ikke en ungdomsuddannelse, og hele 25 pct. får ikke en erhvervskompetencegivende uddannelse. Tallene bygger på de unges valg og fravalg af uddannelse, sådan som de tegner sig i dag. Selv om det er færre end tidligere, er det et alvorligt problem, at så mange ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, fordi dagens og fremtidens arbejdsmarked stiller store og stigende krav til arbejdsstyrkens kvalifikationer og kompetencer. En stor del af de ca. 9.-10.000 unge, som hvert år forlader grundskolen uden at få mere uddannelse, står i en stadig sværere position på arbejdsmarkedet og kan blive morgendagens sociale klienter med arbejdsløshed, stor risiko for marginalisering og deraf følgende svage forudsætninger for at etablere en tryk ramme for deres børn.

Mange af de unge, som i dag ikke får en uddannelse efter grundskolen, kommer selv fra hjem med svage ressourcer i form af bl.a. ringe uddannelse og materielle forhold eller omsorgssvigt på grund af fx mis-

brug. Skal den negative sociale arv begrænses, er det derfor afgørende, at gruppen af unge uden uddannelse reduceres.

Det er en kendsgerning, at uddannelsesinvesteringer i de unge år giver et langt større afkast for den enkelte og for samfundet end uddannelsesinvesteringer senere i livsforløbet. Unge med mindre gode boglige færdigheder, som ikke får gennemført en ungdomsuddannelse i de unge år, er en gruppe, der kun i meget begrænset omfang deltager i voksen- og efteruddannelse senere i livet. Det er således helt afgørende at sikre, at flere får en ungdomsuddannelse og dermed forudsætninger for deltagelse i livs-lang læring. Uden uddannelse i de unge år er risikoen for marginalisering i forhold til arbejdsmarkedet, voksen- og efteruddannelse samt samfundslivet i øvrigt væsentligt forhøjet, og det vil fastholde en fortsat negativ social arv.

BETYDNINGEN AF DEN SOCIALE BAGGRUND

Hvor tidligere undersøgelser har påvist en sammenhæng mellem unges uddannelse og bl.a. forældrenes uddannelse og indkomst, så viser denne undersøgelse, at adfærd og kommunikation har en selvstændig betydning for, om de unge får en uddannelse efter grundskolen.

Det viser sig, at de unge, der som 15-årige boede i familier, hvor der bl.a. blev diskuteret politiske og sociale emner og i det hele taget blev talt med den unge fx om skolen, i større udstrækning end andre har fået gennemført en uddannelse.

Det har også betydning for at få en uddannelse, at de unge deltager i kulturelle aktiviteter, fx besøger et museum eller går til rock/pop-koncert.

Unge fra familier med kulturelle besiddelser, fx klassisk litteratur, og hvor der er uddannelsesressourcer, fx et stille sted at læse, ordbøger mv., har en større chance for at gennemføre en uddannelse.

BETYDNINGEN AF SKOLEGANGEN

Når der i øvrigt er taget højde for de unges sociale baggrund, viser det sig, at udbyttet af skolegangen spiller en meget væsentlig rolle for, om de unge kommer i gang med en ungdomsuddannelse. Hvis skolerne får lært de

unge fx at blive gode læsere, øger man chancen for at få en uddannelse betydeligt. En væsentlig forklaring på, at gruppen af unge uden uddannelse er forholdsvis stor, er netop, at en del af dem i grundskolen ikke har opnået kompetencer, der matcher de krav, der i dag stilles i ungdomsuddannelserne.

EN DIFFERENTIERET GRUPPE

Gruppen af unge uden uddannelse er en differentieret gruppe. Skal flere gennemføre en ungdomsuddannelse, er det vigtigt, at nye initiativer tager højde for det. Man kan sondre mellem fire grupper af unge uden uddannelse:

De opgivende er kendetegnet ved, at de har rigtig dårlige erfaringer fra grundskolen, såvel fagligt som socialt. Typisk har de ikke haft mange venner, om overhovedet nogen, og de er blevet mobbet meget særlig i de mindre klasser. De har ikke oplevet, at lærerne tog særlige hensyn til dem, eller at lærerne satte effektivt ind over for de mobberier, som de blev udsat for.

De praktiske har typisk været meget glade for kammeratskabet i grundskolen. De har haft det rigtig godt i frikvartererne, mens den faglige side af skolegangen ikke 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.

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 pligtopfyldenhed til en vis grad er lykkedes i skolesystemet.

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 familierelationer med forældre, der det meste af tiden har haft overskud til at bekymre sig om dem, og om de unge klarede sig godt i skolen. En del af disse unge har oplevet et massivt forventningspres fra omgivelserne, der sammen med psykiske kriser og/

eller lyst til at dyrke kreative interesser har været afgørende for, at de ikke har fuldført en uddannelse.

LØSNINGSMODELLER

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

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

UNDERSØGELSENS PROBLEMSTILLINGER OG TILRETTELÆGGELSE

UNDERSØGELSENS PROBLEMSTILLINGER

Hvorfor se nærmere på unge, der ikke påbegynder en ungdomsuddannelse?

Gruppen af unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, må anses for at udgøre en risikogruppe. Hovedparten vil have svært ved at få fodfæste på et arbejdsmarked, som stiller voksende krav til de unges kompetencer, såvel fagligt som socialt. Kravene til omstilling og fornyelse øges ligeledes, og for at kunne leve op til disse krav, er uddannelse efter grundskolen nødvendig og ikke kun i forhold til arbejdslivet. Et bredt spektrum af kompetencer er således en forudsætning for at kunne klare sig i et stadig mere kompliceret samfund.

Unge valg af uddannelse er til en vis grad bestemt af deres familiemæssige baggrund. Men for de unge, som fravælger overhovedet at gå i gang med en ungdomsuddannelse, er det markant, at de kommer fra hjem, hvor forældrene har ringe indkomst og uddannelse, og/eller at de har klaret sig dårligt i de boglige fag i grundskolen. Og for unge, hvor begge forhold gør sig gældende, er der kun en lille chance for at starte på en ungdomsuddannelse. Men forskningen viser også, at nogle unge med en svag social baggrund formår at lægge afstand til denne, hvilket først og fremmest sker for de unge, for hvem det er lykkedes at opnå faglige kompetencer i

grundskolen. Nogle unge med en god social baggrund har til gengæld kun i begrænset omfang opnået faglige kompetencer og undlader derfor at gå i gang med en ungdomsuddannelse.

Men vor viden om samspillet mellem de unges sociale baggrund, de kompetencer, de opnår i grundskolen, og deres holdninger og livsværdier er på nuværende tidspunkt utilstrækkelig i forhold til en indsats, der sigter mod at få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse.

Problemstillinger

Undersøgelsen har til formål at belyse, hvorfor en gruppe af unge ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Spørgsmålet er, om de tilbud, det ordinære uddannelsessystem har til rådighed i dag, i tilstrækkelig grad matcher disse unges ønsker og forudsætninger, herunder deres faglige og sociale kompetencer. Og hvis de ikke gør det, er det da en målretning af tilbuddene, der skal til, eller er der behov for at udvikle nye tilbud uden for det ordinære system, som kan motivere disse unge til fremover at påbegynde forløb, der opbygger deres kompetencer? I den forbindelse er der behov for viden om, hvorvidt en større rummelighed i uddannelsessystemet dels kan sikre, at flere unge går i gang med en ungdomsuddannelse, dels at der sættes fokus på, at unge med svage forudsætninger inden for rammerne af de generelle tilbud kan sikres en kompetenceudvikling, hvor mindreværdsfølelse undgås.

Det er undersøgelsens mål at kunne pege på, hvilke undervisningsmæssige principper, der er mest velegnede over for svage unge, og i den forbindelse vurdere, om de professionelle normer om og holdninger til, hvad der er vigtige kompetencer, spiller en rolle for de svage unges erfaringer med uddannelsessystemet.

Men hvem er de unge, der i dag ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, og hvordan går det disse unge på arbejdsmarkedet? Hvilken rolle spiller kompetencer og social baggrund for fravalg af uddannelse og for de unges situation på arbejdsmarkedet? Det er problemstillinger, som undersøgelsen også vil inddrage.

Undersøgelsen skal bl.a. belyse følgende:

- Hvilke livsværdier og holdninger til uddannelse og arbejde har de unge, som ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, sammenlignet

med andre grupper af unge? Ligner de hinanden med hensyn til kompetencer, eller er der væsentlige forskelle?

- Gruppen af unge, som ikke påbegynder en ungdomsuddannelse antages at være differentieret. Men i hvilken udstrækning er det faktisk tilfældet? Hvilke faglige og sociale kompetencer samt forandringskompetencer har de unge, som ikke går i gang med en ungdomsuddannelse?
- Hvilke unge klarer sig godt på arbejdsmarkedet uden en ungdomsuddannelse, og hvilke unge gør det ikke? Og hvad karakteriserer i givet fald de forskellige grupper?
- Hvilken sammenhæng er der mellem social baggrund, kompetencer og livsværdier samt holdning til uddannelse og arbejde?
- Hvad karakteriserer de sociale fællesskaber hos unge uden uddannelse?
- Hvilke erfaringer med læring har de unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse? Hvilken type læringsprocesser er afgørende for disse unges motivation for kompetenceopbygning?

De problemstillinger, vi her opstiller, har været rettesnor i hele undersøgelsesprocessen, men der er dog nogle, der har mere vægt end andre (jf. sammenfatningen).

UNDERSØGELSENS TILRETTELÆGGELSE

Resultaterne, som fremlægges i denne rapport, baserer sig på flere forskellige typer af kilder og undersøgelser. Der er anvendt offentligt tilgængeligt statistisk materiale, fx fra OECD-publikationer om unges uddannelsesniveau i forskellige lande. Resultater fra undersøgelser, som er gennemført parallelt med denne, er også inddraget, først og fremmest en undersøgelse af hvordan de unge matcher de krav, der stilles på erhvervsskolerne, og den undervisningspraksis, som er på disse uddannelsesinstitutioner. Herudover er der gennemført selvstændige undersøgelser inden for projektet. Det drejer sig først og fremmest om en omfattende interviewundersøgelse blandt unge, som ikke er i gang med en ungdomsuddannelse, men også kvantitative undersøgelser af de unge, som ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Disse analyser bygger på registerdata fra Danmarks Statistik og på den nyligt etablerede database PISA Longitudinal. Vi skal kort i det følgende beskrive disse tre undersøgelser.

Den kvalitative undersøgelse: “Hvem er de unge uden uddannelse?”

Denne undersøgelse bygger på kvalitative interview med 49 unge mellem 16 og 24 år (de fleste mellem 18 og 20 år). Der er interviewet nogenlunde lige mange unge kvinder og unge mænd fra otte kommuner. Kriterierne for at interviewe de unge var, at de hverken havde en ungdomsuddannelse eller var i gang med en. Lidt over halvdelen af de unge, der blev interviewet, var på interviewtidspunktet på en produktionsskole eller anden ikke kompetencegivende ungdomsuddannelse. Godt en fjerdedel var i arbejde, og den sidste gruppe var arbejdsløs, sygemeldt eller på barselsorlov.

Hovedgruppen af disse unge kan karakteriseres ved *ikke* at være “ganske almindelige unge”, der bare ikke rigtig er kommet i gang med en uddannelse endnu. Hovedparten af de unge, der er interviewet, giver udtryk for, at de har haft en problemfyldt opvækst og dårlige erfaringer fra folkeskolen – socialt og/eller bogligt.

Ungdomsuddannelsernes praksis

I denne undersøgelsesdel er anvendt observations-, interview- og workshopstudier. Formålet har været at belyse forhold, der kan være en barriere for at fuldføre en påbegyndt erhvervsuddannelse. Ved at gennemføre observationsstudier og workshops på tre erhvervsuddannelsesinstitutioner og interviewe en lang række unge fra forskellige ungdomsuddannelsesinstitutioner kan vi give eksempler på observeret og oplevet praksis fra hverdagen på forskellige skoler og i forskellige undervisningssituationer, der kan virke henholdsvis inkluderende og ekskluderende i forhold til elever med uddannelsessvag baggrund.

Uddannelsesinstitutionerne er strategisk udvalgt efter, at de skal repræsentere forskellige faglige retninger, forskellige kønsandele, forskellige erfaringer i forhold til frafald, en vis geografisk spredning, og alle steder skal have erfaring med elever med uddannelsessvag baggrund, herunder en synlig andel af etniske minoritetselever (ca. 20 pct. af klassen/holdet).

Observations-, interview- og workshopundersøgelsen indeholder i alt:

- interview med udvalgte elever på erhvervsskolerne (20 unge),
- interview med elever, der er faldet fra erhvervsskolerne (12 unge),
- interview med elever, der er i gang med en gymnasial uddannelse (8 unge),

- interview med lærere og studievejledere (20 formelle interview og en lang række mere uformelle samtaler),
- observationsstudier på tre skoler (ca. 75 elever blev observeret),
- workshop på tre skoler (55 elever deltog).

Kvantitative analyser af de unge uden uddannelse

De kvantitative undersøgelser af de unge uden uddannelse bygger bl.a. på datasættet PISA Longitudinal, som er en database baseret på PISA 2000-undersøgelsen (se Andersen m.fl., 2001), udbygget med en opfølgende spørgeskemaundersøgelse i foråret 2004.

PISA Longitudinal har til formål at skabe et solidt grundlag for forskning i overgangen fra ungdom til voksenliv med fokus på, hvilken rolle de unges sociale baggrund, deres faglige færdigheder i grundskolen og deres holdninger og livsværdier spiller for deres valg og fravalg af uddannelse og senere placering på arbejdsmarkedet. I første række er der fokus på de unges vej gennem uddannelsessystemet eller ud på arbejdsmarkedet efter grundskolen.

Databasen er etableret gennem en opfølgende survey blandt unge, der er omfattet af den eksisterende PISA database (Programme for International Student Assessment) med tilkoblede registeroplysninger.

Undersøgelsens undersøgelsesdele, indhold og metoder er sammenfattet i tabel 1.1.

RAPPORTENS OPBYGNING

Efter denne introduktion til undersøgelsens problemstillinger følger i kapitel 2 en fremstilling af vores forskellige teoretiske perspektiver og diskussioner, som udgør et fundament for undersøgelsens analyser og vurderinger. Vi ser bl.a. på, hvilke fællestræk ungdomsgenerationen har, betydningen af de unges kulturelle frisættelse og forskellige tolkninger af sammenhængen mellem social arv og uddannelse.

I kapitel 3 søger vi med afsæt i kvantitative undersøgelser og datasæt at analysere, hvad der karakteriserer gruppen af unge uden uddannelse. Vi ser på danske unge i en international sammenhæng og inddrager aspekter af den sociale baggrund til belysning af, hvordan de unge klarer sig i skolen.

Tabel 1.1

Undersøgelsens dele, indhold og metoder.

Undersøgelsesdel	Indhold	Metode
Kvalitative analyser af de unge, der ikke går i gang	Undersøgelsen har haft til formål, at udvikle en typologi til belysning af differentieringen i gruppen af unge uden uddannelse, mhp. at kunne opstille målrettede indsatsformer	Kvalitative interview med 49 unge, der ikke var i gang med en ungdomsuddannelse. De var enten uden for arbejdsstyrken, på kontanthjælp, på produktionsskole el. lign.
Analyser af de unge, der ikke går i gang	Belyser på repræsentative data, hvad der karakteriserer de unge mht. objektive forældreforhold (socioøkonomisk status, uddannelse, indkomst mv.), der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse	Analyser på registre i Danmarks Statistik
Ungdomsuddannelsernes praksis	Undersøgelsen belyser samspillet mellem på den ene side de unges faglige og sociale forudsætninger og kompetencer og på den anden side ungdomsuddannelsernes pædagogiske og faglige opbygning og praksis	Observationsstudier og workshop på udvalgte erhvervsskoler. 135 elever observeres. Workshops omfatter tre skoler og 55 elever
Analyser af de unge uden uddannelse II	Analyser af betydningen af kommunikation og adfærd i familien og forhold omkring skolegangen for unge uden uddannelse	Analyser på grundlag af PISA Longitudinal, som er en database baseret på PISA 2000 (Programme for International Student Assessment) undersøgelsen, udbygget med en opfølgende spørgeskemaundersøgelse i foråret 2004.

I kapitel 4 tager vi afsæt i egne kvalitative undersøgelser af, hvem de unge uden uddannelse er. Vi prøver at give et nuanceret og differentieret billede af de unge, der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse, ved at inddele de unge i fire grupper. Med afsæt i disse grupper kommer vi med nogle bud på, hvad der vil kunne motivere de unge til at gå i gang med en uddannelse.

I kapitel 5 sætter vi fokus på de institutionelle rammer og undervisningspraksiser på ungdomsuddannelserne. Vi kommer med eksempler

på, hvordan der i et social arv-perspektiv er tale om såvel inkluderende som ekskluderende praksiser.

I kapitel 6 sammenfattes og diskuteres undersøgelsens resultater.

TEORETISKE PERSPEKTIVER

INTRODUKTION OG PROBLEMSTILLING

Det er vigtigt indledningsvis at fremhæve, at de unge ikke udgør en homogen gruppe og påvirkes på samme måde som andre af de samfundsmæssige og tidstypiske omstændigheder. Og det er bestemt ikke lige let for alle unge at komme i gang med en uddannelse. Det er oftest hårdt arbejde for den enkelte unge at stå alene med at skulle finde ud af, hvem man er, og hvad man har lyst til og ikke lyst til, ikke mindst hvis man kommer fra et uddannelsesfremmed miljø. Nogle unge oplever en stor angst for at træffe valg, og andre oplever, at de kun kan finde ud af, hvad de ikke har lyst til. Når grundskolen er slut, står de unge over for at skulle tage deres første beslutning om, i hvilken retning deres liv skal gå. Om baggrunden for dette valg siger uddannelsesforsker Palle Rasmussen (1999):

I valget af uddannelse efter folkeskolen orienterer de unge sig ud fra værdier og interesser, som de har udviklet i deres opvækstmiljø, ud fra deres erfaringer i folkeskolen og skolens bedømmelse af deres kompetencer samt ud fra nogle udbredte opfattelser af, hvilke uddannelser som er efterstræbelsesværdige. (Rasmussen, 1999:19).

Ifølge Rasmussen er der således flere faktorer end opvækstbetingelserne, der har betydning for de unges forestillinger om uddannelse og arbejde. Grundlæggende kan man skelne mellem to forskellige sæt af forståelser af, hvad uddannelse er (se Hutter, 2001:2 ff).

Den ene forståelse tager afsæt i den instrumentelle opfattelse af uddannelse. Man vil her lægge vægt på, at uddannelse er en nødvendighed for at få et givet arbejde. Den unge vælger i denne sammenhæng ikke direkte en uddannelse, men et arbejde/erhverv, og ud fra dette valg ser man så på, hvilken uddannelse det så vil kræve. Målet er at blive hurtigst muligt færdig med uddannelsen, og den anses primært som et middel til at nå målet. Uddannelsessystemet opfattes her som en "stige", man skal klatre op ad. Man vil argumentere for, at man kun kan få "dårlige job" uden uddannelse.

I den anden forståelse er selvrealiseringsopfattelsen i centrum, og uddannelse vil her være noget, man vælger, fordi man brænder for det. Målet er at udvikle sig, og uddannelsesforløbet må gerne være kroget og tage den tid, det nu kommer til. Det er processen, der er det vigtigste. Uddannelsessystemet betragtes som en vifte af muligheder, som man kan kaste sig ud i. Man vil her argumentere for, at man vil opleve tomhed og mindreværd, hvis ikke man uddanner sig.

Den første forståelse af uddannelse er især den, som de unge, der aldrig går i gang med en uddannelse, har (se fx Lejre m.fl., 2001), mens den anden forståelse er den, der er dominerende i den nyere samfundsmæssige forståelse af uddannelse. De unge, der ikke har den store lyst til umiddelbart at fortsætte i uddannelsessystemet, er ofte ikke så optagede af uddannelser som selvrealiseringsprojekter, men er typisk meget orienterede mod professionsorienterede uddannelser, der giver dem nogle klare jobmæssige kvalifikationer.¹

Det er en væsentlig del af denne undersøgelses formål at kunne give en nuanceret beskrivelse og analyse af de unge uden ungdomsuddan-

1. Problemet i forhold til en af de alternative ungdomsuddannelser, som indtil for nyligt eksisterede som FUU, men også uddannelser som fx EUD, er, at de i højere og højere grad stiller krav om individuel valgkompetence og ansvar for egen læring, der ligger i at se uddannelse som selvrealisering, hvilket denne gruppe af unge har meget svært ved at honorere. Resultater er bl.a., at FUU, som egentlig var tiltænkt de svage unge – restgruppen, der ellers ikke ville komme i gang med en uddannelse – optager unge, der ikke adskiller sig væsentligt fra ungegruppen som sådan. Altså er målet om at nå de svageste ikke blevet opfyldt (Lejre m.fl., 2001:2), og der eksisterer fortsat et matchproblem i forhold til uddannelsessystemet og den gruppe af unge, der ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse.

nelse i et social arv-perspektiv. Analysen er empirisk baseret, men tager sit afsæt i forskellige teoretiske traditioner og forståelser. I det følgende vil vi fokusere på disse teoretiske forståelser ved at se på nogle af de delmekanismer, der leder frem til, at unge enten får eller ikke får en uddannelse. Vi vil beskrive nogle af de tidstypiske forståelser og fortolkninger af de unges valgprocesser og muligheder samt barrierer i uddannelsessystemet med fokus på social arv og afslutte med kort at skitsere nogle teoretiske redskaber til brug i de empiriske studier.

TEORETISKE PERSPEKTIVER PÅ UNGES SOCIALISERING OG UDDANNELSESVALG

Udviklingen i betingelserne for dannelse af livsværdier og holdninger i ungdomslivet, som ligger til grund for den unges forestillinger om arbejde og uddannelse, 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 klasse-tilhørsforhold, 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 kupe 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, som 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., 1994:175 ff.). Som illustreret i den indledende analogi kan man anlægge to vinkler

på socialiseringsprocessen. 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 klassesamfundet, som ens socialøkonomiske baggrund mv. giver 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 særligt i skolesystemet men også på arbejdsmarkedet sorteret og stempet på baggrund af bl.a. deres sociale og økonomiske baggrund. Den sociale arv 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 den kulturelle frisættelse 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 vigtige i forståelsen af den enkelte unges valg af uddannelse og arbejde. 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 socialisering bliver mere og mere central og er med til at frigøre de unge fra deres sociale arv. Men på den anden side viser empiriske undersøgelser, at frisættelsen kun er relativ, og at både køn og socialøkonomisk og kulturel 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 mere strukturelle differentierende træk, der udspringer af bl.a. socialøkonomisk baggrund og køn. Hvis man skal blive i metaforens verden, er sammenhængen mellem det tilsyneladende frie valg af uddannelse og de begrænsninger, som mange unge oplever, som en bjergbestig-

ning. Det er centralt at være i besiddelse af det rette udstyr, inden man begiver sig af sted, men udstyret kan ikke i sig selv sikre, at man kan komme opad. At finde frem til hvem, der kan hjælpe en med at finde ud af at bruge udstyret til det, man gerne vil, er centralt. Allerbedst er det også at sikre sig, at man har nogen, der kan kaste en livline til en, hvis man mister fodfæstet.

Alle unge starter ved bunden af bjerget, hvor de står og kikker op mod alle de forskellige tinder, de kan vælge at satse på at ville nå. Nogle vil helst bare derop ad, så de kan nyde udsigten, og er ikke så optagede af, om det lige er den ene eller anden tinde, de ender på, bare de har nogen at følges med og kan hygge sig med undervejs. Andre stiler fast mod særlige tinder, som de vil arbejde hårdt for at nå op til. Tilsyneladende står det alle frit for at klatre, hvorhen de vil. Det er dog ikke alle unge, der har fået det rette udstyr til at komme op på de tinder, de ønsker, og selvom der står velmenende bjergbestigere parat til at hjælpe dem på deres vej, er det svært at tro på, hvis man har høje hæle og et bart stykke maveskind eller klip-klappere og bermudashorts. Motivationen for at klatre op på den højeste tinde vil i sådanne tilfælde ikke være så stor, og mange opgiver forståeligt nok på forhånd. De unge, der gennem skolen og opvæksten har erhvervet sig det rette udstyr med stabile sko og transpirerende tøj, kraftige liner og spidse hakker, står godt rustet, men har stadig brug for instruktion og vejledning til at vide, hvordan de skal bruge deres udstyr til rent faktisk at komme opad. Det kan de få fra de mere erfarne unge, der allerede er nået et stykke op, eller fra voksne bjergbestigere, som også kan give dem mere udstyr undervejs. Man kan også forestille sig den unges forældre, som står på forskellige tinder. De kan guide de unge til at vælge de mest sikre ruter uden stensked, og de vil evt. kunne kaste en line ud til de unge, hvis de skulle miste fodfæstet. De forældre, der ikke er kommet op på nogle tinder, har selvsagt lige så svært ved at overskue bjerget som den unge selv, og den hjælp, de kan yde, er begrænset. (Bearbejdet metafor, benyttet blandt uddannelsesvejledere)

I det følgende vil vi først se nærmere på nogle af de tidstypiske fællestræk, der er for denne ungdomsgeneration. Herefter vil vi se nærmere på den

teoretiske forståelse af den kulturelle frisættelse, sådan som den tyske forsker Thomas Ziehe arbejder med den. I de sidste afsnit vil vi arbejde mere konkret med at få operationaliseret en forståelse af opvækstforhold og socialøkonomisk baggrundsbetydning for unge, der ikke går i gang med en ungdomsuddannelse. I dette arbejde vil vi bl.a. inddrage den franske sociolog Bourdieus kapitalbegreb.

FÆLLESTRÆK INDEN FOR UNGDOMS-GRUPPEN (UNGDOMSMANTRAER)

De unge som generation har 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 (Højmark, 2001) søge at belyse nogle af de mere grundlæggende værdier, som de unge i dag giver udtryk for at have.

Højmark (2001) har fundet frem til, at der er tre grundlæggende værdiorienteringer, som unge relaterer 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 (Ziehe, Giddens m.fl.) finder Højmark, 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 el. lign. 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 Højmark til hvorfor, og 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, forbryder 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 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 kulturelt bestemt, og de står i kontrast til tidligere tiders fokus på fællesskab og traditioner (metaforen med toget og bilen). Hvis de unge fx hører ældre arbejdere snakke om, at alle skal være medlem af en fagforening ud fra en fællesskabs- og kollektivtetsbetragtning, vil de møde det med uforståenhed og måske endda tage anstød af det (se fx 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 Højmarks 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 overlevelse².

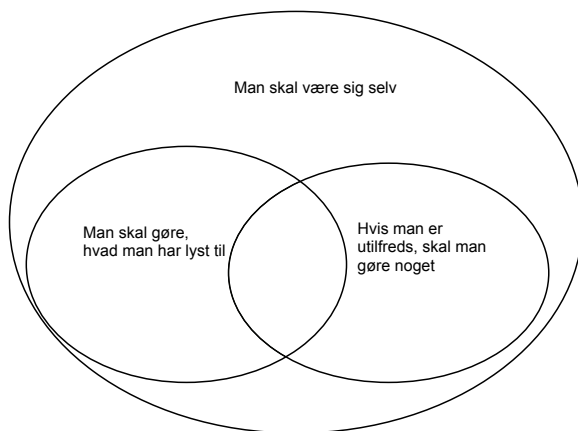
De tre værdiorienterede udsagn har vi forsøgt at illustrere grafisk i nedenstående figur.

Et eksempel på samspillet mellem de tre værdiorienterede udsagn kan således være ræsonnementet: En ung er utilfreds med undervisningen på sin uddannelsesinstitution og forudser, at det bliver svært få ændret. Desuden vil det kræve en del arbejde bare at finde ud af, hvordan det skal gribes an. Afvejningen står mellem vigtigheden af at gøre noget og vigtigheden af kun at gøre det, man har lyst til, samt om man kan finde sig selv (være sig selv) i resultatet af afvejningen. Hver ung har sin prioritering og sit hierarki mellem de tre udsagn, der kan ændres fra situation til situation.

2. Det ændrede forhold til arbejdsliv og forsørgelse kan man læse mere om i Simonsen (1998:209 ff.).

Figur 2.1

Ungdomsmantraer.



Højmark understreger, at de unges fokus på, at man skal være sig selv, opfattes som gældende for alle, og derfor indgår der også i dette ungdomsmantra, at alle skal have lov til at være sig selv. Man kan opfatte værdiorienteringsudsagnet "man skal være sig selv" som meget individualistisk, men Højmark påpeger, at det ikke nødvendigvis er egoistisk, idet det ikke i sig selv udelukker, at man er en velintegreret del af uformelle fællesskaber eller medlem af en eller flere 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, samt 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, som 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 andre 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 (1998) har i forbindelse med et studium af

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

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, 1998:203)

Den enkelte unges værdier knytter sig således til det, 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, som 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, som 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 FRISÆTTELSE

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; Simonsen, 1995). Ziehes hovedtese handler om den sociokulturelle frisættelsesproces 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 arbejdsfællesskab bliver svækket og med det også den fælles referenceramme og erfaringsopsamling. Parallelt hermed sker der en opløsning af det norm- og værdisystem, der tidligere definerede folks måde at leve deres liv på. Der er flere delvist sammenhængende tendenser, der gør sig gældende: Familiemønstret 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 en ny 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, 1983:40-41)

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

- 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, især i forhold til alle de sekundære erfaringer og den viden de 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 kan lade sig gøre.
- 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, 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, 1982:25)

På den ene side er der tilsyneladende en stor personlig valgfrihed for de

unge inden for alle livets områder i dagens samfund, og på den anden side er der 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, 1982:27). 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 handlinger i forhold til det moderne.

Han finder således, at frisættelsesprocessen og den 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 søge udfordringer og spænding i de frie markeds kræfter for derved at komme væk fra velfærdsamfundets sikkerhedsnet (nykonservativ modoffensiv). Man kan også tænke sig en blanding, en "prøvende/eksperimenterende handling i forhold til det moderne", hvor den unge kan tage udgangspunkt i tidligere tiders traditioner og prøve at 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 sidstnævnte handlingsmønstre, men det indgår i de andre tendenser, han opstiller, da hans analyser hele tiden bevæger sig inden for spændingsfeltet mellem tidligere tiders tryghedsskabende rammer og den nye tids udfordringer.

Ziehe har i 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 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 (2000:46 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 aftraditionaliseringen, udråber han nu som værende forbi, og den er således ikke centrum for en 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 projiceres over på andre som fx forældre og skole. Den enkelte unge er alene ansvarlig for sit eget liv, uafhængig af hvor megen 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 adgangsbegrænsninger til uddannelser og arbejdsløshed.

Social arv i Ziehes teser

Ziehe er som sagt meget anvendt og refereret inden for dansk ungdomsforskningen, 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, 1999:10)

Hansen (1988, 1990, 1995) finder også, at der i dag stadig er tale om, at sociale vilkår nedarves, og han finder denne tendens særlig tydelig, når

man ser på rekrutteringen til de videregående uddannelser. Med referencer til internationale studier konkluderer han, at der er en universel skævhed i den sociale rekruttering til uddannelserne (Hansen, 1995:223). Men især 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 -modsatninger ikke eksisterer.

Ziehe har selv besvaret dette med at sige, at der nok er forskel, men at der alligevel er nogle tendenser, som 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 af-formaliseringen, subjektivering og centrerings 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, 2000:46).

Ziehe afviser således ikke, at der eksisterer forskellige sociale lag, men de er bare ikke en central del af 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 faktorer, 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 (1999) forholder sig til dette og sammenfatter følgende:

I skoleforløbet omsættes en række forskelle i baggrund og ressourcer til forskelle i præstationer og formelle kvalifikationer. Skole-

præstationerne afspejler den sociale arv, men ikke mekanisk. Og erhvervede formelle kvalifikationer er en vigtig ressource i det videre livsforløb. (Rasmussen, 1999:19)

Rasmussen pointerer således, at den enkelte unges baggrund spiller en rolle, men at man ikke mekanisk kan sige, at fx dårlig socialbaggrund betyder, at man ikke får nogen uddannelse. Her spiller bl.a. den kulturelle frisættelse ind og giver de individuelle værdier og skolemæssige erfaringer en vis betydning i forhold til valg af uddannelse. Sammenhængen er meget kompleks, og i arbejdet med at udrede disse sammenhænge og strukturer har vi bl.a. fundet inspiration i Pierre Bourdieus kapitalbegreber, som vi vil vende tilbage til nedenfor. Omdrejningspunktet i det følgende afsnit vil endvidere være at operationalisere 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.

Bernstein og sprogkoder

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 sprogkode-teori, der identificerede to forskellige sprogkoder: en elaboreret og en restringeret. Den elaborerede sprogkode 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 blev videreført til børnene gennem de sprogkoder, der blev anvendt 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 sociale grupperinger er langt mere komplekse. Men der er ikke tvivl om, at sproget 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.

Social arv og Bourdieu

Nyere forsøg på at indfange den sociale baggrunds betydning for ulighed er bl.a. gjort af den franske sociolog Pierre Bourdieu. Han har i sin uddannelsesforskning beskæftiget sig med at blotlægge 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) og peger i den på to forhold, som er afgørende for, om den enkelte oplever succes i uddannelsessystemet, dels familiens holdninger, værdier og erfaringer, dels familiens kulturelle værdisæt. Disse to forhold rummes i habitus- og kapitalbegreberne, som vi derfor vil koncentrere os om i denne sammenhæng.

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, som danner 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 og ofte ubevidste handlingsmønstre og orienteringer. Ifølge Ziehe vil den enkeltes habitus i stadig 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. Men baggrunden for disse – altså den enkeltes habitus – belyses kun i brudstykker og bliver i langt højere grad genstand for en “baglæns analyse”, hvor man efterfølgende forsøger at udfylde hullerne og slutter sig til niveauet for de symbolske og materielle ressourcer, som den unge er blevet udstyret med fra familien og skolen. Dette vender vi tilbage til i det følgende, hvor vi netop forsøger 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 en så høj grad af offentlig finansiering af skolesystemet, at koblingen ikke er så indlysende, som den er i lande, hvor indkomstniveauet er afgørende for, hvilke skoler man har råd til at sætte sine børn i. Man kan således for danske forhold antage, at indvirkningen er mere indirekte.

På baggrund af den foreliggende kvalitative undersøgelse kan vi ikke foretage en direkte kobling mellem det at komme fra økonomisk trang kår og det ikke at få en ungdomsuddannelse. Fordi man kommer fra økonomisk trang 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 trang 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- og ungdomshjem. Men der skal ikke megen 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). 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 Broadly, 2000:423 ff) mundtligt har opereret med, er informati-

onskapital. Bourdieu finder, at man for at have et rigt mål af kulturel kapital også må være velinformeret. Dette refererer såvel til informationer om omverdensforhold som til informationer om fx forskellige uddannelsesretninger.

Dette stemmer meget fint overens med Ziehes antagelser om, at den vertikale socialisering svækkes, såfremt forældregenerationen ikke kan orientere sig og navigere i nutidens samfund. 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. Herudfra kan vi få en fornemmelse af 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, som vi interviewede, ikke haft den helt store succes i uddannelsessystemet. De er jo netop udvalgt til interviewet, fordi de udmærker sig ved ikke at være kommet videre i uddannelsessystemet. Men dette dækker alligevel over en temmelig stor differentiering med hensyn til, hvor godt de unge har befundet sig i skolesystemet. Hvor nogle af de unge stort set intet positivt kan fortælle om deres tid i folkeskolen, er der andre, der har været meget glade for at gå i skole og desuden 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 lykkedes med 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 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 består den sociale kapital primært af symbolske ressourcer – aktuelle og potentielle – som er knyttet til netværksrelationer som slægts- og venskabsbånd samt personlige kontakter. Den enkeltes uddannelsesniveau kan forrentes gennem den sociale kapital i den forstand, at man ved at have gode forbindelser og kontakter kan have lettere ved at begå sig i en 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.

Social kapital 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 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 netværksrelation (fx opdragelsesindealer) og de eksterne betingelser og vilkår for udviklingen af disse relationer (skilsmisse, flytninger mv.).

Påfaldende mange af de unge, vi har interviewet, kommer fra brudte familier. 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 har desuden 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 tackler disse livsbetingelser, hvad betyder det for den enkeltes sociale kompetencer (relationelle og kommunikative)? Omkring halvdelen 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 også nære venner, som de er fortrolige med. Men der er også en del, 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 fællesskabet i deres fritid.

AFRUNDING

I dette kapitel har vi introduceret forskellige teoretiske traditioner og forståelser, som tilsammen har dannet afsæt for vores undersøgelse. I senere kapitler refereres til dette kapitels teoretiske retninger og antagelser. Dertil kommer, at vi i den kvalitative analyse har forsøgt at operationalisere Bourdieus kapitalbegreber for at kunne nuancere og differentiere gruppen af unge uden uddannelse i et social arv-perspektiv. Mere om det i kapitel 5.

KVANTITATIVE STUDIER AF UNGE UDEN UDDANNELSE

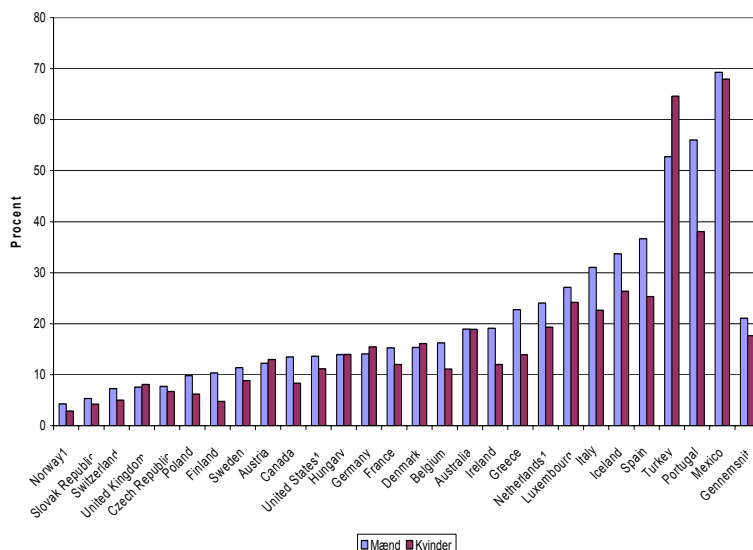
INTERNATIONAL SAMMENLIGNING

Unge uden uddannelse har en større risiko end andre unge for at blive langtidsledige eller for at blive beskæftiget i ustabile job uden udviklingsmuligheder. Faren for social eksklusion er derfor væsentlig for de lavtuddannede, dvs. for unge uden anden uddannelse end grundskolen. Unge, der tidligt dropper ud af uddannelsessystemet, anses i de fleste lande for et stort problem, som søges begrænset. Men der er dog stor variation landene imellem med hensyn til, hvor stor en andel af en ungdomsårgang, der ikke opnår uddannelse efter grundskolen, jf. figur 3.1.

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

Figur 3.1

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



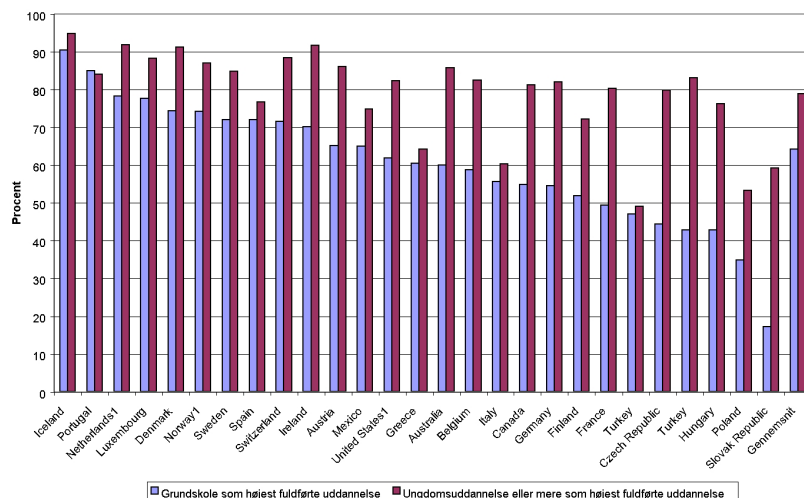
Kilde: OECD. Table C6.1 (www.oecd.org/edu/eag2004)

Når vi ser på de beskæftigelsesmæssige konsekvenser af ikke at have en uddannelse, er der også betydelige variationer mellem landene, jf. figur 3.2.

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

Figur 3.2

Beskæftigelsesgrad blandt 20-24-årige unge, som ikke er under uddannelse, fordelt efter uddannelsesniveau.



(kun grundskole/ungdomsuddannelse eller mere).

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

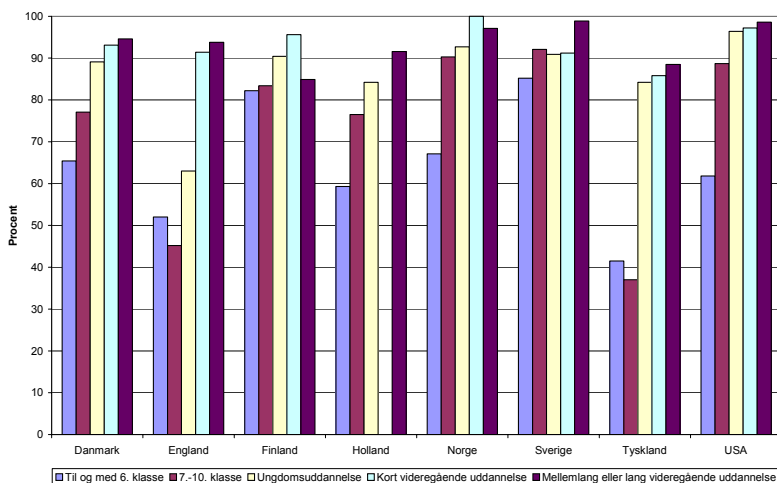
ikke har fået en uddannelse efter grundskolen, er en del med betydelige kompetencer. I Danmark er beskæftigelsesgraden blandt de uddannede godt 90 pct., mens den for de ikke-uddannede er knap 75 pct.

FORÆLDRES OG BØRNS UDDANNELSE

Når en gruppe af unge ikke får en uddannelse efter grundskolen, kan det skyldes, at uddannelsessystemerne i forskellige lande ikke er lige gode til at begrænse den negative sociale arv, dvs. at børn af ikke-uddannede har vanskeligt ved at opnå en uddannelse efter grundskolen. Figur 3.3 viser, hvordan sammenhængen ser ud i udvalgte lande.

Figur 3.3

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



Kilde: IALS-databasen.

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

Det fremgår, at der i de fleste lande er en klar sammenhæng imellem, om den unge får en uddannelse efter grundskolen og farens uddannelse. Figuren skal tolkes forsigtigt og med reference til figur 4.1, som viser andelen af unge med uddannelse efter grundskolen. I lande hvor hovedparten får en uddannelse efter grundskolen, vil det således ikke være muligt at vurdere, om der er sammenhæng mellem forældres uddannelse og den unges uddannelse.

I Danmark og Holland har en forholdsvis stor gruppe problemer med at bryde med den negative sociale arv, idet andelen af unge, som får en uddannelse efter grundskolen, er betydelig lavere blandt unge, hvis fædre kun har grundskolen som højeste fuldførte uddannelse. I USA er det hovedsageligt unge, hvis fædre kun har til og med 6. klasse, der har vanskeligt ved at få en uddannelse efter grundskolen. Sammenlignet med Sverige og Finland har danske unge af forældre uden uddannelse klart sværere ved at få en uddannelse. Den sociale baggrunds betydning er altså større i Danmark end i Sverige og Finland.

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

HVEM GENNEMFØRER IKKE EN UNGDOMSUDDANNELSE?

Strategien for at nedbringe restgruppen, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, retter sig bl.a. mod de unge, der har afbrudt en ungdomsuddannelse uden at komme i gang med en anden. Det er herfra, de fleste i restgruppen kommer, og det drejer sig om unge, som således på et tidspunkt har haft mod på at starte. Lad os først se på, hvad en tidligere undersøgelse viser om de unge, som ikke går i gang, jf. Andreasen m.fl. (1997). Herefter vil nye resultater baseret på PISA Longitudinal blive fremlagt. Denne database beskrives nærmere som indledning til analyserne.

Unge uden uddannelse¹

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

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

De boglige færdigheder kommer også til udtryk i, hvor mange almindelige afgangsprøver der er taget i 9. klasse, og hvor mange udvidede afgangsprøver der er taget i 10. klasse. Ikke overraskende viser det sig, at unge, der har taget få afgangsprøver i 9. klasse, i mindre udstrækning går i gang med en ungdomsuddannelse. Og tilsvarende viser det sig, at hvis

1. De følgende to afsnit bygger på en tidligere undersøgelse af unges uddannelsesvalg, jf. Pilegaard Jensen (1997).

man går i 10. klasse uden at tage prøver ud over dem, man havde med sig fra 9. klasse, er sandsynligheden for at komme i gang med en ungdomsuddannelse også mindre, end hvis man var gået direkte ud af 9. klasse. Efter undersøgelsens gennemførelse er der foretaget ændringer i tilrettelæggelsen af 10. klasse, således at den i højere grad er blevet et år med forberedelse til en ungdomsuddannelse.

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

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

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

De unges boglige præstationer følges tæt af deres holdninger til betydningen af uddannelse. Jo dårligere boglige færdigheder, jo mindre tro på, at uddannelse øger chancerne på arbejdsmarkedet, desto mindre sandsynlighed er der for, at de unge kommer i gang med en ungdomsuddan-

nelse. Dertil kommer, at unge, som ikke går i gang med en ungdomsuddannelse, i højere grad mener, at uddannelse vil føre til stor studiegæld.

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

HVEM AFBRYDER UDEN AT KOMME I GANG IGEN?

Restgruppen består først og fremmest af unge, som afbryder en ungdomsuddannelse uden at begynde på en ny. Få unge afbryder en gymnasial ungdomsuddannelse uden hurtigt at komme i gang igen – kun godt 2,5 pct. kommer ikke senere i gang med en uddannelse, jf. Undervisningsministeriet (2002). Til gengæld har godt 12 pct. af de unge, som påbegynder en erhvervsfaglig uddannelse, afbrudt denne uden at komme i gang med en anden uddannelse.

Mens familiens indkomst har betydning for, om de unge går i gang med en uddannelse, viser det sig, at den betyder mindre for, om de unge afbryder deres ungdomsuddannelse. Det ændrer dog ikke på, at der er en tendens til, at unge fra hjem med lave indkomster i højere grad

afbryder deres uddannelse. Men når først de unge er kommet i gang, mindskes betydningen af de sociale opvækstvilkår (målt ved indkomst). Uddannelse gør så at sige den unge fri. Dette peger på, at det i sig selv har stor betydning at komme i gang med en ungdomsuddannelse, da de unge herved bevæger sig ind på en vej, som kan øge chancen for, at de vil komme til at klare sig bedre end deres forældre på arbejdsmarkedet mv. At gå i gang med en uddannelse ser således ud til at kunne bryde den livsform og de fremtidsperspektiver, som familien repræsenterer. Til gengæld viser det sig, at de unges egen kunnen fortsat har betydning for, om de gennemfører deres uddannelse eller afbryder. Således har unge med ringe boglige færdigheder – dette gælder først og fremmest for pigerne – større risiko for at afbryde deres ungdomsuddannelse. For en pige med barn, er risikoen endnu større.

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

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

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

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

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

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

BETYDNINGEN AF ADFÆRD OG KOMMUNIKATION I FAMILIEN OG AF FAKTORER PÅ ELEVERNES SKOLER

Resultaterne refereret i det foregående kan bekræftes i ganske nye analyser baseret på PISA Longitudinal, som er en database, der bygger på PISA

2000-undersøgelsen (se Andersen m.fl., 2001) udbygget med en opfølgende spørgeskemaundersøgelse i foråret 2004 (se Andersen, 2005).

PISA Longitudinal har til formål at skabe et solidt grundlag for forskning i overgangen fra ungdom til voksenliv med fokus på, hvilken rolle de unges sociale baggrund, deres faglige færdigheder i grundskolen og deres holdninger og livsværdier har for deres valg og fravalg af uddannelse og senere placering på arbejdsmarkedet. I første række er der fokus på de unges vej gennem uddannelsessystemet eller ud på arbejdsmarkedet efter grundskolen.

Databasen er etableret gennem en opfølgende survey blandt unge, der er omfattet af den eksisterende PISA database (Program for International Student Assessment) med tilkoblede registeroplysninger.

Det teoretiske udgangspunkt for databasen består af både økonomiske og sociologiske teorier. Den opfølgende survey har indsamlet data, som muliggør testning af en række forskellige teoretiske tilgange, herunder uddannelsesøkonomiske teorier, reproduktionsteori og teorier om kulturel frisættelse.

Denne database giver således unikke, nye muligheder for at inddrage faktorer i analysen af de unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Gennemførte analyser af forældrebaggrundens betydning med hensyn til uddannelse og indkomst bekræfter de analyser, som blev fremlagt i det foregående afsnit. Vi skal derfor her alene fremlægge de resultater, der vedrører de nye faktoreres betydning, som databasen ud over de traditionelle giver mulighed for at inddrage. Det drejer sig om forhold i familien: familiens kulturelle besiddelser, den unges kulturelle aktiviteter samt den kulturelle og sociale kommunikation i familien. Herefter drejer det sig om elevens forhold til skolegangen: om eleven har følt at høre til på skolen, om eleven har følt sig tilpas i skolen, om eleven har haft lyst til at komme på skolen, om eleven har kedet sig i skolen og endelig om elevens udbytte af skolegangen, målt ved elevens testede færdigheder.²

PISA-L-resultaterne fremlægges i følgende trin:

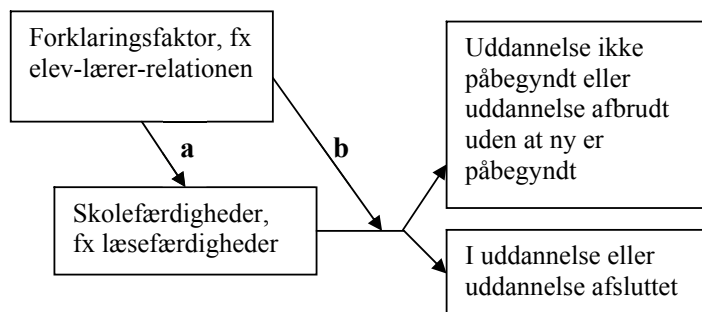
-
2. Analyserne er tilrettelagt på den måde, at alle analyser omfatter oplysninger om forældrebaggrunden, som spiller en afgørende rolle for de læsefærdigheder, som eleverne opnår. Mange af de andre faktorer, som analyseres, viser sig i mange tilfælde at have udtalt sammenhæng. Hvis de derfor undersøges samtidig, vil de tage effekten fra hinanden. De inddrages derfor enkeltvis i modellen og optræder ikke samtidigt. Mange af disse faktorer viser sig således at være statistisk signifikante. Men man bør her være opmærksom på – da de samvarierer – at den påviste effekt af en given variabel kan skyldes de samtidige effekter af de samvarierende variabler.

- Først vises, hvilke forhold i familien der spiller en rolle for de unges læsefærdigheder. Vi ved, at en række forhold i familien har afgørende betydning for, om de kommer i gang med en uddannelse, eller om de ikke gør det.
- Herefter ses på skolefaktorernes betydning for læsefærdighederne, når der i øvrigt tages højde for den objektive forældrebaggrund.
- I næste trin inddrages ud over den objektive familiebaggrund også læsefærdighederne i analysen af, om de unge kommer i gang med uddannelser som 20-årige. Herefter inddrages de familiefaktorer, der belyser kommunikationen og adfærden i familien.
- Efterfølgende ses på de enkelte skolefaktorers betydning for, om de unge kommer i gang med en uddannelse, når der kontrolleres for den objektive familiebaggrund og de unges læsefærdigheder. På denne måde kan det fx undersøges, om der er skolefaktorer, som har en selvstændig indflydelse på, om eleven kommer i gang med en uddannelse, når der er taget højde for den effekt, den har haft på læsefærdigheder. Sagt med andre ord undersøges det, om en given skolefaktor både har effekt på læsefærdighederne og en selvstændig effekt på, om de unge kommer i gang, jf. figur 3.1. Fx viser det sig, at et godt forhold mellem eleverne og lærerne både har betydning for læsefærdighederne, og en selvstændig effekt på chancen for at komme i gang. Andre skolefaktorer har alene betydning via læsefærdighederne. Samme tankegang for analysen af forhold i familien er taget i anvendelse. Således svinder betydningen af forældres uddannelse ind, når læsefærdighederne er med i analysen af, om den unge kommer i gang med en uddannelse. Dens betydning har så at sige indlejret sig i de læsefærdigheder, de unge har opnået, og slår dermed i det videre forløb ind direkte igennem via læsefærdighederne³.

3. De resultater, der fremlægges i det følgende, er baseret på regressionsanalyser, hvor der på samme tid tages højde for flere forhold. Resultaterne illustreres dog ved simple krydstabeller.

Figur 3.4

Direkte og indirekte effekter af faktorer, der har betydning for uddannelsesvalg.



FORHOLD I FAMILIEN OG FRITIDEN

Som nævnt ovenfor bekræfter PISA data som forventet, at forældrenes uddannelse og socioøkonomiske status – fastlagt ud fra, hvilken type job de har – har en ganske stor betydning for elevernes læsefærdigheder, pil a, som i næste række er afgørende for, om de unge kommer i gang med en uddannelse. Forældrebaggrunden betyder dog også direkte, pil b, noget for, om de unge kommer i gang med en uddannelse, når der er taget højde for elevernes læsefærdigheder, men i langt mindre udstrækning sammenlignet med deres betydning for de opnåede læsefærdigheder. Forældrebaggrundens betydning for de unges videre vej i uddannelsessystemet slår således først og fremmest igennem via dens betydning for de unges opnåede faglige færdigheder i skolen (se tilsvarende resultater hos Andersen, 2005).

Kulturel kommunikation

Den *kulturelle kommunikation* spiller en meget stor rolle for læsefærdighederne og også direkte – dog i mindre grad – for, om man er i gang med eller har afsluttet en uddannelse. Jo mere den unge som 15-årig diskuterer politiske eller sociale emner med sine forældre (diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer eller lytter til klassisk musik sammen med forældrene), desto mere kan det forventes, at den unge som 19-årig er i gang med eller har afsluttet en uddannelse. Og tilsvarende er der en klar tendens til, at unge fra hjem, hvor dette sjældent sker, har en større risiko for ikke at være i gang med eller ikke at have afsluttet en uddannelse, jf. tabel 3.4.

De, der er i gang med eller har gennemført en uddannelse, scorer på indekset for kulturel kommunikation 0, 17 – se forklaring på indekset i fodnote til tabel 3.4 – mens de, der ikke er i gang, scorer – 0, 23.

Kulturelle aktiviteter

Deltager unge i kulturelle aktiviteter – besøger et museum eller kunstgalleri, går til rock/popkoncert, opera, ballet, klassisk koncert eller i teatret – er der en klar tendens til, at deres læsefærdigheder er gode. Og når der tages højde for de unges opnåede læsefærdigheder, har deres deltagelse i kulturelle aktiviteter fortsat en selvstændig rolle for, om de er i gang med en uddannelse eller har gennemført en, sammenlignet med dem der ikke gør det.

De, der er i gang med eller har gennemført en uddannelse, scorer således 0,33 på indekset for kulturelle aktiviteter, mens de, der ikke er det, kun scorer 0,02. Og der er en klar sammenhæng mellem læsefærdighederne og deltagelse i kulturelle aktiviteter. Dette er en temmelig klar markering af, at unge med ringe kulturel kapital står svagt i forhold til uddannelsessystemet. Det tyder på, at sproget er en væsentlig forudsætning for overførslen af kulturel kapital, jf. Bourdieu og Passeron (1977), som spiller en væsentlig rolle for, hvordan man bl.a. klarer sig i uddannelsessystemet.

Uddannelsesressourcer

Omfanget af uddannelsesressourcer i hjemmet – en ordbog, et stille sted til at læse/studere, et skrivebord til at læse/studere ved og lærebøger – har stor betydning for de unges læsefærdigheder og dermed for, om de er i gang med en uddannelse eller ikke er det. Herudover har det også en selvstændig betydning for, om den unge ikke er i gang med en uddannelse eller ikke har gennemført en. Således scorer de, der er i gang med eller har en uddannelse -0,14 på indekset for uddannelsesressourcer, mens de der ikke er i gang scorer -0,48.

Social kommunikation

Også den *sociale kommunikation* (om forældrene taler med barnet om, hvordan det går i skolen, om de spiser et hovedmåltid sammen, om de bruger tid til at tale med barnet) har i høj grad også betydning for den unges læsefærdigheder. Men den har også en direkte selvstændig betydning for, om den unge går i gang med en uddannelse eller ej.

Tabel 3.4

Gennemsnitlige værdier af modellens forklarende variabler opdelt efter, om man uddanner sig efter folkeskolen eller ej. Elevspecifikke faktorer.

Unge, der uddanner sig:	Unge, der ikke uddanner sig:
Egen og familiemæssig baggrund	
Gennemsnitlig læsescore: 509,7	Gennemsnitlig læsescore: 452,6
51 pct. af eleverne er piger	50 pct. af eleverne er piger
Morens socioøkonomiske indeks ¹ : 43,7	Morens socioøkonomiske indeks: 37,8
Farens socioøkonomiske indeks: 45,3	Farens socioøkonomiske indeks: 40,4
12,1 pct. har ikke oplyst morens socioøkonomiske indeks	16,0 pct. har ikke oplyst morens socioøkonomiske indeks
12,5 pct. har ikke oplyst farens socioøkonomiske indeks	19,1 pct. har ikke oplyst farens socioøkonomiske indeks
Morens gennemsnitlige uddannelseslængde er 13,3 år	Morens gennemsnitlige uddannelseslængde er 12,1 år
Farens gennemsnitlige uddannelseslængde er 12,7 år	Farens gennemsnitlige uddannelseslængde er 11,4 år
4,5 pct. har ikke oplyst morens uddannelseslængde	8,0 pct. har ikke oplyst morens uddannelseslængde
6,1 pct. har ikke oplyst farens uddannelseslængde	14,9 pct. har ikke oplyst farens uddannelseslængde
95,1 pct. taler dansk det meste af tiden derhjemme	93,5 pct. taler dansk det meste af tiden derhjemme
Indeks for kulturel kommunikation i hjemmet ² : 0,17	Indeks for kulturel kommunikation i hjemmet ² : -0,23
Indeks for elevens kulturelle aktiviteter ³ : 0,33	Indeks for elevens kulturelle aktiviteter ³ : 0,02
Indeks for social kommunikation i hjemmet ³ : 0,25	Indeks for social kommunikation i hjemmet ³ : -0,05
Indeks for uddannelsesmæssige ressourcer i hjemmet ³ : -0,14	Indeks for uddannelsesmæssige ressourcer i hjemmet ³ : -0,48

Bemærkninger: De forklarende variabler er variabler, som er statistisk signifikante i de regressionsanalyser, som er gennemført. Variabler vedr. kommunikation i familien og de unges adfærd er inddraget i modellen enkeltvist.

1. Det socioøkonomiske indeks måles på en skala fra 16-90.

2. Indekset for kulturel kommunikation i hjemmet er konstrueret, så den gennemsnitlige værdi er 0 for alle OECD-lande under ét, og standardafvigelsen er 1. En negativ værdi udtrykker således ikke fravær af kulturel kommunikation i hjemmet, men kun, at den er lavere end gennemsnittet i OECD-landene.

3. Indekset er konstrueret, så den gennemsnitlige værdi er 0 for alle OECD-lande under ét, og standardafvigelsen er 1.

Det fremgår, at unge, der ikke er i gang med en uddannelse og ikke har afsluttet en som 19-årige på indekset for social kommunikation, scorer -0,05, mens de, der er i gang eller har afsluttet en uddannelse, scorer 0,25 på indekset.

Kulturelle besiddelser

Kulturelle besiddelser i form af klassisk litteratur, digtsamlinger og kunstværker spiller også en stor rolle for de unges læsefærdigheder, hvilket har stor betydning for, om de er i gang med en uddannelse eller ikke er det. Men derudover har de en selvstændig betydning for sandsynligheden for at være i gang eller ikke være i gang med en uddannelse.

Vi kan på denne baggrund konkludere, at disse forhold samlet betyder, at unge fra familier med ringe uddannelse og indkomst, hvor der samtidig ikke tales meget med børnene, har et svagt fundament med hensyn til at gennemføre en uddannelse og sikre mulighederne for at deltage i samfundslivet. Da sådanne familier må formodes kun i ringe at have kulturelle besiddelser, at udfolde kulturelle aktiviteter mv., peger resultaterne på, hvor vigtigt det er, at andre end familien sikrer, at disse børn får opbygget en kulturel kapital – i det mindste af et vist omfang. Uden denne vil den negative sociale arv næppe kunne brydes.

Der er samtidig en stærk sammenhæng mellem de unges kulturelle kapital og deres læsefærdigheder, som igen er afgørende for, om de gennemfører en ungdomsuddannelse. Denne sammenhæng kan muligvis tolkes på den måde, at den kulturelle kapital betyder, at de unge besidder begreber, sprog og har viden, som fremmer deres læse- og forståelsesevner.

Analysens resultater peger også på, fra hvilke familier vi kan forvente at finde børn, der bryder mønsteret. Børn fra familier med ringe uddannelse og ringe økonomiske kår, men hvor forældrene taler med deres børn om politiske og kulturelle emner, og hvor der er kulturelle besiddelser, må formodes at være potentielle mønsterbrydere.

ELEVEN OG SKOLEGANGEN

I det foregående afsnit så vi, at forholdene i familien spiller en rolle for de færdigheder, eleverne forlader skolen med. En række af disse forhold har samtidig en selvstændig betydning for, om de unge er i gang med en uddannelse eller har afbrudt en uddannelse uden at komme i gang igen i løbet af de første fire år, efter de har forladt grundskolen. I dette afsnit skal

vi på grundlag af PISA-data se på, hvilken betydning faktorer i skolemiljøet har for læsefærdighederne, og for om de unge er i gang eller ikke er i gang med en uddannelse. En mere omfattende analyse af god skolepraksis er fremlagt i Mehlbye og Ringsmose (2004).

Læsefærdighederne betydning

Som udgangspunkt skal fremhæves den afgørende betydning, som elevens udbytte af undervisning spiller, her i form af de læsefærdigheder, som eleverne har opnået gennem PISA-testen. De elever, som aldrig har påbegyndt en uddannelse eller har afbrudt uden at gå i gang igen, scorer 453 point på læseskalaen, hvor 500 er det internationale gennemsnit. Det betyder, at gennemsnitseleven ligger på det, der i PISA er defineret som det næstnederste niveau ud af 5 niveauer. At ligge på niveau 2 i læsefærdigheder indebærer vanskeligheder med at klare de faglige krav på en ungdomsuddannelse og med i øvrigt fuldt ud at kunne orientere sig i dagens videnssamfund. De unge, som har gennemført en uddannelse eller er i gang med det, scorer i gennemsnit 510 på læseskalaen, jf. tabel 3.5. Dermed placerer de sig på niveau 3.

Havde ikke lyst til at komme

Om eleven havde lyst til at komme på skolen som 15-årig har en vis – men statistisk sikker – betydning for elevens læsefærdigheder og derudover en selvstændig betydning for, om eleven tilhører gruppen af unge, som ikke er i gang med en uddannelse, eller som har afbrudt en uden at komme i gang igen. Således er der blandt dem, som ikke var i gang med en uddannelse, eller som ikke havde afsluttet en uddannelse, en tendens til, at flere siger, at de ikke havde lyst til at komme på skolen, jf. tabel 3.5. Blandt elever, der er i gang med eller har gennemført en ungdomsuddannelse, siger 18 pct., at skolen var et sted, de ikke havde lyst til at komme i som 15-årige. Blandt dem, der ikke er i gang, er det tilsvarende tal 27 pct.

Om de unge kedede sig

Der er også en tendens til, at der blandt dem, der ikke er i gang med en uddannelse, er flere, som siger, at de kedede sig i skolen, når der sammenlignes med dem, der har afsluttet en uddannelse eller er i gang, jf. tabel 3.5. Forskellen på de to grupper er ikke stor, men statistisk sikker. Når forskellen ikke er større, skyldes det formodentlig, at der blandt de dygtigste også er en del, der keder sig, fordi de oplever, at der ikke er tilstrækkelige udfordringer. Blandt dem, der ikke er i gang med en uddannelse, er årsagen til

Tabel 3.5

Gennemsnitlige værdier af forklarende variable¹ opdelt efter, om man uddanner sig efter folkeskolen eller ej. Skolespecifikke faktorer.

Uddanner sig:	Uddanner sig ikke:
Skolefaktorer	
Gennemsnitlig læsescore: 510	Gennemsnitlig læsescore: 453
17,8 pct. var enige i, at deres skole var et sted, de ikke havde lyst til at komme	26,9 pct. var enige i, at deres skole var et sted, de ikke havde lyst til at komme
42,5 pct. var enige i, at deres skole var et sted, hvor de tit kedede sig	50,2 pct. var enige i, at deres skole var et sted, hvor de tit kedede sig
Indeks for i hvor høj grad eleverne følte, at dansklæreren viste interesse/støttede dem ¹ : 0,19	Indeks for i hvor høj grad eleverne følte, at dansklæreren viste interesse/støttede dem ² : 0,06
Indeks for i hvor høj grad eleverne følte, at der var dårlig disciplin i klassen ² : 0,19	Indeks for i hvor høj grad eleverne følte, at der var dårlig disciplin i klassen ² : 0,35
Indeks for hvor godt eleverne følte, forholdet var imellem elever og lærere ² : 0,34	Indeks for hvor godt eleverne følte forholdet var imellem elever og lærere ² : 0,06
Indeks for i hvor høj grad eleverne følte forventningspres fra deres lærere ² : 0,19	Indeks for i hvor høj grad eleverne følte, forventningspres fra deres lærere ² : 0,10

1. De forklarende variable er variable, som er statistisk signifikante i de gennemførte regressionsanalyser. Skolefaktorerne er enkeltvis inddraget i en regressionsmodel bestående af objektive forældrefaktorer.
2. Indekset er konstrueret, så den gennemsnitlige værdi er 0 for alle OECD-lande under ét, og standardafvigelsen er 1.

kedsomheden formodentlig, at de slet og ret er trætte af at gå i skole, fordi de har svært ved at leve op til kravene.

Lærers interesse for eleven

Eleverne blev som 15-årige spurgt, om de oplevede, at dansklæreren viste interesse for eller støttede dem, hvis de havde brug for det. Her er der markante forskelle i svarene fra de to grupper af unge. De, der er i gang med eller har gennemført en uddannelse, scorer 0,19 på indekset for lærers interesse, mens tallet for dem, der ikke er i gang, kun er 0,06. Dette tyder på, at eleverne uden uddannelse som 15-årige følte sig overset af dansklæreren og formodentlig også af andre lærere og dermed, at de ikke har oplevet, at læreren har haft forventninger til dem. Og da andre undersøgelser dokumenterer, at lærers forventninger spiller en væsentlig rolle for elevernes præstationer, burde det overvejes, hvordan det kan sik-

res, at der også stilles forventninger til de mindre godt præsterende elever (se fx Fink-Jensen m.fl., 2004).

Effekten af lærerens interesse for eleven med hensyn til, om den unge er i uddannelse eller ikke i uddannelse, viser sig at være indirekte, idet effekten opnås gennem den betydning, lærerens interesse har for de opnåede læsefærdigheder. Der er altså ikke nogen selvstændig effekt af lærers interesse med hensyn til, om eleven er i uddannelse eller ej.

Forholdet mellem elever og lærere

Eleverne har besvaret en række spørgsmål om, hvordan de som 15-årige oplevede forholdet mellem elever og lærere. Elev-lærer-relationen har stor betydning for elevernes læsefærdigheder og dermed også for, om de unge kommer i gang med en ungdomsuddannelse. Herefter er der en selvstændig betydning af elev-lærer-relationen med hensyn til, om eleven er i gang med eller har afsluttet en uddannelse og til eleverne, der ikke har det. På indekset for elev-lærer-relationen scorer den første gruppe 0,34, mens den anden kun scorer 0,06. Når der er en selvstændig effekt af elev-lærer-relationen, kan det tænkes at hænge sammen med, at selvtiliden blandt unge, der ikke har fået opmærksomhed i skolen, er lille eller mindre end for tilsvarende elever, der har fået opmærksomhed.

Selv om vi ikke ved, om eleverne oplever lærerrelationen som ringe, fordi de ikke er så fagligt dygtige, tyder resultatet på, at det er vigtigt, at undervisningen tilrettelægges på en måde, der sikrer, at alle elever vises opmærksomhed og får den hjælp, de har brug for.

Forventningspres fra lærere

Eleverne er også blevet spurgt om, hvorvidt de som 15-årige oplevede et forventningspres fra deres lærere (om læreren forventer, at eleverne er flittige, om læreren fortæller eleverne, at de burde klare sig bedre, om læreren ikke kan lide, hvis eleverne sløser med opgaverne, og at eleverne skal lære en masse). Svarene på disse spørgsmål er omdannet til et indeks, der benævnes forventningspres. Og som sådan adskiller de sig fra, hvad der vedrører individuelt rettede forventninger.

Elever, der er i gang med eller har afsluttet en uddannelse, oplever i højere grad en score på 0,19, dvs. at de som 15-årige var udsat for et forventningspres sammenlignet med de elever, der ikke er i gang og ikke har afsluttet en uddannelse, som scorer på 0,10. Denne forskel er dog ikke signifikant. Sammenlignet med hvilken rolle andre skolefaktorer betyder, har et højt forventningspres i klassen således en mere begrænset betydning.

Dårlig disciplin i klassen

For at belyse disciplinen i klassen blev eleverne spurgt om følgende: om læreren må vente i lang tid, før eleverne falder til ro, om eleverne ikke arbejder godt, om eleverne ikke hører efter, hvad læreren siger, og først begynder at arbejde længe efter, at timen er startet, om der er støj og uro, og om der går mere end fem minutter i begyndelsen af timen med ikke at lave noget. På grundlag af svarene på disse spørgsmål er dannet et indeks for dårlig disciplin i klassen. Det viser sig ikke overraskende, at et dårligt disciplinært klima har en negativ betydning for elevernes læsefærdigheder. Det disciplinære klima har også en selvstændig betydning for, hvorvidt de unge kommer i gang med en uddannelse. Således scorer de, der er i gang med eller har afsluttet en uddannelse, 0, 19 på indekset, mens det tilsvarende tal for dem, der ikke er i gang eller ikke efter en afbrudt uddannelse har påbegyndt en ny, er 0, 35.

KVALITATIVE STUDIER AF UNGE UDEN UDDANNELSE

INTRODUKTION OG PROBLEMSTILLING

Undersøgelsens kvalitative studier bygger på interview med 49 unge (jf. tabel 1.1). Aldersmæssigt er de mellem 16 og 24 år – flest mellem 18 og 20 år. Vi har interviewet nogenlunde lige mange unge kvinder og unge mænd, og vi har opsøgt de unge i otte kommuner. Kriterierne for at interviewe de unge var, at de ikke måtte have en ungdomsuddannelse og heller ikke være i gang med at tage en og således ikke have nogen kompetencegivende uddannelse efter grundskolen. Lidt over halvdelen af de unge, vi har interviewet, var på interviewtidspunktet på en produktionsskole eller anden ikkekompetencegivende ungdomsuddannelse, godt en fjerdedel var i arbejde, og den sidste og mindste gruppe omfatter arbejdsløse, sygemeldte eller unge på barselsorlov.

Samlet kan man sige, at hovedgruppen af disse unge uden uddannelse, der er systematisk tilfældigt udvalgt, udmærker sig ved *ikke* at være “ganske almindelige unge”, som bare har valgt at lave noget andet end at tage en uddannelse, eller som har taget nogle “sabbatår”. Hovedparten af de unge, vi har interviewet, har selv givet udtryk for, at de har haft en problemfyldt opvækst og dårlige erfaringer fra folkeskolen – socialt og/eller bogligt.

En indikation på, hvad den enkelte oplever som en problemfyldt opvækst, kan bl.a. være, at forældrene er blevet skilt og/eller, at de har

mistet eller aldrig har haft kontakt til den forælder, de ikke bor sammen med. Det er således påfaldende, at to ud af tre af de interviewede unge ikke bor sammen med begge deres forældre, og at den overvejende del af disse unge også har oplevet problemer af mere eller mindre massiv art i deres barndom. Af de unge, som bor sammen med begge deres forældre, har færre, men stadig ca. halvdelen, oplevet mere eller mindre massive problemer i barndommen. Det skal her bemærkes, at det er de unges egne vurderinger af, om der har været problemer i deres opvækst, som vi her henholder os til. Problemerne dækker alt fra, at den unge har fundet det belastende at leve et omflakkende liv med skole og bopælsskift til fysisk afstraffelse og psykisk og fysisk omsorgssvigt i forskellige grader.

En indikator på dårlig trivsel i skolesystemet er bl.a., om den unge har oplevet at være blevet mobbet. Det er bemærkelsesværdigt, at omkring halvdelen af vores interviewpersoner har været udsat for mobning i skolen, nogle endda så meget, at de stort set intet positivt har at fortælle om deres skolegang. Hovedparten har ikke været glad for at gå i folkeskolen, og de har oplevet at have ret store faglige problemer i et eller flere fag. Der er dog også et mindretal, der har klaret sig fagligt godt i folkeskolen og har været relativt glade for at gå i skole.

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 unge 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, at de har nære venner, de er fortrolige med, og har en større vennekreds, som de mødes med en gang 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 betydelig detaljeret og differentieret beskrivelse og analyse af de unge, vi har interviewet, men først vil vi gå ind i vores metodiske og teoretiske overvejelser i forbindelse med denne undersøgelse.

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 livsverdener¹. Da vi gerne vil kunne sige noget om den sociale arv i forhold til uddannelse, handler temaerne, 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.

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 metode 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 forskellighed.

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, og som på interviewtidspunktet ikke har nogen kompetencegivende ungdomsuddannelse. I den forbindelse skal vi bemærke, at vi også interviewer unge med anden etnisk oprindelse end dansk, unge med kriminel fortid og unge med lettere handicaps (fx ordblinde og unge, der er lettere tilbagestående socialt og fagligt). 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 problemstillinger, der er forbundet med hver af disse grupper. Dette er et valg, vi har truffet, idet vi mener, at de specifikke problemstil-

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.

linger, som relaterer sig til hver af disse grupper af unge, kræver et særligt 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 stratificeringsvariabler 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 eller er i gang med en ungdomsuddannelse på interviewtidspunktet. Vi har i alt interviewet 49 unge fordelt på otte forskellige kommuner. Dette antal sikrer, at der i undersøgelsen indgår unge fra store og små kommuner, fra kommuner med høj og lav arbejdsløshed (herunder udkantskommuner), samt at de udvalgte kommuner er fordelt med en jævn geografisk spredning over hele Danmark.

Af de 49 unge, som vi har interviewet, er godt en fjerdedel i arbejde, under en fjerdedel er arbejdsløse, sygemeldte eller på barselsorlov, og lidt over halvdelen er på en produktionsskole eller i gang med en ikkekompetencegivende ungdomsuddannelse, fx den fri ungdomsuddannelse. Dette stemmer nogenlunde overens med, hvordan ungdomsgruppen uden ungdomsuddannelse fordeler sig.

TEORETISKE PERSPEKTIVER I ANALYSEN AF INTERVIEWENE

Formålet med de knap 50 interview, vi har foretaget, var at få et nuanceret billede 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 vores indledende teoretiske overvejelser, herunder særlig Bourdieus tre kapitalbegreber, men også Ziehes kulturelle frisættelsestilgang og ungdomsmantraet, har vi trukket nogle centrale indikatorer frem, som vi har forsøgt 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 de 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. Med henblik på at inddrage en dynamisk dimension 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":

Opvækstforhold:

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

Opdragelsesidealer:

- Har den unge oplevet en autoritær/demokratisk orienteret opdragelse?
- Har den unge oplevet, at forældrene i overvejende grad har udvist omsorgsfuldhed/ligegyldighed?
- Er der i opvæksten forekommet grader af fysisk og psykisk afstraffelse?

De enkelte unges sociale kompetencer:

- Oplever den unge selv, at vedkommende har mange/få nære venner?
- Har den unge let/svært ved at få nye venner og indgå i sociale sammenhænge?
- Møder den unge sin omverden med tiltro/mistro?

På den anden skala forsøger 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, og dels med forældrenes holdninger i forhold til arbejde og uddannelse. Disse mere statiske størrelser sammen-

holdes 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 i denne sammenhæng valgt at se på den økonomiske og den kulturelle kapital under ét. 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 er 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":

Profession og uddannelsesgrad (forældres):

- 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)?

Holdninger til arbejde og uddannelse (forældres):

- I hvilken grad har den unge oplevet, at forældrene kunne vejlede og støtte i valg af profession/uddannelse?
- I hvor kraftig/svag grad har de opfordret den unge til at få en uddannelse?

Den unges boglige og kreative kompetencer:

- Hvilke positive/negative boglige erfaringer har den unge fra grundskolen?
- Hvilke positive/negative kreative erfaringer har den unge fra grundskolen?

- 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 at 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 for at gruppere og beskrive de unge uden uddannelse mere nuanceret.

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 ca. tre ud af ti 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 ca. to ud af ti 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 ca. to ud af ti 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 ca. tre ud af ti af de unge, vi har interviewet, og kønsfordelingen viser en næsten ligelig fordeling).

Figur 4.1

De fire ungdomsprofiler.

	Højere grad af kulturelkapital		
Lavere grad af socialkapital	De vedholdende	De flakkende	Højere grad af socialkapital
	De opgivende	De praktiske	
	Lavere grad af kulturelkapital		

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 47² interviewpersoner, 23 unge kvinder

2. Vi har i alt interviewet 49 personer, men to 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.

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.

DE FIRE UNGDOMSPROFILER

For at få et nuanceret og levende billede af de unge har vi ud fra ovenstående opdeling valgt at konstruere fire ungdomsprofiler, som på en gang reflekterer bredden og dybden af gruppen. Disse fire profiler tager afsæt i såvel de teoretiske som de empiriske overvejelser, som vi tidligere 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 lave fire profilbeskrivelser af forskellige unge og vil 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 især 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 lærere, som tog sig af hverken mobberiet eller det pjækkeri, som mobningen også afstedkom. Oliver synes kun, at lærerne interesserede sig for de dygtige elever, og dem hørte han ikke til. Særligt i dansk havde han problemer, fordi han er noget ordblind. 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 almindelige ting.

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

Familien

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

Min far er alkoholiker og er et dumt svin, og ham har jeg heller ikke boet sammen med, siden jeg var tre år. Jeg ved sgu ikke, hvad han laver, og jeg er sgu også ret ligeglad – men mor hun har haft arbejde nede på (en 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 moren 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 jeg tror, at det er det, der er smittet af på mig.

Olivers mor har været indlagt på psykiatriske afdelinger i 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 har i perioder oplevet i høj grad at være overladt til sig selv. Moderen har ikke

blandet sig ikke 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 han 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 var, at der var ballade, hver gang han drak, og det havde Oliver det ikke godt med. Derfor valgte han, at han bare ville væk. Han boede forskellige steder i et par måneder, bl.a. hos sin søster og også på gaden i et par dage. Derpå gik han op på kommunen, og de skaffede ham så et værelse.

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

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

Oliver og vennerne

Om sin venskabskreds siger Oliver:

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

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

Arbejde, uddannelsesønsker og erfaringer

Oliver ved ikke rigtig, hvad han vil lave. Han har meget svært ved at lægge sig fast på noget, og det svinger stadig meget fra “alt” til “intet”. Måske vil han have sit eget lille firma eller måske få en læreplads eller bare et helt

almindeligt ufaglært arbejde, hvor han ikke bliver stresset, men et tilbagevendende problem er hans forsigtige kommentar, "hvis jeg da kan klare det".

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

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

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

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

er han på produktionsskolen igen. Oliver vil helst arbejde alene og have lov til at gøre tingene på sin måde. "Jeg er vist ret stædig", siger han.

Olivers mor synes, at det er en god idé, at Oliver tjener nogle penge, så han kan klare sig selv. Det ville da være godt med en uddannelse, men hun kan ikke rigtig forstå, at han vil leve for en lærlingeløn i flere år, når han bare kunne tage et arbejde og tjene meget mere. Oliver vil også gerne tjene mange penge her og nu, men hans tvivl i forhold til uddannelse handler lige så meget om, hvorvidt 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.

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

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

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

Olivers opvækstforhold og opdragelsesform har ikke bidraget til at give ham en god 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 ham 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 kan ikke 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 følgende forhold skal være til stede:

- Det teoretiske stof skal være snævert knyttet til det praktiske arbejde.
- Det praktiske skal være indgangen til uddannelsesforløbet.
- Der skal foranstalles 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 kontakter Oliver og lever sig med ind i Olivers uddannelsesforløb og hjælper ham med at løse de faglige og praktiske problemer, der måtte opstå.
- Han skal have mulighed for at deltage i selvtillidsskabende netværksorienterede arbejdsrelationer, fx ved at arbejde i selvstyrende grupper.

Det økonomiske aspekt er også vigtigt, idet Oliver ikke ville kunne trække på sin familie og i øvrigt mener, at det hører med til et anstændigt liv at have råd til fx at have en bil – det er en 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 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, at 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 arbejdsgiver, og fordi han ikke var sikker på, om det var det, han ville. Så arbejdede han et halvt år i et supermarked, men her blev han under mystiske omstændigheder fyret. Så var han en periode på produktionsskole, og derefter arbejdede han i et sommerland. Efter at Peter havde gået arbejdsløs i en periode, skaffede hans far ham ind på værftet, hvor han selv arbejdede. Peter fortæller:

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

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

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

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

Jeg har arbejdet, siden jeg var 17 år, så det der med at sidde stille, det er ikke så nemt igen. Og så også det der med, at når man ikke ved, hvad man vil være, ikke også, så bruge fire år af ens liv på at tage en uddannelse, man ikke kommer til at bruge igen, det kan

jeg ikke se nogen mening med. Og så som sagt, der er heller ikke ret mange penge i at gå i gang. Det er sådan set det, jeg synes er allermest træls.

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

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

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

- det teoretiske stof er snævert knyttet til det praktiske arbejde med mulighed for ekstra støtte til det teoretiske,
- det praktiske skal være indgangen til uddannelsesforløbet,
- der var tilknyttet en ungdomsvejleder e.l., 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 lige gyldigt 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 forklaring 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. Hun blev i perioder også mobbet på nogle af skolerne. 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, ikke? Det er jo folk ligesom mig, ikke?

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

Vibekes 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 håndværker-

virksomhed. 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. Vibekes mor har haft arbejde 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 havde 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 at skændes over det.

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

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

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

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

Vibeke har ikke mange venner. Hun har haft en kæreste, som hun stadig ser en del til, og et par veninder, som hun ser en gang 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 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, at det vil

give hende mulighed for at finde et 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, at hun nok 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, ikk'.

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, som giver hende noget selvværd. Men fordi hendes sociale netværk er så begrænset, er hun sårbar og lader sig let slå ud af kurs, hvis hun møder modstand på sin vej. De økonomiske forhold, hun er opvokset under, har ikke levnet meget til andet end livets opretholdelse, og der er ingen tvivl om, at hun har måttet lide en del afsavn. Hendes kulturelle kapital har ikke ligget så langt fra den i skolesystemet. Hendes mor har på trods af meget fravær lagt vægt på hendes skolegang ved primært at være opmærksom på, at Vibeke levede op til de krav, der blev stillet til hende. At have orden i sine ting har været omkvædet. Selv om Vibeke blev mobbet en del i skolen, har hun også oplevet, at det rent faktisk var et sted, hvor hun havde en vis succes på den faglige front. Det burde ikke være det faglige, der skaber problemer for Vibeke i forhold til at komme i gang med en ungdomsuddannelse, da hun formelt set har de faglige kvalifikationer. Men hendes problem er bl.a., at hun stiller meget høje krav til sig selv, fx i forhold til at lave alle lektier og kunne forstå og følge med i det hele. Hvis

det hele ikke bare falder i hak og lykkes for hende, bryder hendes verden sammen. Hun bliver simpelthen 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 tryghed og fællesskab, som 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.

- Det teoretiske stof skal derfor afstemmes efter den enkeltes tempo og formåen, og underviserne skal ofte komme med faglige tilbagemeldinger på den enkeltes indsats og niveau.
- Det praktiske kan være indgangen til uddannelsesforløbet, men der må gerne være større teoretiske blokke.
- Der er tilknyttet en ungdomsvejleder el. lign., der kan give personlig støtte, opbakning og vejledning gennem hele forløbet.
- Der skal være sociale arrangementer og trykgrupper på uddannelsesinstitutionerne, der kan 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 dér og for alle valgfagene, 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 derfor 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. En lærer og nogle elever på skolen er stadig blandt dem, hun synes, hun er tættest knyttet til.

Familien og vennerne

Fies mor og far har mellemlange uddannelser, og faren 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 sted, 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 utrolig 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 rigtig energien til at komme med igen.

Hendes forældre, og særligt 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 bare ville 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 rigtigt, 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 kom sig over depressionen, var hun stadig for ung til at søge ind på skuespillerskolen, så hun gik bare derhjemme en måneds tid og blev mere og mere træt af sin mor og det hele. Hun kontaktede en lærer/ungdomsvejleder fra efterskolen, der havde kontakt til en familie i Frankrig, som havde brug for en au pair-pige. Fie tog til Frankrig, hvor hun først var et år i huset, og herefter boede hun i et år sammen med en kæreste, hun havde mødt dernede. Men da forholdet gik i stykker, tog hun tilbage til Danmark.

Nu vil hun gerne i gang med at kvalificere sig til skuespillerskolen. Det er en 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 skulle have et andet arbejde ved siden af, når det kniber med skuespillerjobbene. Men det skal ikke være pengene, 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 skuespillere, 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 fem til ti 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 afslappede 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 kompetencer gode, 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, som 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 et allerede etableret uddannelsessystem. Dertil kommer, at Fie har en masse kreative evner og talenter, som hun har lyst til at afprøve, 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 afprøve sine kreative sider. Derfor ville den frie ungdomsuddannelse have været helt perfekt for hende. Men denne er ikke en mulighed længere. For at sikre Fies tilknytning til uddannelsessystemet, bør det sikres, at uddannelsen indeholder følgende:

- et individuelt tilrettelagt forløb, der er skræddersyet til hendes ønsker og behov, og som sikrer optimal udfordring,
- mulighed for kreative udfoldelser eller anden ikke boglig aktivitet i uddannelsesperioden,
- sociale aktiviteter, der kan være med til at fastholde engagement.

OPSAMLING OG PERSPEKTIVERING AF DE FIRE UNGE PROFILER

Ud fra vores kvalitative undersøgelse kan vi således konkludere, at unge, der ikke har fuldført eller er i gang med en ungdomsuddannelse, ikke er en

ensartet flok. Hvor nogle af de unge ville kunne indgå i det eksisterende uddannelsessystem, hvis de fik lidt støtte og vejledning, er der andre, som har brug for en massiv indsats på flere fronter. Dette inkluderer, at uddannelsesinstitutionerne tager ansvar for, at der er plads til disse unge. Det må således overvejes, hvordan strukturer og kulturer på ungdomsuddannelserne bedst udformes til det formål.

Som eksempel på og perspektivering af, hvordan man i praksis kan anvende de fire unge profiler, vil vi se på vejledningssituationen, bl.a. fordi mange af de unge, vi har interviewet, har blandede oplevelser med vejledere (nogle har dog slet ingen erindring om at have snakket med en vejleder). I nedenstående oversigt har vi forsøgt at få et overblik over fire unge profilers reaktioner på at sidde over for en vejleder, vejlederens oplevelse af de unge samt opstille mulige vejledningsroller i forhold til at motivere den unge til at gå i gang med en uddannelse. Vi har udarbejdet nedenstående oversigt.

Ud fra oversigten kan man se, at der er mange forskellige måder, hvorpå vejlederen kan motivere de unge uden uddannelse til at komme i gang med en uddannelse. Hvor nogle unge oplever at kunne motiveres ved, at vejlederen konfronterer dem og presser dem, foretrækker andre unge at få støtte, opbakning og blive "strøget med hårene". Det er noget, mange vejledere instinktivt fornemmer, og det er vigtigt ikke at læse ovenstående som en facitliste, men snarere som en oversigt over mulige reaktioner, oplevelser og motivationsfremmende faktorer i forbindelse med vejledningssituationen.

Figur 4.2

De fire unge profiler og vejledningen.

	Vejlederen kan opleve, at den unge i vejledningssituationen opfører sig:	Den unge kan opleve vejledningssituationen som:	Vejlederrollen, der ville kunne motivere de unge:
De opgivende:	aggressivt/indadvendt opgivende/afvisende forbeholdent enspænderaktivt selvdestruktivt virker umodtagelig for gode råd og vejledning	angreb anklager afvisning manglende forståelse (personlig og faglig) kamp (ulige)	“storebror-/søsterrolle” (forstående, men ikke (med)følelse forbilledlig respektindgydende, men ikke diktatorisk)
De praktiske:	umodent urealistisk ensporet her og nu-orienteret, gå på-mod men ustabil	(utidig) forældre/voksen- indblanding (for mange) krav og forventninger mulighed for hjælp	“storebror-/søster- og trænerrolle” (forbilledlig, indpiskende realist)
De vedholdende:	frustreret modløs (her og nu) usikre ensom sårbar higer efter voksen kontakt/ anerkendelse	oplysning hjælp og støtte (faglig og personlig) voksenkontakt/omsorg mulighed for førerhund/ dele ansvar	“forælderrolle” (støttende, vejledende, opmuntrende)
De flakkende:	forvirret flimrende/uafklaret handlingsorienteret og mål-søgende (ikke altid realistiske)	udfordring samarbejde sparringkamp (lige)	“trænerrollen” (ligeværdig vidende samtale partner, indpiskende realist)

MULIGHEDER OG BARRIERER PÅ UNGDOMSUDDANNELSERNE

I kapitel 4 nåede vi frem til, at en væsentlig barriere for, at de unge uden uddannelse kan fuldføre en ungdomsuddannelse, ligger i misforholdet mellem på den ene side de unges faglige og sociale forudsætninger og kompetencer (deres forventninger og uddannelsesmæssige afklarethedsniveau) og på den anden side ungdomsuddannelsernes pædagogiske og faglige opbygning og praksis.

I dette kapitel vil vi se nærmere på erhvervsuddannelsesinstitutionerne, da det er her, hovedparten af de unge uden ungdomsuddannelse bliver sluset hen, og hvorfra mange af dem har erfaringer med frafald. Vi vil se på, hvilke strukturer og kulturer, der møder de unge på de forskellige erhvervsuddannelser, og analysere eksempler på praksiser i forhold til, om de virker inkluderende eller ekskluderende i forhold til at kunne rumme alle grupper af unge. I slutningen af kapitlet samler vi op på og vurderer, hvilke muligheder og barrierer de unge profiler, omtalt i kapitel 5, er stillet overfor (de opgivende, de praktiske, de vedholdende og de flakkende).

Kapitlet bygger primært på empiriske studier foretaget i forbindelse med udarbejdelsen af to baggrundsrapporter fra Jensen og Jørgensen (2004) og offentliggjort af Integrationsministeriets tænketank 10. januar 2005 (Observationsundersøgelsen og Workshop-undersøgelsen). Baggrundsrapporternes fokus er rettet mod at finde årsagerne til etniske mi-

noritetsunges frafald fra erhvervsuddannelserne.¹ I undersøgelsen indgår et komparativt element således, at såvel danske som etniske minoritetselever er inddraget i interviewene, observationerne og workshops. I denne sammenhæng er fokus især rettet mod hele gruppen af unge og ikke primært de etniske minoritetselever, som i baggrundsrapporterne. Dette kapitels fokus tager således afsæt i baggrundsrapporterne, men indbefatter yderligere inddragelse af erfaringer fra interview og observationsstudier fra to projekter om unge og social arv-problematikker, dels *Mønsterbryderprojektet*² og dels projektet *De gode eksempler*³ på klasserumsniveau.

Kapitlet tager afsæt i forskellige empiriske kvalitative metoder: observationsstudier, interview og workshops. Vores metodiske tilgang til interviewene blev belyst i forbindelse med interview af de unge uden uddannelse (kapitel 4). I dette kapitel ser vi på tilgangen til dels observationsstudiet, dels workshoppen, samt hvordan disse metoder på hver sin måde bidrager til at belyse vinkler på de inkluderende og de ekskluderende tendenser på erhvervsskolerne. Først vil vi kort komme ind på undersøgelseernes teoretiske og metodiske afsæt og herefter se nærmere på forskellige eksempler på praksisser.

DET METODISKE AFSÆT⁴

Formålet med observations-, interview- og workshopundersøgelserne er primært at belyse forhold, der kan være en barriere for at fuldføre en påbegyndt erhvervsuddannelse. Ved at gennemføre observationsstudier og workshops på tre erhvervsuddannelsesinstitutioner samt interviewe en lang række unge fra de forskellige ungdomsuddannelsesinstitutioner, kan vi give eksempler på observeret og oplevet praksisser fra hverdagen på forskellige skoler og i forskellige undervisningssituationer, der kan virke henholdsvis inkluderende og ekskluderende i forhold til elever med uddan-

1. Vi har i alt interviewet 49 personer. Heraf har to udelukkende deltaget i et gruppeinterview og er ikke efterfølgende blevet interviewet alene. Derfor kan vi ikke i denne sammenhæng bruge deres bidrag.

2. *Mønsterbryderprojektet* er finansieret af Undervisningsministeriet og er afrapporteret i foråret 2005. I projektet deltager Peter Seeberg (SDU), Steen Elsborg (DPU) og Ulla Højmark Jensen (akf).

3. *De gode eksempler* er finansieret af Undervisningsministeriet, og i det følgende bygges på delrapporten på klasserumsniveau (Fink-Jensen, Jensen, Müller og Mørck, 2004).

4. Teoretisk og metodisk lægger denne undersøgelse sig op ad projektet *De gode eksempler på klasserumsniveau*. Delrapporten er skrevet af Karsten Fink Jensen, Grethe Kraogh Müller, Lene Lerche Mørck og Ulla Højmark Jensen

nelsessvag baggrund – dette gælder såvel etniske minoritetsunge som unge med dansk etnisk baggrund. Eksemplerne kan bruges til at vække genkendelse og give anledning til overvejelser om, hvordan lærere og ledelser kan handle i praksis. Fokus er på undervisningen, undervisningens rammer og elevgrupper – ikke på enkelte elever, enkelte lærere eller på de enkelte skoler.

Observationsundersøgelsen

I observationsundersøgelsen har vi eksempler fra den undervisningspraksis, der finder sted på erhvervsskolerne i fagspecifikke og i almene fag. Undervisningen – uanset, hvilket fag der er tale om – finder sted inden for rammer, som kan anskueliggøres ved hjælp af modellen nedenfor. Modellen, som er udviklet i forbindelse med musikpædagogisk forskning, kan bl.a. bruges til at anskueliggøre, at undervisningen ikke altid kan reduceres til interaktioner mellem lærere og elever eller indbyrdes mellem eleverne. Undervisningen foregår i et samspil mellem mange forskellige faktorer, også nogle, som ikke har meget at gøre med den konkrete situation i klasseværelset. Modellen synliggør bl.a., at undervisningen tager afsæt i det samfund og den historiske periode, den foregår i, og er karakteriseret ved forskellige aktuelle økonomiske forhold, faglige og pædagogiske diskurser, bestemmelser (love og bekendtgørelser), institutioner (fysiske og sociale rammer) og eksterne aktører (fx skolens nærmiljø). Når der spørges til lærerens eller elevernes forskellige forventninger til undervisningssituationen, kan man belyse den intenderede virkelighed. Spørger man til, hvordan undervisningssituationen efterfølgende afvikles, kan man sige noget om den oplevede virkelighed, og dette kan sammenlignes med den af forskeren (eller andre) observerede virkelighed. Hertil kommer, at man kan opstille en mulig virkelighed (scenarier) for, hvordan undervisningen ville kunne have foregået på en anden måde. Som modellen viser, er der altid tale om et større spændingsfelt, hvor det faglige indhold i undervisningssituationen er centrum i tæt samspil med den didaktiske trekant (lærer, elev og indhold). Modellen er åben for at kunne vedrøre betingelser og dimensioner for alle fag. I modellens yderste lag i peges der på fire forskellige tilgange til forskningen i undervisning:

- Tekster (lærebøger, læreplaner, læseplaner mv.).
- Ikke-tekstlige artikulationsformer (adfærd, handlinger og udtryk, som kan observeres i konkrete undervisningssituationer eller på de udsagn,

der kommer frem i forbindelse med samtaler med elever eller lærere om undervisningen).

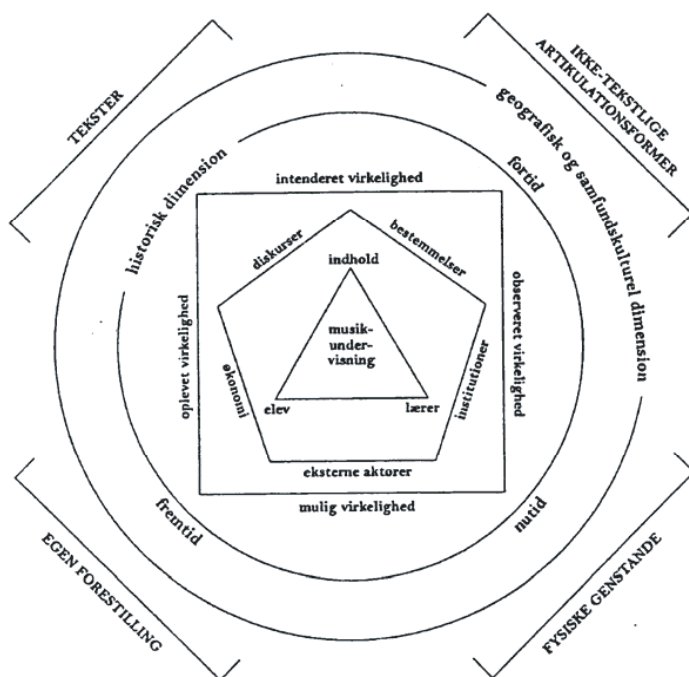
- Egne forestillinger (forskerens refleksioner, fornemmelser og erfaring vedr. det pågældende genstandsfelt).
- Fysiske genstande (lokaler, bygninger og undervisningsmidler).

I denne undersøgelse inddrages alle fire tilgange med særlig vægt på at beskrive inkluderende og ekskluderende faktorer, der vedrører de ikke-tekstlige artikulationsformer (læringsmiljø, undervisningsformer og relationer i undervisningen samt på skolen) og de fysiske genstande (skolerne og klasselokalerne).

Man skal forestille sig, at de forskellige lag i modellen kan dreje om en akse i modellens midte, således at fx forskning i tekster vedrører såvel elever som lærere og indhold (de tre hjørner i den didaktiske trekant).

Figur 5.1

Model af genstandsfeltet for pædagogisk forskning.



Modellen findes i Nielsen, F.V. (1999, s. 36).

Undervisning finder sted i en kompleks sammenhæng, hvor der er mange deltagere med forskellige intentioner, normer og forventninger. Den læring, der finder sted er, som det fremgår af modellens inderste lag, bl.a. betinget af de relationer, som opstår mellem lærere, fagligt indhold og elever. Et af de forhold, der får betydning, er fx lærerens syn på, hvordan elever lærer: hvis læreren har et traditionelt (skolastisk) syn på læring, vil undervisningen have karakter af overførsel af viden fra lærer til elev, mens en lærer, der forstår læring som baseret på elevens egne erfaringer, vil tilrettelægge undervisningen, så eleverne kan deltage i forskellige former for praksis.

De overvejelser og pointer, som analyseres frem i denne undersøgelse, baserer sig på en grundlæggende antagelse om, at de unge i konkrete situationer generelt er aktivt handlende og forholdende sig til andre unge og voksne, til de hændelser, der finder sted, og til rum og genstande. Vi tror således på, at alle unge kan lære, og at læring finder sted i en situation, hvor mange forhold spiller ind.

I forhold til figur 5.1 kan man tale om, at vi ved observationerne foretager studier af "observeret virkelighed" og inddrager lærernes "intenderede virkelighed" samt lærernes og elevernes "oplevede virkelighed". Herudfra afdækkes praksis, og den "mulige virkelighed" vil kunne skitseres.

Vi peger således ikke på en direkte sammenhæng mellem, hvad der foregår i de udvalgte observerede situationer på uddannelsesinstitutionerne og på elevernes oplevede barrierer i forhold til at gennemføre uddannelsen. Vi fokuserer på det, man kan kalde aspekter ved skolernes praksis, der kan virke ekskluderende (barriereskabende) eller inkluderende (barriereoverskridende), med udgangspunkt i analyser af det indsamlede materiale fra interview med lærere og elever samt observationer af praksis.

For at få adgang til viden om, hvordan undervisningens indhold struktureres, og hvilke relationer der bliver betydningsfulde i undervisningen, har vi observeret undervisningssituationer i klasserummet og på værksteder. For at få adgang til oplevelser og vurderinger hos nogle af de implicerede, har vi haft samtaler/interview med lærerne og udvalgte elever (min. to lærere og to elever på hver uddannelsesinstitution, der observeres). For yderligere at bidrage med en proaktiv procesorienteret tilgang til frafald og selektion inddrager vi workshopmodellen.

Workshopundersøgelsen

Workshopmodellen er inspireret af fremtidsværkstedet, som komplementerer observationsstudierne og interviewene ved at lægge vægt på en bottom up-tilgang, dvs. en tilgang, hvor deltagerne i højere grad er medspillere i forhold til at definere og analysere undersøgelsens genstandsområde og på grundlag heraf at skabe alternative fremtidsbilleder. Metoden er en konstruktiv måde at forholde sig til problemer i fortid, nutid og fremtid på og dermed udfolde fremtidsønsker på en handlingsorienteret måde.

En af de store fordele ved denne model (i forhold til fx fokus-gruppeinterview) er, at undersøgelsens målgruppe med enkle ledetråde og gennem synergien i gruppedynamikken kan identificere og diskutere årsager til frafald ud fra deres eget perspektiv på en meget selvstændig måde. Det er vores erfaring, at mulighederne for at finde frem til nye, overraskende og måske innovative synsvinkler er større end ved de mere topstyrte metoder.

Workshopmodellen gør det desuden muligt at sammenligne forskelle i oplevelser af barrierer mellem forskellige grupper af elever, ligesom metoden vil kunne give et klart billede af, hvad grupperne oplever som væsentligste barrierer for, at de kan fuldføre deres uddannelse. Det sidste er vigtigt i forhold til at kunne prioritere mellem forskellige løsningsmodeller, især på institutions- og individniveau.

Workshopmodellen muliggør, at mange unge med såvel stærk som svag uddannelsesmæssig baggrund, etnisk danske og etnisk minoritetsunge, piger og drenge i dialog med hinanden finder frem til årsagsforklaringer, der tager afsæt i deres egen hverdag og erfaringer. Heri ligger såvel en bevidstgørelse af den enkelte i forhold til at forstå og formulere tanker om og erfaringer med barrierer samt en mulighed for, at de unge i fællesskab er med til at komme med nye og alternative forslag til, hvordan barriererne skal forstås og overskrides.

I udgangspunktet skal eleverne selv identificere, hvad de opfatter som væsentligste barrierer i forhold til at gennemføre deres uddannelse. Resultatet heraf sammenfattes i det følgende med resultaterne fra observationsundersøgelsen og interviewene. Dette vil give et fingerpeg om, hvorvidt der er sammenfald mellem det, som eleverne oplever som inkluderende eller ekskluderende tendenser, og det, vi som forskere kan analysere os frem til gennem observationer og interview.

Workshopmetodens tre faser

Metoden består af følgende tre faser:

1. En problemformuleringsfase, hvor eleverne udtrykker deres kritik af forhold, der opleves som en barriere for gennemførelse af deres uddannelse. Eleverne identificerer hver for sig, hvad de opfatter som de tre væsentligste barrierer for at kunne gennemføre deres studie. Resultatet af denne fase er altså en liste over de frafaldsårsager, som eleverne finder vigtigst at arbejde videre med i fantasifasen, sorteret efter tema.
2. En fantasifase, hvor eleverne kan komme med gode ideer, der kan ændre de kritiserede forhold uden hensyn til virkelighedens begrænsninger. Efter fremlæggelsen foretager eleverne på samme måde som i problemformuleringsfasen en kritisk udvælgelse af, hvilke ideer de vil arbejde videre med i realiseringsfasen.
3. En realiseringsfase, hvor ideer fra fantasifasen planlægges med henblik på at kunne realiseres inden for de givne sociale rammer. Eleverne bliver i denne fase bedt om at udarbejde konkrete forslag, som kan anvendes i praksis.

For at give eleverne motiv og lyst til at gå i dybden med den sidste fase, valgte vi at tilføje en fjerde fase, fremlæggelsesfasen, hvor eleverne fik lejlighed til at fremlægge deres forslag for skolerepræsentanterne. Fremlæggelsen gav plads til diskussion af de identificerede problemer og mulige løsninger.

Det er vores indtryk, at eleverne engagerede sig mere, fordi de fik lov til at fremlægge resultaterne for ledere eller vejledere fra skolen. I modsat fald ville de have følt, at de kræfter, de lagde i værkstederne, ikke førte til noget.

VALG AF CASES OG INTERVIEWPERSONER

Uddannelsesinstitutionerne er strategisk udvalgt efter, at de skal repræsentere forskellige faglige retninger, forskellige kønsandele (pige-, drenge- og kønsblandede uddannelsesretninger), forskellige erfaringer i forhold til frafald, en vis geografisk spredning, og alle steder skal have erfaring med

elever med uddannelsessvag baggrund, herunder en synlig andel af etniske minoritets elever (ca. 20 pct. af klassen/holdet). Uddannelsesinstitutionerne vil i det følgende benævnes ved pigeskolen, drengeskolen og den blandede skole, og af anonymitetshensyn nævnes der ingen genkendelige erhvervsspecifikke fag eller genkendelige fysiske forhold. For alle skolerne gælder det, at de er beliggende i storbyområder (to forskellige storbyer, tre forskellige byområder), og de elever, der er på skolen, kommer fra såvel nærmiljøet som miljøer fra hele storbyområdet.

Det følgende bygger også på en række interview med unge samt uformelle samtaler med nøglepersoner (studievejledere og lærere). Observationsundersøgelsen, workshopundersøgelsen og mønsterbryderprojektet indeholder i alt:

- interview med udvalgte elever på erhvervsskolerne (20 unge),
- interview med elever, der er faldet fra erhvervsskolerne (12 unge),
- interview med elever, der er i gang med en gymnasial uddannelse (8 unge),
- interview med lærere og studievejledere (20 formelle interview og en lang række mere uformelle samtaler),
- observationsstudier på tre skoler (ca. 75 elever observeres),
- workshopper på tre skoler (55 elever deltager).

Interviewguiderne varierer efter projektet, men alle interviewene med de unge berører oplevelser og erfaringer med undervisningsformer, faglige aktiviteter, læringsrum, de fysiske rammer samt relationer og samspil, der foregår på uddannelsesinstitutionen i og uden for klasseværelset.

RAMMER FOR OG PRAKSISSE PÅ ERHVERVS UDDANNELSERNE

For at kunne foretage analyser af de enkelte undervisningsinstitutioner er det centralt at vide noget mere om den kontekst, som uddannelsesinstitutionerne arbejder i og under (jf. de analytiske begreber). Det er vigtigt at have indblik i bl.a., hvilke unge der søger ind på erhvervsuddannelserne, hvilket praktisk, teoretisk fokus uddannelsen har, og hvilke fysiske rammer der findes for undervisningen og det sociale samvær.

Kort om de unge på erhvervsskolerne

Fra tidligere undersøgelser ved vi, at der er en tendens til, at de unge, der vælger erhvervsskolerne, har lavere årskarakterer ved afgangseksamen fra grundskolen end de unge, der vælger de gymnasiale uddannelser (se fx Colding, 2005). De unge på erhvervsskolerne har enten valgt den pågældende erhvervsuddannelse, fordi de ønsker at komme i berøring med en specifik profession, eller (og) fordi de fagligt set ikke har været i stand til at klare gymnasieskolen. Pilegaard Jensen m.fl. (1997) har i UTA-rapporten "Valg og veje i uddannelsessystemet" også vist, at der er en tæt sammenhæng mellem elevernes afgangskarakterer i folkeskolen og deres valg af uddannelse. Pilegaard Jensen m.fl. (1997) viser endvidere, at de unge, der starter på erhvervsuddannelserne, er karakteriseret ved, at de oftere end unge, som starter på de gymnasiale uddannelser, har forældre, der enten selv har en erhvervsfaglig uddannelse, eller har forældre, der ingen uddannelse har.

Blandt de unge, der er på erhvervsskolerne, er der således en relativt høj andel, som kan siges at have en uddannelsessvag baggrund, heraf ikke mindst den gruppe af elever, der kommer fra de etniske minoritetsgrupper. De unge med en uddannelsessvag baggrund (herunder en del af de etniske minoritets elever), der har klaret sig fagligt godt i folkeskolen og fået middel eller overmiddel karakterer ved afgangsprøverne i folkeskolen, vælger de gymnasiale ungdomsuddannelser, men sammenlignet med danske unge, er der flere unge med anden etnisk baggrund, der vælger erhvervsuddannelserne (Mehlbye m.fl., 2000). De unge på erhvervsskolerne har i højere grad haft blandede erfaringer fra folkeskolen og har ofte afgangskarakterer, der ligger på middel og under middel. At de faglige problemer er centrale barrierer understreges af, at det i vores interview viser sig, at de etniske minoritetsunge, som er faldet fra deres erhvervsuddannelse, oftest har haft problemer med at klare de faglige krav (og/eller ikke har kunnet skaffe sig en praktikplads).

Det praktisk-faglige fokus og de fysiske rammer for undervisningen

Pigeskolen og drengeskolen er begge karakteriseret ved at være synligt meget praktisk orienterede skoler. Eleverne er tidligt i deres uddannelsesforløb direkte i kontakt med deres professionshåndværk. Selv om der også er undervisning i klasser med almindelige skolefag, er koblingen mellem teori og praktik tydelig, og de unge får hurtigt mulighed for at komme i gang med at lave noget, der minder om den profession, de har valgt at

uddanne sig indenfor. Den kønsblandede skole er ikke helt så praktisk orienteret, og undervisningen fremstår på mange måder mere som almindelig skoleklasseundervisning end på de andre to skoler. Flere af fagene er meget erhvervsspecifikke, men foregår ikke på deciderede værksteder.

Drengeskolen

På drengeskolen er de fysiske rammer et større bygningskompleks med såvel skole/klasseumsafdeling som værkstedsafdeling. En del af skolen er ombyggede fabrikslokaler, og klasseværelserne fremtræder som store lyse venlige lokaler med relativt moderne møbler, bl.a. kontorstole med hjul, men uden noget individuelt klassesærpræg – lokalet er et faglokale, som man opholder sig i midlertidigt. Værkstedsområdet virker i modsætning til teorilokalerne meget nedslidte og gammeldags, men dog tilsyneladende med alle de maskiner og værktøjer, der kræves inden for området. Skolen har flere kantineområder, som virker moderne, lyse og indbydende, men uden for undervisningstiden ser vi ikke mange unge, der benytter skolen eller kantinerne.

Pigeskolen

På pigeskolen er der et værkstedsområde, der ånder af professionsstemning, men der findes også mere traditionelle klasseværelser beregnet til forelæsninger/klasseundervisning (auditorium-stoleopstilling). Bygningerne er moderne indrettet, og der er gangområder med "kroge", hvor der er opstillet borde, som grupperne kan vælge at sidde og arbejde ved. Mange elever er glade for at være på skolen, også uden for undervisningstiden, og sidder gerne og arbejder sammen i grupper på gangene. Særligt de etniske minoritetsunge opholder sig ofte hele eftermiddagen på skolen (nogle helt indtil den lukker). De arbejder alene eller sammen med deres gruppe, og til tider nyder de bare stemningen, menneskene og det sociale samvær på uddannelsesstedet. Dette er med til at markere uddannelsen og uddannelsesstedet som attraktivt.

Den blandede skole

På den blandede skole er undervisningslokalerne nye og moderne, men indrettet som meget traditionelle klasseværelser med bordene opstillet som i en auditoriumsopstilling på lige rækker foran katederet. Kanten på skolen har ry blandt de unge for at være et godt "scorested", men kantinens indretning er meget traditionel med mange borde på lige rækker, kun brudt af afskærmninger få steder. På den blandede skole er der hvert år

mange elever, der bliver smidt ud, fordi deres fravær er for højt. For at spare undervisningstid og øge synligheden i forhold til at kontrollere, om eleverne dukker op på skolen, når de skal, har skolen et stempelsystem. Alle elever på skolen har et kort, som de skal køre gennem en automat, når de kommer ind på skolen, og på den måde bliver de registreret som værende til stede. Efter indkøringsvanskeligheder er elever og lærere tilsyneladende meget tilfredse med ordningen, der sparer dem for megen tid og usikkerhed i forhold til at føre protokoller hver time. I området ved hovedindgangen er der opstillet computere, som kan bruges af elever og besøgende til at søge informationer om skolen, undervisningen mv. Skolen udstråler klart en moderne travl uddannelsesorganisation med et mylder af unge mennesker, der er på vej alle mulige steder hen under velordnede og gennemtænkte fysiske forhold. På den måde kan det at opholde sig på skolen i sig selv give den unge en fornemmelse af, at være en moderne ung i bevægelse. En lærer berettede om, at kantinen på et tidspunkt tiltrak mange unge, der ikke gik på skolen (herunder tidligere elever), og at disse unge indimellem gav årsag til konflikter. Det betød, at skolen var nødt til at lave kontrolforanstaltninger for at sikre, at skolen blev forbeholdt de unge, der er indskrevet.

Generelle betragtninger

Ud fra interview med eleverne på de tre skoler viser det sig, at de fysiske rammer er meget centrale i forhold til at give de unge en mulighed for at mødes med andre unge (på kryds og tværs) og få en tilknytning til uddannelsesinstitutionen – mest attraktivt er det dog, hvis begge køn er repræsenteret på skolen, og skolen ligger i nærheden af de unges “gå i byen-miljøer”. Særligt for de etniske minoritetspiger er det vigtigt, at der på uddannelsesinstitutionen er nogle rammer, der muliggør, at de kan sidde og lave lektier alene eller sammen med deres gruppe, samt at de har et legitimt sted at mødes med andre unge og dyrke almindelig ungdomskultur, også i fritiden. Fester og lignende er tilsyneladende ikke så vigtigt for denne gruppe, og det kan være et problem for nogle af dem at få lov til at deltage i studieturene.

Undersøgelserne peger således på, at en inkluderende faktor i forhold til langt de fleste unge er, at de fysiske rammer er udformet således, at de unge kan udfolde et socialt og fagligt ungdomsliv på uddannelsesinstitutionen i og uden for undervisningstiden. Årsagen til, at der trods gode fysiske rammer ikke ser ud til at være et særlig aktivt socialt liv på drengeskolen efter undervisningens ophør, hænger formentlig sammen

med, at der hovedsageligt kun er drenge på skolen, som i øvrigt (i modsætning til pigeskolen og den kønsblandede skole) er beliggende i et industrikræver, hvor der er (relativt) langt til cafeer og andet ungdomsbyliv.

PRAKSISSE I FORBINDELSE MED PRAKTIKPLADSSØGNINGEN

Hvis man ikke kan få en praktikplads, opfattes det af langt de fleste unge workshopdeltagere, at det er et personligt problem hos den enkelte elev. Fx angiver en af workshopgrupperne på drengeskolen, at årsagerne til manglende praktikpladser skyldes "dårlige karakterer", "for doven til at søge", "ikke ren straffeattest", osv. Selv om de unge er opmærksomme på, at der ikke er praktikpladser nok til alle, vælger de fleste at tro på, at det nok skal lykkes lige præcis dem at skaffe en – hvis bare de arbejder hårdt nok for det. I denne kamp om praktikpladser oplever især de danske unge, at det er en barriere for dem at skulle formulere ansøgninger, mens de etniske minoritetsunge oplever de største barrierer i forhold til, om deres faglige præstationer er gode nok og følelsen af anderledeshed (angsten for ikke at blive anerkendt og accepteret på grund af anden etnicitet). Som noget nyt i forhold til interviewundersøgelserne peger eleverne på den kønsblandede skole desuden på, at det kan være svært at skaffe en praktikplads, fordi skolen har et dårligt ry blandt arbejdsgiverne. Hvorvidt, der er hold i denne påstand, er svært at sige, men generelt mener eleverne, at skolerne kunne gøre mere for at markedsføre eleverne over for virksomhederne, og at lærerne/studievejlederne kunne gøre mere for at skaffe praktikpladser gennem deres kontakter til virksomhederne (dette arbejde er flere skoler allerede godt i gang med, ikke mindst fordi skolerne får tilført midler pr. plads, der skaffes).

De kulturelle koder

Under workshoppen på pigeskolen giver en gruppe elever udtryk for, at nogle af deres holdkammerater (især nogle af de etniske minoritetsunge) ikke lever op til, hvad de oplever som arbejdsgivernes forventninger til den unge om fx at være "velsoigneret, ren og præsentabel", "virke interesseret" og "tale, skrive og forstå dansk" (elevernes egne udtryk). Ofte er der tale om sociale/kulturelle koder, som de etniske minoritetsunge og unge fra uddannelsesfjerne miljøer måske kan have svært ved at knække, men som kan være afgørende for, om man får en praktikplads eller ej. Eleverne på

den blandede skole (danske og etniske minoritets elever) giver under interviewene udtryk for, at det ville være godt, hvis uddannelsesinstitutionerne var med til at gøre de unge i stand til bedre at vide, hvordan man skal opføre sig på arbejdspladserne, ved at eksplicitere disse koder, fx ved at gøre dem til en del af undervisningen. Nogle elever har erfaring med den slags undervisning, hvor de bl.a. ved rollespil lærer noget om, hvordan man verbalt og fysisk opfører sig på forskellige arbejdspladser og ikke mindst, hvad man ikke bør sige eller gøre, hvis man vil gøre et godt indtryk. På andre skoler giver særligt lærere og studievejledere udtryk for en vis skepsis i forhold til dette, da deres erfaring er, at eleverne synes, det er kedeligt og spild af tid, fordi undervisningen for langt hovedparten af eleverne opleves som omhandlende almindeligheder og selvfølgeligheder.

Elevgrupper og praktikpladssøgningen

Fra lærernes og skolernes side er det samlet set – både på pige- og drengeskolen – erfaringen, at de fagligt svage, de uengagerede og hele gruppen af etniske minoritetsunge kan have særlige problemer i forhold til at få praktikplads. Men der er en meget forskellig praksis i forhold til skolernes indblanding i praktikpladssøgningen. På drengeskolen er det lærernes erfaring, at stort set alle dem, der er aktivt søgende og motiverede, også får en praktikplads. Uddannelsesinstitutionen tager aktivt del i denne proces og åbner mulighed for fx, at nogle elever (som skønnes egnede) får lov til at blive på skolen i en udvidet periode (i forhold til normalen), for derved at optimere deres chancer for at få en læreplads. Men der er også elever, der afslutter deres grundforløb med så lavt et karaktergennemsnit, at deres muligheder for at få en praktikplads er meget små, og institutionen kan ikke (og ønsker ikke) på dette sene tidspunkt hjælpe disse elever til en praktikplads (og de tilbydes heller ikke skolepraktik). En del af problemet er, at skolen ikke kan risikere at blåstemple elever (dvs. anbefale dem ved personlig kontakt til mestrene), der er fagligt svage og umotiverede, idet det vil give skolen et dårligt ry og ødelægge tillidsforholdet mellem mestrene og lærer/studievejledere. Skolen er således afhængig af at have et godt forhold til mestrene, som skal aftage eleverne. Disse fagligt og motivationsmæssigt svage elever har studievejlederne og kontaktlærerne typisk haft fat i og snakket med flere gange undervejs i forløbet. Denne elevgruppe er oftest blevet opfordret til at overveje deres situation og søge en anden uddannelse, som de bedre kan klare eller er mere motiverede i forhold til. På drengeskolen bliver de elever, som læreren oplever som fagligt svage og ikke motiverede, således advaret om, at deres muligheder

for at få en praktikplads er begrænsede. Dette kan lærerne udtale sig meget sikkert om, netop fordi det ifølge lærerne er meget almindeligt, at mestrene kontakter skolen, når de har brug for elever, og mestrene spørger lærerne om deres vurdering af eleverne.

Ansvar og praksis i praktikpladssøgningen

Erfaringen blandt lærerne på drengeskolen er, at der inden for de sidste 5-6 år er sket et skift i forhold til efterspørgslen på etniske minoritetsunge. Før i tiden ville mestrene helst have de danske unge, lige meget hvordan deres faglige niveau var, hvor de nu foretrækker de fagligt dygtige, lige meget om de er etniske minoritetsunge eller danske unge.

På pigeskolen er der også kontakt mellem skolens lærere og mestrene. Lærerne må og kan ikke blande sig meget i praktiksøgningen, og ansvaret for at søge og etablere kontakt til mestrene ligger i udgangspunktet udelukkende på elevernes skuldre. Eleverne kan søge hjælp til at skrive ansøgning, og der bliver på skolen opslået elevpladser, som alle frit kan søge. Nogle lærere og studievejlederen opfordrer eleverne til at søge de opslåede stillinger eller uopfordret at opsøge de steder, hvor de gerne vil i praktik. Studievejlederen formidler endvidere kontakten i forbindelse med kortere praktikperioder – typisk når en praktikelev er på skole, og mesteren ønsker en vikar for sin elev. De fleste elever får almindelige praktikpladser, men ca. en ud af fem starter i skolepraktik. I denne gruppe har de etniske minoriteter en relativ stor overrepræsentation. Af de elever, der starter på skolepraktikken, får hovedparten i løbet af skolepraktikperioden en rigtig praktikplads. Dette understøttes bl.a. med et krav om, at man i skolepraktikperioden er forpligtet til at være aktivt søgende (ca. to ansøgninger om ugen), og at skolepraktikeleverne sendes ud som vikarer for de elever, der er i almindelig praktik, men har skoleperioder. Erfaringen blandt lærerne er, at mange etniske minoritetselever kan have svært ved at få en praktikplads via ansøgninger, fordi mestrene er utrygge ved at ansætte en med et fremmedklingende navn. Men hvis en mester har haft en etnisk minoritetsung i praktik i en kortere periode (vikar/prøvepraktik), så er de oftest så tilfredse med dem, at de i mange tilfælde tager dem ind som elever efterfølgende. Skolepraktikken på pigeskolen har et godt ry og lever på de fleste områder op til samme standarder som den almindelige praktikplads.

På den blandede skole er praktiksøgning også noget, eleverne i udgangspunktet er eneansvarlige for, selv om skolen har en praktikserviceordning, hvor eleverne i en vis udstrækning kan få bistand til ansøgninger, og skolen kan også formidle kontakt til virksomheder, der søger elever. Der

er stor mulighed for fleksible forløb med forskellig længde praktikperioder. For de elever, der ikke kan skaffe sig en praktikplads, er skolepraktik en mulighed, men det kræver, at man lever op til forskellige krav, bl.a. skal man erklæres egnet og aktivt søgende. Ifølge skolens egne opgørelser er det kun ca. én til to ud af ti, der kommer i skolepraktik, og inden for nogle fagområder oplyser skolen, at der er mangel på praktik elever. De etniske minoritetsunge, vi har interviewet, der enten går på uddannelsen eller er faldet fra, har ikke følt sig sikre på at kunne finde en praktikplads efter eget ønske. En etnisk minoritetselev, der klarede sig godt på sin uddannelse, havde fået lovning på at få en praktikplads, men var i tvivl, om det ville kunne lade sig gøre at beholde den, primært på grund af de omskiftelige konjunkturer inden for området. Der er en gruppe elever, der bruger erhvervsuddannelsen som springbræt til efterfølgende at fortsætte i uddannelsessystemet og således slet ikke søger eller ønsker praktikplads – disse unge har vi dog ikke haft direkte kontakt med under observationerne eller workshopene.

Inkluderende praksisser

En entydig inkluderende praksis i forhold til praktiksøgning er svær at give. Omvendt er en ekskluderende praksis kendetegnet ved, at eleverne overlades med hele ansvaret for selv at finde en praktikplads. Dette ansvar vil oftest være sværest for elever med uddannelsessvag baggrund at bære (især unge med profilerne: de opgivende, de vedholdende og unge med anden etnisk baggrund end dansk). Disse elever har ikke forældrenes netværk på arbejdsmarkedet at læne sig op ad, og de kan heller ikke forvente, at deres forældre hjælper dem med at skrive ansøgninger eller at ringe rundt til mulige praktiksteder. Hvis ikke der i skolens praksis er indbygget støttende funktioner til disse grupper af elever, vil deres chancer være ringe. Af inkluderende praksisser på de tre undersøgte uddannelsesinstitutioner er fx:

- at der tilbydes hjælp til at udforme en skriftlig ansøgning,
- at skolen har kontakt til mestrene og nuanceret kan anbefale de unge,
- at der er mulighed for prøvepraktikperioder og vikarordninger, så de unge får mulighed for at vise deres værd (på trods af fx lave karakterer og anden etnisk baggrund).

KLASSERUMSPRAKSISSER

Vi vil i det følgende komme med eksempler på undervisning, elevrelationer og skolekoder på de tre uddannelsesinstitutioner, der kan virke henholdsvis inkluderende eller ekskluderende i forhold til elever, der på forskellig vis kan opfattes som marginaliserede og derfor i fare for at falde fra. I eksemplerne vil vi se nærmere på skolernes forskellige undervisningsformer og tilstræbte læringsprocesser, de forskellige deltagelsesformer og fællesskaber, de unge indgår i på de enkelte uddannelsesinstitutioner, og de rammer og pædagogiske koder, de forskellige skoler har.

Elevgrupper og læringsmiljø

I forbindelse med de afholdte workshops kom det frem, at mange elever oplever, at der lukkes for mange unge ind på grundforløbene, som ikke er personligt modne eller afklarede nok til at kunne gennemføre en uddannelse. De unge uafklarede elever giver ifølge en del workshopdeltagere grobund for megen uro i klasserne og skaber en opsplitning i "seriøse" og "useriøse" studerende, der tilsammen bidrager til et dårligt arbejdsklima i klassen. På pigeskolen forværres dette forhold yderligere af aldersspredningen på holdet, mens det på den kønsblandede skole forværres af en administrativt begrundet rotation af eleverne mellem klasserne (klasser, der bliver splittet op og slået sammen med andre).

Årsager til dårligt læringsmiljø

Spredningen i modenhed, alder og fagligt niveau samt de etniske grupperinger af eleverne identificeres af workshopdeltagerne som de væsentligste årsager til et dårligt læringsmiljø. De manglende fælles berøringsflader og uhomogeniteten i klassen/på holdet gør det svært for eleverne at deltage aktivt i undervisningen (de kan opleve, at undervisningen ikke er rettet mod "dem"), at samarbejde i gruppe- og projektarbejde og at føle sig som en del af et fællesskab.

Selv om workshopdeltagerne primært peger på de umodne elever som årsag til dårligt læringsmiljø, mener de dog, at også skolen og lærerne kan gøre en stor forskel. Mange af deltagerne oplever således, at lærerne ikke er godt nok uddannede, at de ikke er gode nok til at differentiere undervisningen efter den enkelte elevs behov eller til at kommunikere med eleverne. Mange af deltagerne oplevede desuden, at der på uddannelsen var meget lidt rum til at gøre sin indflydelse gældende, og at fx workshop-

pen havde været en af deres første muligheder for at diskutere og evaluere undervisningen med en lærer/skolerepræsentant.

Det faglige niveau

Under afholdelsen af workshops og ved interviewene kom det frem, at de danske elever i modsætning til de etniske minoritetsunge oplever, at det faglige niveau i sig selv sjældent giver anledning til frafald. De danske unge mener grundlæggende, at man (som dansker) kan klare studiet, hvis viljen og motivationen er til stede. Til gengæld mener de, at fagrækken og indholdet i de enkelte (især almindelige) fag er for teoritunge og ikke-professionsrettede og derfor kommer til at virke demotiverende, især på de elever, som i forvejen er skoletrætte. De efterlyser mere sammenhæng mellem undervisningen på skolen og arbejdet på praktikpladsen. Det er dog også de danske elevers indtryk, at mange etniske minoritetsunge reelt har svært ved at følge med på grund af svært fagsprog og manglende dansk kundskaber. Især på pigeskolen opleves dette af de danske unge som et problem, måske fordi andelen af etniske minoritets elever på pigeskolen er relativt stor. Og i den pågældende workshopklasse havde en gruppe af de etniske minoritetspiger grupperet (og isoleret) sig i forhold til resten af klassens elever.

Arbejdsformer og læringsmiljø

Ved observationsstudierne og interviewene på de tre skoler viste det sig bl.a., at der på drengeskolen er fokus på individuelt arbejde. Eleverne kan godt hjælpe og rådgive hinanden (og det gør de også), men det er hver enkelt elev, der skal aflevere produkter til vurdering. Dette er i sig selv med til at strukturere undervisningsformerne og arbejdsprocesserne på skolen. På pigeskolen arbejder man meget i grupper. Al bedømmelse er individuel, men mange eksamener er gruppeeksamener. På nær ganske få undtagelser er det lærernes erfaring, at alle elever relativt hurtigt finder sammen i mindre grupper med nogen, de arbejder godt sammen med, og dem bliver de sammen med i de fleste forløb. Der er mulighed for at skifte gruppe fra modul til modul, men eleverne fortæller også, at de oftest bliver i de samme grupper gennem studiet. Undervisningsformerne og arbejdsprocesserne er tilrettelagt på en måde, der fordrer meget høj grad af selvstændigt gruppearbejde. I hver gruppe er der oftest 3-4 elever, og kun meget sjældent opleves det, at der er elever, der vælger eller tvinges til at arbejde alene. På den blandede skole er der en del klasseundervisning med vægt på individuelle præstationer, men også længere projekt- og temaforløb, hvor

det er gruppearbejde og problemorientering, der er i fokus. Undervisningen på skolen ligger på mange måder i forlængelse af undervisningen i folkeskolen, og der er høje krav om individuel selvstændighed og krav om modenhed i forhold til at arbejde i grupper.

Ud fra observationsstudierne og interviewene har vi kunne se et mønster i retning af, at de unge, der har det særligt svært med de selvstændighedskrævende arbejdsformer, ofte er unge fra uddannelsessvage familier. Kravene til eleverne om at arbejde meget selvstændigt (i grupper eller individuelt) uden yderligere støtteforanstaltninger kan derfor opleves som en ekskluderende faktor.

Koblingen mellem teori og praksis – drengeskolen

I de dage vi observerede på drengeskolen, så vi en tæt relation mellem teori og praktik, således at eleverne parallelt arbejder med teoretiskfaglige udregninger og opmålinger, som de efterfølgende omsætter til praktisk håndværk på værksteder. De skal igennem en række moduler, som de kan være meget forskellig tid om at gennemføre. I den observerede klasse er eleverne i gang med mange forskellige opgaver inden for samme modul. De regner og tegner individuelt, men kan sidde i grupper, hvor de hjælper hinanden. Der er også elever, der ofte kontakter læreren for at få hjælp og vejledning til, hvordan de skal løse deres opgaver. Når de er færdige med en opgave, går de op til læreren, og læreren vurderer det, de har lavet. Læreren giver eleverne en kort mundtlig evaluering, fx "din tegning er noget sjusket, husk at sætte krydser og ikke prikker, så jeg kan se, om du har målt rigtigt, men dine udregninger ser rigtige ud". Dette efterfølges af en karakter, der indføres i en lærermappe og er således et eksempel på en meget kontant form for afregning på elevernes delprodukter. Når eleven har lavet alle delopgaverne i et modul, giver læreren sin samlede vurdering af eleven ud fra alle delkaraktererne. Da eleverne er i gang med forskellige opgaver, er det ikke umiddelbart synligt, hvilke elever der er hvor i forløbet, og hvem der klarer sig godt eller mindre godt. Der er mulighed for at være kortere eller længere tid om at gennemføre modulerne, men lærerne holder dog øje med de enkelte elever i forhold til, at de skal være i gang. Hvis de gennem en periode (fx nogle dage eller en uge) ikke har afleveret noget, bliver det påtalt, og hvis det ikke retter sig, bliver de relativt hurtigt sat stolen for døren (udsmidningstruet). Kontaktlæreren snakker med eleverne og kan give opbakning, støtte og vejledning i forhold til elevens samlede situation. Når eleverne er færdige med at lave udregninger og tegninger til et forløb/tema, kan de gå over i værkstedet og afprøve det i

praksis. Også her er der en lærer, som vurderer deres produkt og giver dem en konkret tilbagemelding mundtligt med hensyn til, hvad der er godt, og hvad der er skidt. Også her får de karakter for hvert delprodukt og en samlet karakter for et helt modul.

Inkluderende praksisser

De inkluderende elementer i denne form for undervisning er bl.a. tidsperspektivet. For selv om der stilles de samme krav til elevernes faglige præstationer, uanset tidligere skoleerfaringer eller andet, er der plads til elevernes forskellige tempi, og langsomme elever skilles ikke ud. Alle elever, der arbejder inden for et givet modul, opholder sig i samme klasse/værksted på samme tid. De elever, der er lang tid om noget, får mulighed for det, uden at det er specielt synligt, fordi undervisningen er så differentieret, og eleverne i høj grad arbejder med forskellige opgaver. Lærerne fortæller, at mange etniske minoritets elever, der i folkeskolen ofte har fået andre opgaver end resten af klassen, oplever det som en stor lettelse (og med stolthed), at de ikke skal have særbehandling, men at det forventes af dem, at de skal lave det samme som alle andre. De etniske minoritetsunge, som vi har interviewet (som har klaret sig godt på deres uddannelse), oplever, at de fleste lærere på skolen er rigtig gode til at forklare og hjælpe dem.

Koblingen mellem teori og praksis – pigeskolen

På pigeskolen vælger alle grupper i starten af hvert forløb, hvor megen vejledning og faglig assistance de ønsker at få. Vurderer gruppen, at de har brug for meget hjælp til at komme igennem en fagdisciplin, kan de vælge at være på niveau 1. Her får de al den hjælp, de vil have af lærerne, som prioriterer at give disse grupper ekstra opmærksomhed. Vurderer grupperne, at de har en vis kompetence og erfaring inden for området, vælger gruppen, at de er på niveau 2. Her står lærerne til disposition for dem noget af tiden, men det kræves stadig af gruppen, at den selv har "drivet" til at komme igennem uden den helt store opbakning. Vælger gruppen, at de er på niveau 3, får de lov til at arbejde helt selvstændigt og får i udgangspunkt kun meget lidt hjælp af lærerne, hvis de selv opsøger denne. Dette betyder, at eleverne i deres arbejdsgrupper selvstændigt skal kunne vurdere, hvor meget de som gruppe er inde i det givne område, og omfanget af hjælp de har brug for at få undervejs i forløbet. Dette system giver lærerne mulighed for at koncentrere sig meget om at være hos de grupper, der vurderer, at de har mest brug for hjælp. Eleverne og lærerne på skolen

er meget glade for det system, som er et fint eksempel på en inkluderende praksis, der sikrer, at de fagligt svage elever har mulighed for at få ekstra støtte og hjælp. Det er et element, der helt sikkert er med til at forebygge frafaldet på stedet, hvilket er relativt lavt i forhold til andre erhvervsuddannelser.

Inkluderende praksisser

Ligesom på drengeskolen er der på pigeskolen ikke langt mellem de meget konkrete bedømmelser af elevernes faglighed. De enkelte forløb afsluttes med eksamen (nogle med kun få ugers mellemrum). Under observationerne på pigeskolen overværede vi forberedelserne til og afviklingen af en eksamen. Den forløb på en særlig måde, idet elevernes præstationer ikke kun som på drengeskolen skulle vurderes af læreren. Eleven trækker et eksamensspørgsmål/en opgave, som skal udføres i situationen inden for en given tidsramme. Det produkt og den proces, der kom ud af dette, vurderedes af læreren og eleven i fællesskab, og det ender med en karakter. Men inden man når så langt, gennemgås hele forløbet og delprocesserne i detaljer. På grundlag af et skema vurderer eleven med lærerens vejledning sin egen proces og resultatet af denne. Eleven og læreren skal i fællesskab nå frem til et samlet niveau og en karakter. Dette er de fleste elever ret gode til, og lærerne er gode til at lytte og komme med anerkendende kommentarer undervejs. Lærerne forklarer, at formålet med denne form for eksamination dels er, at eleverne forstår, hvorfor de får den karakter, de får, dels at træne eleverne i at kunne evaluere sig selv – dette fordi de ofte i deres kommende profession vil opleve at skulle arbejde alene med en opgave og derfor også skal kunne vurdere, om processen og resultatet er tilfredsstillende – og hvis ikke, hvordan de i givet fald skal arbejde på at gøre det bedre. Selv om nogle elever tydeligt havde svært ved i sidste ende at skulle indplacere sig selv på et fagligt niveau (det er læreren, der giver karakteren), er såvel læreren som eleverne meget tilfredse med eksamensformen.

Koblingen mellem teori og praksis – den blandede skole

Den blandede skole har forsøgt sig med en opdeling af eleverne i forskellige klasser alt efter deres foretrukne måde at lære på. Meget kort fortalt bliver eleverne efter en fælles introduktionsperiode bedt om at udfylde et spørgeskema, som vil danne grundlag for, om de kommer i den ene eller den anden klasse. Den ene classes undervisning forgår meget traditionelt og tager afsæt i bøger og teori, hvor den anden classes undervisning i højere grad tager afsæt i praktiske eksempler og kører med tværgående

temaer, hvor professionsspecifikke temaer og eksempler er gennemgående for undervisningen. Såvel lærer som elever synes at være meget tilfredse med denne opdeling, om end nogle lærere udtrykker bekymring for, om de mere praktisk orienterede klasser når at lære det, de skal, til eksaminerne (som er det samme for begge klasser). Det er et nyt forsøg, som der endnu kun er høstet meget få erfaringer fra. Fordelen ved et sådant forsøg kunne meget vel være, at en del af de elever, der fagligt set har svært ved at klare sig i det traditionelle skolesystem (herunder en del af de etniske minoritetselever på erhvervsskolerne), hvor det teoretiske og bøger er udgangspunktet, kan få lov til at opleve, at der er andre måder at lære på, og dermed kan modellen være med til at dæmme op for frafald og skabe en større sammenhæng mellem skole og erhverv.

Undervisningseksempler

Mange af de interviewede elever, der er faldet fra deres uddannelse, understreger vigtigheden af, at eleverne føler, at det er i orden at blive ved med at spørge en lærer om noget, indtil man har forstået det, og en god lærer er kendetegnet ved at være god til at forklare. På den blandede skole var der flere eksempler på, at dette kunne lade sig gøre. Eksempelvis var der i et af de mere teoretisk funderede fag nogle udregninger, der voldte flere elever problemer – læreren har gennemgået udregningerne et par gange, og der er stadig en elev, der ikke er helt med. Læreren giver udtryk for, at det er vigtigt, at alle forstår dette, og at han gerne vil forklare det igen. Han spørger klassen: "På en skala fra 1 til 10, hvor er I så i forhold til forståelsen af dette?". Klassen svarer mange høje tal, og læreren kikker særligt på en elev, der har spurgt meget. Eleven siger: "Jeg er på 8 – den skal bare lige have tid til at sive ind". Læreren svarer: "Det kan jeg godt acceptere", og læreren går videre i sin gennemgang. Klassen er i alle timerne meget aktive og deltager ved at række hånden op. I timerne er der et tydeligt fagligt fokus og plads til, at eleverne kan bidrage med deres erfaringer fra praksisfeltet eller selvstændige analyser. Man kan sige, at relationen mellem lærer og elever er præget af en vis faglig anerkendelse, dog er der i nogle fag mange lukkede spørgsmål, hvilket betyder, at eleverne i højere grad overhøres og kontrolleres for at se, om de har forstået et område, end de bedes om selv at udfolde deres erhvervede viden og erfaringer. I sprogundervisningen er det dog anderledes. Her arbejdes med meget åbne spørgsmål, og der kommunikeres kun på fremmedsprog. Eksempelvis udfordrer en af lærerne eleverne ved at bede dem om at analysere en tekst, der omhandler en kvinde fra en anden tidsperiode og en anden kultur. Elevernes indgang

er ofte at sige: "Hvis jeg var hende, så...". Men læreren beder eleverne tænke: "Hvis jeg levede på det tidspunkt og under de kulturelle forhold, så ville jeg nok...", og på den måde medreflektere den givne historiske og kulturelle kontekst. Ved at inddrage disse dimensioner udfordres elevernes forståelser af, hvad der er rigtigt og forkert, diskussionen bliver livlig, og eleverne inddrager bl.a. en aktuel film, som læreren giver plads til, at de diskuterer i fællesskab.

Eksempler på gruppearbejde

På den blandede skole arbejder klassen ofte i mindre arbejdsgrupper omkring besvarelsen af forudgående definerede spørgsmål. Denne form for gruppearbejde afstedkom under observationen kun meget begrænset aktivitet og gav anledning til omfattende "small talk". Eleverne udviste på den måde tydelig modstand mod at blive sat til at arbejde selvstændigt med noget, de ikke selv havde været med til at definere og måske heller ikke rigtig kunne se formålet med. Et andet element er her, at de svar, som grupperne finder frem til, typisk skal gennemgås i klassen den følgende dag, og flere elever gav udtryk for, at de hellere vil arbejde med det alene derhjemme og tage sig "en slapper" i klassen. Men spørgsmålet er så, om også alle elever får gjort det. En etnisk minoritetselev fortæller, at det tit kan være svært at være aktiv hele tiden, og at hun godt kan lide, at læreren presser hende. Eleven siger: "Det er meget godt, at læreren fortæller en, at man skal lave noget, selv om jeg godt ved, at det er for min egen skyld, at jeg laver noget, og det kun går ud over mig selv, hvis jeg ikke laver noget, så kan jeg godt lide, at han siger, jeg skal komme i gang."

Inkluderende praksisser

En inkluderende praksis på den blandede skole er således en praksis, hvor eleverne oplever lærerne som gode til at forklare det, de ikke forstår, og hvor der stilles åbne og ikke kontrollerende spørgsmål, som åbner op for, at alle elevgrupper har noget at bidrage med. Ekskluderende praksisser opleves som løst struktureret gruppearbejde samt arbejdsopgaver, hvor eleverne har svært ved at se formålet. Gruppedannelserne kan i sig selv være ekskluderende, idet de i høj grad bygger på etablerede venskabsrelationer og dermed ikke bidrager til at opsamle de socialt isolerede eller marginaliserede elever.

Lærer-elev-relationer og læringsmiljø

På drengeskolen kan man på klasserumsniveau observere, at der er grupper af unge, for hvem det tydeligvis er et problem at leve op til den meget selvstændighedskrævende differentierede skolepraksis. Det, at den enkelte unge i høj grad skal være sin egen indpisker og arbejdsgiver, er en stor mundfuld for de elever, der ikke er så modne, fagligt dygtige eller motiverede. Disse unge har svært ved at opretholde arbejdsmoralen og engagementet til at blive færdige med en opgave og gå i gang med den næste.

Eksempel på selvstændighedskrævende arbejdsform

Blandt de etniske minoritetsunge i klassen er der nogle stykker, der sidder sammen i et hjørne og tydeligvis har svært ved at administrere denne arbejdsform. De småsnakker og pjatter meget. Læreren opsøger dem en gang imellem for at spørge, om de har brug for hjælp, og beder dem også dæmpe sig, når de bliver for højrøstede. Læreren fortæller mig, at han for nyligt har haft fat i en af drengene, fordi han i en periode ikke havde afleveret noget. Læreren truede ham med, at han ville ryge ud, hvis han ikke snart kom i gang. Så tog han sig sammen, og på ingen tid fik han lavet mange ugers arbejde. Det gik godt, men så mistede han pusten igen og forfaldt til snak. Læreren resignerede lidt: "Jeg kan jo ikke true ham med udsmidning hver anden uge for at få ham til at lave noget". Under observationsstudierne er det påfaldende, så ukoncentreret den pågældende dreng arbejder, og det sociale samvær med kammeraterne har en klar førsteprioritet. På et tidspunkt forsøger læreren at gå til ham for at få ham til at blive færdig med en tegning, så han kan komme over på værkstedet. Den etniske minoritetsdreng siger: "Jeg fatter ikke noget af det her". Læreren svarer: "En blyantspidser ville være en fordel". (Det er vigtigt, at tegningerne er lavet meget præcise og med en tynd blyantsstreg). Læreren forsøger at hjælpe eleven og pointerer, at han selv skal tænke opgaven igennem og lave sin tegning for at få noget ud af det (han sidder med et langt blik på de andre i gruppens tegninger). Eleven føler sig måske lidt krænket og anlægger en doven attitude, men læreren fortsætter ufortrødent med en meget anerkendende facon og siger bl.a.: "Nu har du lavet udregningerne, og det er det sværeste. Nu mangler du kun at få tegningen på plads". Og senere, da drengen er blevet færdig med tegningen og viser den til læreren, kommenteres tegningen med: "Den er ikke just pæn, men den er god nok". Han får "7" for sin tegning, og så kan eleven få lov til at komme over i værkstedet og arbejde med sine hænder. For nogle unge er det "saliggørende" (lærerens udtryk), men denne etniske minoritetsdreng

forfalder også her hurtigt til snak, er ikke særlig optaget af at blive færdig med noget som helst og er tydeligvis ikke fagligt ambitiøs.

Mulig analyse af eksempelet

Ved at anskue dette fra en kritisk psykologisk synsvinkel (se fx Mørck, 2003) kan man forstå denne drengs deltagelsesmåde/position som en, der signalerer, at han har det svært fagligt, og det, han med sin uambitiøse adfærd forsøger at gøre, er at opbygge et forsvar mod de faglige nederlag, der rammer ham. For at modarbejde sin marginalisering anlægger han en form for opposition til skolesystemets præstationspres, som resulterer i en "slapstickattitude", hvor det defineres som smart at bevæge sig på kanten af en udsmidning og humpe sig igennem sin uddannelse med et tilsyneladende minimum af indsats, der bl.a. omfatter, at det er i orden at snyde lidt, fx ved at skrive opgaver af (så længe, det ikke bliver opdaget) og pjække så meget, at man kun lige holder sig på den rette side. Men man kan også, som lærerne langt hen ad vejen gør det, vælge at tolke det som ren og skær manglende interesse og motivation (han kunne jo lave sine tegninger, når han havde en udsmidning hængende over hovedet).

To grupper af elever på drengeskolen

Der er overordnet to grupper af elever på drengeskolen. Den ene gruppe elever (som udgør hovedparten) arbejder på skolens præmisser og er langt hen ad vejen arbejdsomme, flittige og selvstændige. Det er såvel danske som etniske minoritetsunge. De arbejder alene eller sammen i mindre grupper og har flydende sociale og arbejdsorienterede relationer til andre elever og lærere i løbet af skoledagen. Den anden gruppe af elever er mere eller mindre tydeligt i opposition til det, der foregår på uddannelsesinstitutionen. Gruppen er opdelt efter etnicitet. De etniske minoritetsunge, der er i opposition, udmærker sig ved, at de sidder sammen i en mere eller mindre lukket gruppe. Som tidligere omtalt deltager de i opposition til skolesystemet ved ikke at udvise en særlig overbevisende faglig orientering eller ambitiøs indstilling til deres uddannelse – til gengæld har de en gruppe, de oplever, at de høre til i. Parallelt med denne gruppe findes en gruppe af etniske danske drenge, som udviser et tilsvarende mønster, men disse drenge er ikke så tydelige i klassebilledet, deres konstellation som gruppe er ikke så afgrænset, og deres opposition er mere skjult, passiv og underliggende, og på den måde formår de oftest at holde sig på den rette side af, hvad skolen betragter som tilladeligt.

At være i opposition

De elever, der er i opposition, er typisk også elever, som har svært ved at klare kravene på uddannelsen og dermed også har svært ved at få en praktikplads. Særligt for nogle af de etniske minoritetsdrengene, vi har snakket med i klassen, har det været et konkret valg for dem, om de skulle deltage i gruppen af etniske minoritets elever, der sidder sammen i klassen og "hygger sig" igennem studierne (i opposition), eller om de rent fysisk skulle sætte sig et andet sted i lokalet og således signalere til resten af eleverne i klassen og lærerne, at de ønsker at rykke noget hurtigere og være mere ambitiøse (søge succes på skolens præmisser). De elever, der har valgt det sidste, har også forøget deres chancer for at få gode udtalelser og en praktikplads – men til gengæld har de givet afkald på en gruppeidentitet og tryghed. De etniske minoritets elever, der måske gerne vil være mere ambitiøse, men ikke har mod, faglig ballast eller personligt "drive" til at bryde med normerne i oppositionsgruppen, får ikke meget hjælp. Der er ingen tvivl om, at nogle af de etniske minoritets elever oplever en faglig og social marginalisering på erhvervsuddannelserne, og denne blødes der lidt op på ved at have tætte sociale relationer og finde tryghed i gruppen af etniske minoritets elever, der har det på samme måde.

Mulige inkluderende tiltag

En "mulig virkelighed" kunne her være at sætte ind på flere fronter: faglig, social og motivation/modenhed. Ved at styrke elevernes faglighed, vil de i højere grad opleve succes på systemets præmisser. Dette kunne gøres ved fx at undervise på mindre hold, hvor læreren har tid til at hjælpe de enkelte elever noget mere, udbygge lektiecafeer på uddannelsesinstitutionerne eller lave buddyordninger/sidemandsoplæring på uddannelsesinstitutionerne. Man kunne også forestille sig, at lærerne aktivt gik ind og i særlige forløb delte eleverne op i arbejdsgrupper (med såvel etniske minoritetsunge som danske unge) og på den måde kunne være med til at stimulere nye sociale og faglige relationer mellem danske unge og etniske minoritetsunge og mellem forskellige grupperinger i klassen. I forhold til at fremme motivationen og modenheden hos de unge kunne man forestille sig, at mange ville have gavn af indlagte praktikperioder (evt. skolepraktikperioder) eller på anden vis blive konfronteret med det erhverv, de har valgt i praksis, få personligt ansvar og fx gennem sidemandsoplæring have mulighed for at opleve og mærke, hvordan man tilpasser sig den voksenverden, som de skal indstille sig på at være en del af.

Tre grupper af elever på pigeskolen

Under observationsstudierne på pigeskolen var der kun korte seancer i klasseværelset, men her sås det tydeligt, at klassen havde tre hovedgrupperinger. I den ene ende af klasseværelset sad en større gruppe af unge danske piger, der alle var meget "gå i byen-smarte", aktive og hurtige i replikken. I den anden ende af klasseværelset, bagest, sad en gruppe af etniske minoritetspiger og snakkede sammen. En del af disse piger bar tørklæder. Midt imellem disse grupper sad der nogle blandede grupper, som modemæssigt mest var til den pæne/fornuftige påklædning. Ligesom på drengeskolen var der altså en etnisk klike i klassen, hvis medlemmer virkede som om, de var lidt uden for det gode selskab og selv statuerede deres interne samvær og sammenhold med til tider højlydt snak og fnis. De elever, der ikke kunne finde en praktikplads, var typisk fra denne gruppe, og lærerne berettede om, at en del af disse etniske minoritetspiger hverken var særlig gode fagligt eller særlig aktive med deres praktikplads-søgning. Det er lærernes indtryk, at en del af disse piger er meget glade for skolepraktikordningen, bl.a. fordi de ikke er så modne, og det at skulle være på en voksen arbejdsplads kan være afskrækkende i sig selv. De trives i skolemiljøet, hvor tempoet ikke er så højt, og der ikke er så mange krav og ansvar i det daglige. Dette kommer fx til udtryk ved, at det ikke gør så meget, hvis de kommer lidt for sent, er syge eller uoplagte, og de kan mødes med veninderne hver dag i et (etnisk) ungdomsåndehul og snakke og pjatte. Det er dog erfaringen på skolen, at de fleste af disse piger efterhånden bliver mere modne og med tiden gerne vil ud og prøve kræfter med en rigtig praktikplads.

Grupper af elever på den blandede skole

På den blandede skole blev der af forskellige grunde observeret i to forskellige klasser, som havde lidt forskellige fællesskabs- og relationsstrukturer. Klasse 1 var en af de klasser, som var orienteret mod det praktiske felt, og den, der analyseres nærmere i denne sammenhæng. I modsætning til pige- og drengeskolen var der ingen tydelig etnisk klike i klassen. Eleverne sad meget blandede, og selv om der var en svag tendens til, at de etniske minoritets elever i klassen søgte andre etniske minoritets elever fra de andre klasser i pauserne, var det ikke en meget iøjnefaldende tendens. Der var en dreng med anden etnisk baggrund, som kun havde været i landet i kort tid, og hvis sprog var så dårligt, at han havde meget svært ved at deltage fagligt og socialt. Dette betød, at han virkede meget marginaliseret i klassen.

Resten af de etniske minoritets elever faldt tilsyneladende, ifølge egne udsagn, meget ind i klassens/holdets almindelige liv.

I klasse 2 på den blandede skole var det ikke ligeså harmonisk. I denne klasse var der meget larm og meget lidt arbejdsro. Dette skyldtes bl.a., at en klike af drenge i klassen havde en meget fremtrædende og udadvendt fremtoning (delvis opposition). Kliquen var tydeligt afgrænset til de drenge, der var "gå i byen-smarte", og gruppen blev domineret af etniske minoritets drenge. Denne gruppe spillede sammen med og mod en mindre gruppe af "gå i byen-smarte" etniske minoritets piger, hvoraf én bar tørklæde. Disse to grupperinger af kliquen var bestemt ikke udrangeret i forhold til resten af klassen. Nærmest modsat var de på mange måder de toneangivende, og de to grupper var ofte i højlydt flirtende samspil med hinanden. Som eksempel på tonen og stemningen i klassen kan nævnes følgende eksempel: Klassen har et sprogfag, og hovedparten af eleverne har ikke lavet deres lektier. Læreren beder alle eleverne om i grupper at forberede det, de skulle have lavet derhjemme. Dette afstedkommer et meget ukoncentreret gruppearbejde, og på et tidspunkt kommer en tørklædeklædt pige hen og sætter sig udfordrende på bordet midt i drengekliquen. I et flirtende udfordrende tonefald siger en af drengene til hende: "Gå væk – du kan ikke tale dansk". Hun svarer tilbage i samme tone: "Jeg har lavet lektier – so zip it", og gestikulerer, at de skal lyne deres munde til. Hun svanser væk fra drengegruppens bord med mange øjne i ryggen og sætter sig ved nabobordet hos en etnisk minoritets pige, der sidder og ser på familie billeder, som hun højlydt fortæller om. Dette illustrerer meget godt stemningen og tonen i klassen, hvor der blev snakket på flere forskellige sprog på kryds og tværs. Nogle enkelte etniske minoritets elever deltager ikke i kliquerne, og de virkede noget isoleret (som enkelt individer, ikke som gruppe). Alt gruppearbejde i klassen foregår typisk i allerede etablerede venskabsgrupper, hvor der er nogle elever, som ikke har nogen at arbejde sammen med. Der er ingen tvivl om, at det ikke er til fordel for indlæringen og den faglige produktivitet i klassen. Også her ville en administrativ inddeling af eleverne i grupper kunne være med til at skabe nye og bedre arbejdsrelationer til gavn for såvel den enkelte som for klassens læringsmiljø.

Opsamling på praksisser

Opsamlende kan man sige, at det kan være en ekskluderende praksis ikke at regulere gruppesammensætningen i klassen (i undervisningen), da denne generelt bidrager til et dårligt arbejdsmiljø, der rammer de elever særlig

hårdt, som har det svært fagligt. En inkluderende praksis bygger således på, at grupperne i klassen blandes med respekt for personlige relationer og sympatier. Men grundlæggende skal der ændres på gruppekonstellationerne således, at de grupper af elever, der arbejder på skolens præmisser, sættes sammen med elever, som er i opposition, med det mål for øje, at flest mulige elever i sidste ende får mulighed for at indgå på skolens præmisser i den forstand, at de oplever at være en del af et læringsfællesskab.

Skolekode/pædagogisk kode

For at komme tættere på skolens pædagogiske kode i forhold til såvel undervisnings- og læringsopfattelsen på skolen som den konkrete undervisningspraksis ser vi nærmere på to forhold: graden af rammesætning og graden af klassifikation (Holst & Schnedler, 1996). Med klassifikation forstås den måde, hvorpå skolen opdeler og afgrænser kategorier, funktioner og virksomheder, og rammesætning handler om de rammer, kommunikationen foregår under på skolen og i klasserne. En skole med høj klassifikation og rammesætning er bl.a. en skole, hvor der er klare grænser mellem fag og forskellige faglærere (alle har deres særlige adskilte funktioner), klare grænser for, hvad hvem må sige og gøre, og der er faste lærebogssystemer, som læreren formidler videre til eleverne ved en høj grad af lærerstyring. Alle eleverne laver det samme, og der er en stram aktivitets- og tidsstruktur. Skoler med lav klassifikation og rammesætning er bl.a. karakteriseret ved en flad beslutningsstruktur, vide grænser for, hvad der må siges og gøres på skolen, udviskede grænser mellem fag bl.a. ved tværfagligt samarbejde, elevernes erfaringer inddrages i undervisningen, og mange forskellige aktiviteter kan foregå samtidig. Rammesætning og klassifikation kan være synlig på forskellige niveauer på skolen (skolens organisering, undervisnings- og læringsopfattelse og undervisningspraksis), men det er en pointe, at ændringer af rammesætningen og klassifikationen på et niveau vil smitte af på de andre niveauer.

Undervisningens og læringsopfattelsens klassifikation og rammesætning

På drengeskolen er der en relativt svag grad af klassifikation og rammesætning i de undervisningssituationer, der er blevet observeret. Skoledagen er ikke klart opdelt i fag og timer. Klassen er delt i to, hvor ca. halvdelen er i værksted, og den anden halvdel er i teorilokalet, men eleverne går frem og tilbage mellem lokalerne alt efter, hvor den enkelte er i sit forløb. Det,

der kan begrænse/regulere denne flydende overgang mellem teori og praksis, er, hvis antallet af elever i den ene afdeling bliver for højt. Så bliver ventetiden på at få hjælp, at få vurderet sit produkt eller komme til ved en maskine for lang, og dette afstedkommer, at såvel elever som lærere tager ansvar for at vurdere, hvornår der er "for mange" i en afdeling, og nogle frivilligt må vælge en anden placering. Det er i høj grad eleverne og deres individuelle tempo, der er afgørende for fremdrift og skift i løbet af dagen – dog er der indlagt faste tider for pauser, som overholdes af de fleste. Man skal dog ikke tage fejl af, at der er mange mere eller mindre uskrevne regler. Selv om tonen er venskabelig og åben, er der ingen tvivl om, at læreren har det sidste ord, og eleverne er underlagt lærerens bedømmelser og vurderinger. Men eleverne har medbestemmelse, og deres erfaringer inddrages til en vis grad i undervisningen, og tidsstrukturen er fleksibel i forhold til elevernes engagement og de aktiviteter, de er i gang med. Lærerne fremtræder som hele mennesker, der indgår som både adfærdsregulerende og som undervisere/censorer. Denne svage grad af rammesætning og klassifikation bevirker bl.a., at der er en særlig stemning på skolen, som man som udefrakommende hurtigt bemærker, nemlig at de unge indbyrdes og i forhold til lærerne (m.fl.) opfører sig og taler påfaldende venligt og afdæmpet. Der er ikke mange steder, hvor man kan opleve, at så mange unge mænd kan være forsamlet på så relativt lidt plads, og hvor de i langt hovedparten af tiden opfører sig modent og venligt over for hinanden, deres lærer, kantinepersonalet m.fl. Ophold i kantinen under frokostpausen var en særlig oplevelse, idet der var meget stille og roligt, ingen sjofle kommentarer til kantinepigerne, og hovedaktiviteterne var småsnak i små grupper, avislæsning og backgammonspil.

På pigeskolen er undervisningen og læringsmiljøet præget af en lidt højere grad af klassifikation i den forstand, at undervisningen og de faglige projektforsløb afvikles som afsluttede adskilte faglige forløb. Hver faglig disciplin har sine traditioner og måder at gøre tingene på og afvikles i en særlig rækkefølge. Rammesætningen af undervisningen er derimod ikke så stærk i hverdagen, idet der lægges op til, at grupperne i en vis udstrækning er selvkrørende enheder, der agerer inden for klassifikations-systemet, og lærerne afvikler undervisningsforløbet i samarbejde på tværs af faggrænser. Tidsstrukturen er dog ikke så fleksibel som på drengeskolen, og eleverne har faste eksamensdage. I undervisningen er man meget åben over for at inddrage elevernes erfaringer, men lærerne rammesætter og effektuerer, hvad der er rigtigt og forkert og belønner eller straffer eleverne for deres indoptagelse af dette til eksamen. Men i processen har eleverne

stor indflydelse på, hvordan de udnytter tiden og veksler mellem teoretiske refleksioner eller praktisk træning. Selv om undervisningssystemet på pigeskolen ved eksamen bygger på, at eleverne i høj grad bliver inddraget i deres egen evaluering, skal man ikke tage fejl af, at de hierarkiske magtrelationer og lærermyndigheden på pigeskolen er lige så stærke i sidste instans som på drengeskolen.

Undervisningen på den blandede skole bar i de dage, vi observerede, i høj grad præg af rammesætning og klassifikation. Der var således en fagopdeling mellem timerne, og hver lærer kørte sit særskilte forløb med egne fastsatte mål og delmål for arbejdet. Selv om en del af undervisningen tog udgangspunkt i praktisk funderede eksempler, var selve undervisningen meget lærerstyret og kommunikationen i klassen lærerkontrolleret. Eleverne fik kun i begrænset omfang lov til at bidrage med deres egne erfaringer til undervisningen, og der var en relativ stram tids- og aktiveringsstruktur.

AFRUNDING

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. For at sikre, at flere unge gennemfører 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. På observationsstudierne har vi kunnet se en tendens til inklusion af alle unge i undervisning, der har vægtet at:

- der stilles de samme faglige krav til alle på holdet/i klassen, men at der gives mulighed for, at elever, der har brug for særlig meget hjælp, kan få det (uden at falde synligt uden for gruppen),
- der er fokus på, at elever lærer på forskellige måder (nogle har særlig

- gavn af, at der ikke er langt mellem teori og praksis) og bruger forskellig tid på at løse opgaver,
- at der stilles åbne spørgsmål, og at undervisningen inddrager elevernes erfaringer,
 - at undervisningen har en procesorienteret tilgang, hvor arbejdsprocesser indgår som en del af den faglige bedømmelse,
 - at der er støtte i de selvstændighedskrævende arbejdsformer.

I forhold til det sidste punkt viser det sig på de uddannelsesinstitutioner, som vi har observeret, at de etniske minoritetspiger ser ud til at klare selvstændighedskravene godt, når de arbejder sammen i grupper (lærernes og elevernes egne vurderinger), og at de etniske minoritetsdrengene ser ud til at klare selvstændighedskravene godt, når der er mange faglige vurderinger indlagt. Såvel gruppearbejde som mange faglige vurderinger kan være en motivationsfaktor og kontrolforanstaltning i forhold til at komme videre i et forløb. En inkluderende faktor på pigeskolen er endvidere fokuset på processen, der sikrer, at også de fagligt svage elever kan opleve en vis succes i deres proces, selv om resultatet ikke er til den højeste karakter.

SAMMENFATNING OG DISKUSSION AF INITIATIVER

I dette kapitel sammenfattes undersøgelsesresultater, og der diskuteres en række mulige initiativer til at kunne mindske gruppen af unge uden uddannelse efter grundskolen. Vi betragter først i en international sammenligning størrelsen af gruppen af danske unge uden uddannelse. Dernæst samler vi op på sammenhængen mellem unge uden uddannelse og social baggrund, og vi pointerer en række forhold ved de unges skolegang, som har betydning for, om de får gennemført en uddannelse. Det munder ud i et afsnit, der understreger, at gruppen af unge uden uddannelse er en differentieret gruppe. Det betyder, at der ikke kun er én enkelt måde at løse problemet med manglende uddannelse på. Afslutningsvis diskuteres derfor en række mulige løsningsmodeller for integration af unge uden uddannelse.

DANSKE UNGE I EN INTERNATIONAL SAMMENLIGNING

Analyser fra OECD viser en meget stor variation mellem forskellige lande med hensyn til, hvor stor en andel unge der ikke får gennemført en ungdomsuddannelse. I vores nordiske nabolande er det under 10 pct. af de unge i alderen 20 til 24 år, der ikke har gennemført en ungdomsuddannelse. Og i Norge er det under 5 pct. I Danmark er det over 15 pct.

Forskellene hænger i høj grad sammen med, hvorledes uddannelsessystemerne i de enkelte lande er opbygget. I Norge og Sverige har man en treårig "gymnasieskole", som både er erhvervsrettet og studiekompetencegivende, og som alle i princippet forventes at gennemføre. I Danmark har vi et todelt system med de gymnasiale uddannelser på den ene side og de erhvervsfaglige uddannelser på den anden. De erhvervsfaglige uddannelser bygger på vekseluddannelsesprincippet, som indebærer, at de unge skal finde en praktikplads for at kunne gennemføre uddannelsen. Dette er ikke tilfældet i vores nordiske nabolande, hvor de erhvervsrettede gymnasieuddannelser gennemføres uden praktikplads. Princippet om praktikplads tillægges i dansk sammenhæng en stor værdi, men fører til særlige barrierer for de unges mulighed for at gennemføre en ungdomsuddannelse i form af problemer med at finde en praktikplads.

Unge uden anden uddannelse end grundskolen står sammenlignet med unge med en ungdomsuddannelse svagere på arbejdsmarkedet i alle lande, men der er forskel på, hvor store afvigelserne er. Gruppen af unge uden uddannelse i Norge og Sverige er som sagt meget lille og må forventes at bestå af unge med svage kompetencer. Gruppen af unge uden uddannelse i Danmark er større og må derfor forventes i gennemsnit at omfatte unge med bedre kompetencer. Det viser sig da også, at ledigheden blandt danske unge uden uddannelse er mindre, end den er i de øvrige nordiske lande.

Den sociale baggrund spiller i alle lande en rolle for, om de unge gennemfører en ungdomsuddannelse, men der er forskelle landene mellem.

Unge uden uddannelse og deres sociale baggrund

De unges sociale baggrund – fx forældrenes uddannelse og arbejde – spiller en væsentlig rolle for, hvordan de unge klarer sig i skolen, og for, om de gennemfører en ungdomsuddannelse. I denne undersøgelse inddrages som noget nyt aspekter af den sociale baggrund, som vedrører kommunikationen og adfærden i familien. Analyserne er gennemført på PISA Longitudinal, som er en database baseret på PISA 2000-undersøgelsen (Programme for International Student Assessment) og udbygget med en opfølgende spørgeskemaundersøgelse i foråret 2004.

Muligheden for at inddrage disse aspekter nuancerer betydningen af den sociale baggrund, idet det fx bliver muligt at belyse betydningen af familiens og de unges kulturelle kapital.

Det viser sig således, at den kulturelle kapital har stor selvstændig

betydning for, hvordan de unge klarer sig i skolen, og for, om de kommer i gang med en ungdomsuddannelse. Unge, der kommer fra en familie med en forholdsvis stor kulturel kapital – til forskel fra familiens økonomiske kapital – vil alt andet lige klare sig bedre i skolen og i uddannelsessystemet. De unge opnår bedre færdigheder i skolen og har større chance for at komme i gang med en ungdomsuddannelse hvis:

- den kulturelle kommunikation er betydelig (der er i undersøgelsen spurgt til, om de diskuterer politiske eller sociale emner i hjemmet, diskuterer bøger, film eller fjernsynsprogrammer eller lytter til klassisk musik sammen med forældrene),
- de unge deltager i kulturelle aktiviteter (der er spurgt til, om de er brugere af fx museer, gallerier, går til rock/popkoncerter, opera, ballet, klassiske koncerter eller i teateret),
- der i familien er kulturelle besiddelser (klassisk litteratur, digtsamlinger og kunstværker),
- der er uddannelsesressourcer i hjemmet (en ordbog, et stille sted til at læse/studere, et skrivebord til at læse/studere ved og lærebøger),
- den sociale kommunikation er betydelig (forældrene taler med barnet om skolegangen, forældre og børn spiser et hovedmåltid sammen, forældre bruger tid til at tale med barnet).

Konsekvensen af dette er, at unge fra familier med ringe uddannelse og indkomst, og som samtidig har en svag kulturel kapital, får et svagt fundament i forhold til et udbytte af skolegangen og mulighederne for at gennemføre en uddannelse og for at deltage i samfundslivet. Familier med ringe kulturel kapital kan ikke forventes at være i stand til at mobilisere en kommunikation og adfærd, der kan stimulere barnet. Derfor er det vigtigt, at andre end familien sikrer, at disse børn får opbygget en kulturel kapital – i det mindste af et vist omfang. Uden denne vil den negative sociale arv næppe kunne brydes. Spørgsmålet er derfor, hvordan den kulturelle kapital kan styrkes gennem tiltag i fx daginstitutionerne, i skolen eller gennem tilbud uden for skolen. Med den kulturelle kapital følger, at de unge besidder begreber, sprog og har viden, som fremmer deres læse- og forståelsesevner.

Unge uden uddannelse og skolegangen

En række forhold i forbindelse med skolegangen har også betydning for, om den unge kommer i gang med en ungdomsuddannelse. Når der i øvrigt tages højde for den unges sociale baggrund, viser det sig, at læsefærdighederne spiller en meget stor og selvstændig rolle for, om den unge tilhører gruppen af unge uden uddannelse eller gruppen af unge, der er i gang med en uddannelse eller har afsluttet en ungdomsuddannelse. Selv om den sociale baggrund vejer tungt, er der trods alt et spillerum, som betyder, at unge fra familier med få ressourcer i mange tilfælde opnår gode færdigheder. Det er dette spillerum, der bringer fokus på skolens indsats: hvad kan skolen gøre for at sikre, at flere unge fra mindre velstillede hjem får et positivt udbytte af skolegangen? Lykkes det at få flere af disse unge til at forlade skolen med gode kompetencer, må det forventes, at flere vil gennemføre en ungdomsuddannelse. De boglige færdigheder, fx læsefærdigheder opnået i skolen, har stor betydning for, om de unge starter på en ungdomsuddannelse, og om de falder fra, hvis de er gået i gang.

Hvilke forhold i skolemiljøet – ud fra elevernes oplysninger har betydning for de opnåede færdigheder? Besvarelsen af det spørgsmål bygger på nye analyser på PISA-L-databasen.

Elevernes færdigheder øges, hvis:

- læreren viser interesse for eleverne og støtter dem efter behov,
- forholdet mellem elever og lærere er godt (eleverne kommer godt ud af det med lærerne, lærerne er interesseret i elevernes trivsel),
- disciplinen i klassen er god (læreren bør ikke vente i lang tid, før eleverne falder til ro, eleverne arbejder godt og hører efter, hvad læreren siger),
- eleven trives og har lyst til at komme i skole.

Resultaterne viser, at skolens måde at arbejde og tilrettelægge undervisningen på gør en forskel. En central forklaring på, at gruppen af unge uden uddannelse er forholdsvis stor, er netop, at de kompetencer, eleverne har med sig fra grundskolen, ikke matcher de krav, der i dag stilles i ungdomsuddannelserne.

EN DIFFERENTIERET GRUPPE

For at kunne indrette ungdomsuddannelserne således, at der også er plads til de unge, der er defineret som restgruppen (unge uden uddannelse efter grundskolen), er det vigtigt at være opmærksom på, at de ikke udgør en homogen gruppe. Ud fra forskellige teoretiske og empiriske kriterier og en større selvstændig interviewundersøgelse af unge uden uddannelse, som er gennemført i regi af dette projekt, kan man inddele de unge, der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse, i fire undergrupper: de opgivende, de praktiske, de vedholdende og de flakkende.

De opgivende

De opgivende er kendetegnet ved, at de har dårlige erfaringer fra grundskolen. Typisk har de ikke haft mange, om overhovedet nogen, venner, og

Tabel 6.1

Oversigt over de fire undergrupper 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. Økonomiske problemer 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 relativ lav husstandsindkomst. Ikke uddannelsesorienteret miljø. 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 mellem-lang uddannelse og en relativ god indkomst, dog også perioder med økonomiske problemer 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 mellem-lang uddannelse og en relativ god indkomst. Uddannelsesorienteret miljø. Relativt gode boglige kompetencer.

de er blevet mobbet meget, især i de mindre klasser. De har ikke oplevet, at lærerne tog særlige hensyn til dem som personer, eller at lærerne satte effektivt ind over for de mobberier, som de blev udsat for. Gruppen af opgivende har haft svært ved at følge med fagligt i flere fag, og mange af disse unge kan ikke huske noget som helst positivt fra deres 9-10 år lange skolegang. Disse unge kommer typisk fra brudte familier, hvor der har været en høj grad af ustabilitet i opvæksten. De har således oplevet mange skole- 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 skulle 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 har haft 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

De praktiske har typisk været meget glade for kammeratskabet i grundskolen. De har haft det rigtig godt i frikvartererne, men gik mindre op i den faglige side af skolegangen. 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. En stor del af denne gruppe unge har valgt at tage på efterskole i 9. og/eller 10. klasse, og det har givet dem en rigtig god erfaring, ikke mindst fordi de har haft mulighed for at vægte de mere praktisk orienterede fag, som de har interesseret sig for, og på grund af det intense sociale samvær. Denne gruppe af unge kommer typisk ikke fra 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 forhold. Ofte vælger de unge i denne gruppe at blive boende hjemme længe, fordi det er praktisk, trygt, billigt og behageligt. De har ikke 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, hente mad i køleskabet fra og få omsorg, fx når man er syg. Forældrene er der, hvis den unge har brug for dem, og de stiller sjældent krav, hverken i forhold til at deltage i det huslige, familiesamværet eller i forhold til at tage en uddannelse. Så længe

den unge laver noget og ikke kommer i “dårligt selskab”, får den unge lov til at passe sig selv inden for familiens rammer.

De vedholdende

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

De flakkende

De flakkende er typisk unge, der har klaret sig 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 familierelationer med forældre, der det meste af tiden har haft overskud til at bekymre sig om dem og gå op i, om 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 særligt er de kreative fag, der er spændende, fx musik, teater, journalistik eller foto.

Typisk for denne gruppe er, at der på et tidspunkt i deres liv indtræffer en eller flere på hinanden følgende begivenheder, der betyder, at de mister fodfæstet i deres liv i en periode og derfor ofte ryger ud af en påbegyndt ungdomsuddannelse. 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 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 og kan indgå i det eksisterende uddannelsessystem, men kan mangle at få styr på nogle personlige problemer eller kriser. Mange har endvidere et ønske om at kunne få lov til at dyrke individuelle og ofte kreative interesser.

Denne opdeling kan bruges til at få et overblik over bredden i gruppen af unge uden uddannelse og for at danne grundlag for en diskussion om, hvilke tiltag der kan være behov for, for at få de unge uden uddannelse i gang. Nogle af de unge uden ungdomsuddannelse ville kunne indgå i det eksisterende uddannelsessystem, hvis de fik lidt støtte og vejledning, mens andre unge har brug for en mere massiv indsats på flere fronter.

LØSNINGSMODELLER FOR INTEGRATION AF UNGE UDEN UNGDOMSUDDANNELSE

Vi skal her pege på tre overordnede forhold, som er af særlig stor betydning for, om de unge uden ungdomsuddannelse kommer i gang med en uddannelse – og fuldfører den.

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

At begrænse den negative sociale arv i samfundet kan gøres gennem bl.a. uddannelsespolitiske og socialpolitiske indsatser. Men man kan også argumentere for, at arbejdsmarkedet skal tage sin del af ansvaret for, at der er arbejde til de unge, som ikke lige passer ind i normalkategorierne. Man kunne således forestille sig, at arbejdsgiverne tog et større medansvar for at

sikre, at der er praktikpladser til de unge – og ikke mindst dem, som har haft vanskeligheder i deres opvækst og skoleforløb og ikke har støtte hjemmefra. I mødet mellem den unge og arbejdsmarkedet/uddannelsessystemet kan der være en uoverensstemmelse, som måske betyder, at nogle unge har en større risiko for at falde fra i forløbet end andre. Hvis arbejdspladserne og uddannelsesinstitutionerne var mere rummelige, ville man kunne forvente, at flere unge ville gennemføre en ungdomsuddannelse.

Man kan argumentere for, at der generelt i samfundet er et stigende krav til, at arbejdskraften er veluddannet, men omvendt skal man også passe på, at det ikke bliver et mål i sig selv, at alle skal igennem et bogligt fagligt forløb, hvis det ikke kan begrundes i de faktiske erhvervsorienterede krav. Unge, som ikke har de bedste erfaringer med sig fra grundskolen, skal således have mulighed for at kunne tage uddannelser, som ikke kræver, at de fra start skal indgå i traditionelle skoleklasser og bestå bogligt orienterede eksamener. Man kan med fordel koble de boglige fag direkte til det praktiske arbejde med særlige støttemuligheder inden for det boglige område.

Spørgsmålet er herefter, om de unge uden uddannelse forlader grundskolen uden at have opbygget de nødvendige færdigheder, fx at kunne læse på et rimeligt niveau. Men i grundskolen kunne man fx også overveje at give de ikke bogligt orienterede elever mulighed for en mere praktisk orienteret læring, end den der er mulighed for i dag.

De formelle strukturer i uddannelsessystemet: det praktiske som indgangen til det teoretiske

Omkring muligheden for at iværksætte individuelt tilrettelagte forløb kunne man overveje:

- at gøre den praktiske læring til indgangen til uddannelsesforløbet,
- at knytte teorien til og begrunde den i det praktiske arbejde,
- at indføre støtteforanstaltninger i de teoretiske fag.

Her er det væsentligt at understrege vigtigheden af, at teorien har en relevans for det praktiske fagområde, som man har valgt at uddanne sig inden for. 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 særligt 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 være opmærksom på, at der i gruppen af unge uden ungdomsuddannelse vil være mange unge, som især har meget svært ved at overvinde modviljen mod boglige skolefag (særligt *de opgivende* og *de praktiske*). De har oplevet væsentlige kulturelle forskelle mellem hjemmet og skolen, hvor skolen har været en "fremmed kultur", som de har skullet bruge megen energi på at overleve i. Herudover har nogle (særligt *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.

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 lyst til at afprøve og udfolde kreative sider af sig selv. Særligt 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 efter den unges lyster og behov.

Uddannelsessystemet i dag har 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: at hjælpe de unge med at få (selv)respekt, selvtillid og sociale netværk

Nogle unge har oplevet så mange nederlag, at de ikke tror på, at det kan lykkes for dem at få en uddannelse (det gælder særligt for grupperne *de opgivende* og *de praktiske*), og de tror heller ikke på, at de kan fungere i sociale sammenhænge med andre unge (det gælder særligt grupperne *de opgivende* og *de vedholdende*). Det er her vigtigt at arbejde bevidst på at

vende den negative spiral. Kort sagt skal man give de unge selvtilid 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. I denne proces skal man også have øje for, at mange unge uden ungdomsuddannelse kommer fra familier, hvor det sociale netværk er lille, og deres erfaringer fra grundskolen er præget af forskellige grader af social isolation (gælder især 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 selvtilidsskabende aktiviteter,
- at der er mulighed for vejledning og psykologbistand – også ved akut opståede kriser.

Inkluderende og ekskluderende praksisser på erhvervsuddannelserne

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 lykkes i det uddannelsessystem, som vi kender i dag. Der er behov for tiltag, som skaber rummelighed i ungdomsuddannelserne og er rettet mod såvel de formelle som de uformelle strukturer.

For at skabe en rummelig kultur og arbejdsform på uddannelsesinstitutionerne kan man bl.a. overveje, hvordan man bedst sørger for at inkludere alle de unge i undervisningen. Gennem observationsstudier på tre udvalgte uddannelsessteder ses positive tendenser til inklusion af alle unge i undervisningen de steder, hvor undervisningen har vægtet at:

- der stilles de samme faglige krav til alle på holdet/i klassen, men at der gives mulighed for, at elever, der har brug for særlig megen hjælp, kan få det (uden at falde synligt uden for gruppen),
- der er fokus på, at elever lærer på forskellige måder (nogle har særlig gavn af, at der ikke er langt mellem teori og praksis) og bruger forskellig tid på at løse opgaver,
- at der stilles åbne spørgsmål, og undervisningen inddrager elevernes erfaringer,

- at undervisningen har en procesorienteret tilgang, hvor arbejdsprocesserne indgår som en del af den faglige bedømmelse,
- at der er støtte i de selvstændighedskrævende arbejdsformer.

Vejledningen af de unge i overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse

For at sikre at så mange unge som muligt får en ungdomsuddannelse, bør der fokuseres på overgangen fra grundskolen til videre uddannelse, ligesom vejledningens funktion og rolle bør belyses.

For vejledningsindsatsen, herunder vejledningen på uddannelsesinstitutionerne, er det derfor vigtigt:

- 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 unge med behov herfor får personlig støtte og vejledning under hele uddannelsesforløbet for at sikre, at færrest muligt afbryder deres ungdomsuddannelse, og
- at så få som muligt afbryder uden at komme i gang med en anden ungdomsuddannelse.

En væsentlig barriere for at gennemføre en ungdomsuddannelse er bl.a. praktikpladsmanglen. Særligt for *de opgivende*, men også for *de vedholdende* og *de praktiske* kan det være helt uoverskueligt selv at skulle skaffe sig en praktikplads. Forældrene støtter og hjælper sjældent i søgningen, og der er heller ikke mange forbindelser at trække 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 de private arbejdsgivere og give dem et medansvar for at skaffe det nødvendige antal praktikpladser, eller ad politisk vej sikre de unge en skolepraktikplads.

Kort opsamling på løsningsmodellerne

Skal vi sikre, at flere unge gennemfører en ungdomsuddannelse, og at den negative sociale arv begrænses, er der behov for tiltag, som skaber større rummelighed i ungdomsuddannelserne og på arbejdsmarkedet. Der er derfor grund til at se på ungdomsuddannelsernes tilrettelæggelse, hvor bl.a. den boglige drejning er blevet en barriere for mange unge. Af de unge,

der ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse, har nogle kun brug for mindre støtte og vejledning, hvor andre har brug for, at der sættes ind på flere fronter. Her spiller vejledningen en central rolle, som der er grund til at få undersøgt. 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. Hvis ikke de unge gennem uddannelse og arbejdsliv bliver integreret i samfundet, er risikoen for livslang marginalisering stor.

BILAGSTABELLER

Tabel B1.1

Sammenhængen imellem kulturel kommunikation i hjemmet og det at uddanne sig.

	Gns. på indeks for kulturel kommuni- kation	95 pct. Konfidens- grænser	Antal
Aldrig påbegyndt/ afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen	÷0,227	÷0,359 – ÷0,095	272
Afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen/er i gang med uddannelse	0,173	0,138 – 0,210	2746
I alt	0,137	0,102 – 0,172	3018

Bemærkning: I denne tabel bruges “÷” til at vise, at der er tale om negative tal, mens “–” bruges i betydningen “fra – til”.

Tabel B1.2

Sammenhængen imellem social kommunikation i hjemmet og det at uddanne sig.

	Gns. på indeks for social kommunika- tion	95 pct. Konfidens- grænser	Antal
Aldrig påbegyndt/ afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen	÷0,045	÷0,173 – 0,083	272
Afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen/er i gang med uddannelse	0,250	0,217 – 0,283	2750
I alt	0,223	0,191 – 0,255	3022

Bemærkninger: I denne tabel bruges “÷” til at vise, at der er tale om negative tal, mens “–” bruges i betydningen “fra – til”.

Tabel B1.3

Sammenhængen imellem elevernes kulturelle aktiviteter og det at uddanne sig.

	Gns. På indeks for kulturelle aktiviteter	95 pct. Konfidens- grænser	Antal
Aldrig påbegyndt/ afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen	0,017	÷0,093 – 0,126	271
Afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen / er i gang med uddannelse	0,332	0,300 – 0,367	2741
I alt	0,304	0,272 – 0,336	3012

Bemærkninger: I denne tabel bruges “÷” til at vise, at der er tale om negative tal, mens “–” bruges i betydningen “fra – til”.

Tabel B.1.4

Gennemsnitlige læsefærdigheder i forhold til om man har uddannet sig eller ej.

	Gennemsnitlige læsefærdigheder	95 pct. Konfidens- grænser	Antal
Aldrig påbegyndt/ afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen	452,6	440,0 – 464,3	282
Afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen / er i gang med uddannelse	509,7	506,2 – 513,2	2789
I alt	504,4	501,0 – 507,8	3071

Tabel B.1.5

Elevernes lyst til at komme på skolen opdelt efter, om de har påbegyndt en uddannelse eller ej. Procent.

	Eleven havde lyst til at komme på sko- len	Eleven havde ikke lyst til at komme på skolen	I alt
Aldrig påbegyndt /afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen	8,1	13,0	9,0
Afsluttet uddan- nelse efter grund- skolen/er i gang med uddannelse	92,0	87,0	91,0
I alt	100,1	100,0	100,0

Tabel B1.6

Sammenhængen imellem det "at kede sig i skolen" og uddannelse eller ej.
Procent.

	Eleven kedede sig i skolen	Eleven kedede sig ikke i skolen	I alt
Aldrig påbegyndt/afsluttet uddannelse efter grundskolen	10,4	7,8	8,9
Afsluttet uddannelse efter grundskolen/er i gang med uddannelse	89,6	92,2	91,1
I alt	100,0	100,0	100,0

LITTERATUR

- Andersen, A.-M. Møller m.fl. (2001): *Forventninger og færdigheder – danske unge i en international sammenhæng*. (En del af PISA-undersøgelsen) akf, DPU og Socialforskningsinstituttet.
- Andersen, D. (2005): *4 år efter grundskolen – 19-årige om valg og veje i ungdomsuddannelserne*. København: akf forlaget.
- Andersen, J., Torpe, L. (red.) (1994): *Demokrati og politisk kultur. Rids af et demokratisk medborgerskab*. Systime.
- Andersen, V. m.fl. (1998): *Smag for virkeligheden – resultater af ungeindsatsen på erhvervsuddannelserne*.
- Andreasen, L.B. m.fl. (1997): *Unge uden uddannelse*. København: akf forlaget.
- Andreasen, L.B. m.fl. (1998): *Vejle til forbedring og fornyelse af ungdomsuddannelserne*. København: akf forlaget.
- Bennekou, H. m.fl. (2001): *Ungdomskommuneforsøget – evaluering af forsøget med ungdomskommuner 1998-2000*.
- Bernstein, B. (1961): "Social Class and Linguistic Development". I: Halsey, A.H. m.fl. (red.): *Education, Economy and Society*. New York.
- Bild, T. og Madsen, M. (1994): *De unges syn på arbejdsliv og politik – analyse på baggrund af APL-datamaterialet*. Arbejdspapir 1994/6, Institut for Statskundskab.
- Bourdieu & Passeron (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. Sage Publications.

- Broady, D. (2000): "Kapitalbegrebet som uddannelsessociologisk værktøj". I: Bjerg, J. (red.): *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Center for Ungdomsforskning (2002): "Unge og risiko". I: *Ungdomsforskning nr. 3, 2002*.
- Center for Ungdomsforskning (2002): "Unge og ungdomsuddannelser". I: *Ungdomsforskning nr. 3, 2002*.
- Christensen, A.-D. (1994): "Køn, ungdom og værdiopbrud". I: Andersen, J. og Torpe, L. (red.) (1994): *Demokrati og politisk kultur. Rids af et demokratisk medborgerskab*. Systime.
- Christensen, B.M. (1994): *At interviewe for at lære*. Institut for Statskundskab, Undervisningsserien 1994/2.
- Ekspertgruppen om social arv (1999): *Social arv – en oversigt over foreliggende forskningsbaseret viden*. København: Socialforskningsinstituttet 99:9.
- Enderud, H. (red.) (1986): *Hvad er organisationssociologisk metode. Den tredje bølge i metodelæren*, bd. 1 og 2. Samfundslitteratur.
- Esping-Andersen, G. (2003): *Unequal Opportunities and Social Inheritance*. Upubliceret manus.
- Fink-Jensen, K., Jensen, U.H., Kragh-Müller, G. og Lerche, L.M. (2004): *Skolepraksis – forhold, der fremmer og hæmmer læring. En undersøgelse af "De gode eksempler" på klasseniveau*. København: akf forlaget.
- Giddens, A. (1994): *Modernitetens konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gundelach, P. og Riis, O. (1992): *Danskernes værdier*. Forlaget Sociologi.
- Hammer, T. (2003): *Veien inn i arbeidslivet* (fortroligt materiale/upubliceret manus).
- Hansen (1988): *Generationer og livsforløb i Danmark*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen (1990): *Den maskerede klassekamp. En beretning om klassesamfundets forandring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, E.J. (1995): *En generation der blev voksen*. København: Socialforskningsinstituttet 95:8.
- Hansen, E.J. (2003): *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Helping unemployed youth into work* (opsummering på international undersøgelse fra december 2000) CEFU kopi.

- Hutters, C.E. (2001): "De krogede forløb. De besværlige uddannelses valg". I: *Tema om unge og uddannelse*, Cefus netskrift nr. 3. www.cefudk
- Jakobsen, N. m.fl. (1997): *Produktionsskoler og Iværksætter kultur*.
- Jakobsen, N. m.fl. (red) (2001): *Fra undervisning til læring produktionsskoleerfaringer*. Med bidrag af Lave, J.
- Jensen, U.H. (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.
- Jæger, M.M., Munk, M.D. og Ploug, N. (2003): *Ulighed og livsløb. Analyse af betydningen af social baggrund*. København: Socialforskningsinstituttet.
- Jørgensen, P.S. m.fl. (1993): *Risikobørn. Hvem er de, hvad gør vi?* SIKON
- Kalundborgregionens Produktionsskole (2001): *Fra undervisning til læring – produktionsskoleerfaringer* Kalundborgregionens Produktionsskole.
- Kjørgx, P. m.fl. (2001): *Evalueringsrapport med ungdomskommuner*. Delrapport.
- Kristensen, C.J. (1998): *Senmoderne liv. Yngre voksnes fortællinger om deres hverdagsliv*. Ph.d.-afhandling fra Institut for sociale forhold og organisation, Aalborg Universitet.
- Kvale, S. (1997): *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels forlag.
- Larsen, L. og Hansen, K. (1997): *Produktionsskolen mellem arbejde og uddannelse*. Rapport fra produktionsskoleprojektet.
- Lausch, B. m.fl. (2002): *Samarbejde mellem elev og skole – udsatte elever i erhvervsuddannelse*.
- Lejre, T., Petersen, P.E. og Thomsen, J.P. (2001): "Det ensomme valg – fokusering på individet gør de svage unge endnu svagere". I: *Tema om unge og uddannelse*, Cefus netskrift nr. 3. www.cefudk
- Lindblad m.fl. (2001): *Education Governance and social integration and exclusion*. Uppsala Universitet.
- Mehlbye og Ringsmose (2004): *Elementer i god skolepraksis – "De gode eksempler"*. København: akf forlaget.
- Munk, M.D. m.fl. (2002): *Social Reproduktion or Social Mobility*. Socialforskningsinstituttet.
- Murray, Åsa (1994): *Ungdommar utan gymnasieskola*. Statistiska Centralbyrå, Stockholm.
- Nielsen, M.B. m.fl. (1999): "Hvad virker? – erfaringer om uddannelse til flere unge". I: *Uddannelsesstyrelsens temahæfte nr.35*.

- Pilegaard Jensen, T. m.fl. (2001): *Læsefærdigheder og deltagelse i samfundslivet*. København: akf forlaget.
- Pilegaard Jensen, T. og Holm, A. (2000): *Danskernes læse-regne-færdigheder – i et internationalt lys*. København: akf forlaget.
- Pilegaard Jensen, T., Mogensen, K.B. og Holm, A. (1997): *Valg og veje i ungdomsuddannelserne*. København: akf forlaget.
- Ploug, N. (red.) (2003): *Vidensopsamlingen om social arv*. www.forskningsprogrammet-social-arv.dk
- Rasmussen, P. (1999): *Social arv i uddannelsesprocessen*. Arbejdspapir 27 om social arv. Fra www.forskningsprogrammet-social-arv.dk/arbejdspapire
- Report by the social Exclusion Unit (1999): *Bridging the gap: New opportunities for 16-18 year olds not in education, employment or training*. www.asylumsupport.info
- Simonsen, B. (1995): *At forstå unge – Forskningsmetodiske overvejelser*. Konsekvenser af det husmorløse samfund rapport 4. EVU-gruppen, RUC.
- 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. og Ulriksen, L. (1998): *Universitetsstudier i krise. Fag, projekter og moderne studerende*. Roskilde Universitetsforlag.
- Simonsen, B. m.fl. (2002): *Ungdom, identitet og uddannelse*. CEFU.
- Spradley, J.P. (1979): *The Ethnographic Interview*. Reinhart and Winston.
- Thomsen, J.P.F. (1997): *Moderne politikbegreber. Introduktion til systemanalyse, marxisme og diskursanalyse*. Systime.
- Uddannelsessystemet – talentspejdere eller den gode hyrde*. Socialpolitisk forening, temahæfte 2002.
- Undervisningsministeriet (2002): *Tal der taler*. Uddannelsesnøgletal 2002.
- Undervisningsministeriets kursussektion (2000): *Adfærd, kontakt og trivsel – synspunkter på undervisningen af børn og unge med særlige behov*.
- Undervisningsministeriets netartikler (bl.a. *regeringens ungdomspolitik – status og perspektiver*).
- Wildemeersch, D. (red) (2000): *Balancing Competencies. Enhancing the participation of young adults in economic and social processes balancing instrumental, social and biographical competencies in post-school education and training*. AERC.
- Ziehe, T. (1982): “Om narcissismens sårbarhed. Kulturelle frisætnings-

- processers psykiske nedslag”. I: Bjerg J. og Elle, B. (1982): *Ungdom, socialisation og narcissisme*. Unge Pædagoger.
- Ziehe, T. og Stubenrauch, H. (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. (1989): *Ambivalenser og mangfoldighed. Tekster om ungdom, skole, æstetik, kultur*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. (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.

UNGE UDEN UDDANNELSE

HVEM ER DE, OG HVAD KAN DER GØRES FOR AT FÅ DEM I GANG?

Unge uden uddannelse står svagt på dagens og fremtidens arbejdsmarked samt i forhold til at deltage i samfundslivet i det hele taget. Denne rapport fremlægger resultaterne af en undersøgelse af, hvorfor en gruppe af unge enten ikke påbegynder eller gennemfører en uddannelse, og hvilke tiltag der eventuelt vil kunne reducere omfanget af denne gruppe. Mange af de unge, som i dag ikke får en uddannelse efter grundskolen, kommer selv fra hjem med svage ressourcer. Det er derfor vigtigt at få brudt den negative sociale arv igennem tiltag, som skaber større rummelighed i ungdomsuddannelserne og på arbejdsmarkedet.



Socialforskningsinstituttet

05:09

150,00 kr. inkl. moms

ISBN: 87-7487-787-9