

**Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet**

**Ph.d.-afhandling af Mette Pless**

**Indleveret april 2009.**

**Vejleder: Lars Ulriksen**

# Indholdsfortegnelse

<b>Læsevejledning .....</b>	<b>7</b>
<b>Kapitel 1. Unge, uddannelse og restgruppe som samfundsmæssigt problem .....</b>	<b>9</b>
Indledning .....	9
Uddannelse Til Alle på den politiske dagsorden – et historisk rids .....	10
Ungdomskommissionen 1945: Ønsket om demokratisering af adgangen til uddannelse .....	10
1970'erne: U90 og lige muligheder .....	11
1990'erne: Uddannelse til alle unge – alternative uddannelsesveje og individualisering .....	12
2002: Globaliseringsudfordringer og Uddannelse Til Alle (igen) .....	14
Frit valg og arbejdsmarkedsfokus .....	15
Erhvervsuddannelserne i fokus .....	16
Produktionsskolerne og EGU .....	16
Vejledning som løftestang i uddannelsessystemet .....	17
Krav, konsekvens og individuelle støtteordninger .....	19
Forskningsmæssige positioner og viden om udsatte unge .....	22
Uddannelse og social arv .....	23
Køn, etnicitet og geografi .....	25
Social og kulturel kapital .....	27
Risikofaktorer .....	28
Kvalitative forskningsbidrag .....	30
Brobygningsundersøgelsen som baggrundstæppe .....	33
Afhandlingens forskningsspørgsmål .....	35
Valgprocesser, overgange og positioneringsmuligheder .....	35
Forskningsdesign og undersøgelsens forløb .....	38
Forskningsprocessen: De tre interviewrunder .....	39
Interviewer-positioner .....	40
Interview som intervention? .....	40
At interviewe skoletrætte unge om uddannelse .....	41
<b>Kapitel 2. Ungeportrætter .....</b>	<b>44</b>
Jens .....	44
Erik .....	45
Rasmus .....	47
Lene .....	48
Freja .....	49
Trine .....	50
Susanne .....	51
Anja .....	52
Morten .....	54
<b>Kapitel 3. Skoleliv og skoleerfaringer .....</b>	<b>56</b>
Postrukturalistiske inspirationer .....	57
Storylines .....	57
Subjektivisering .....	58
Positionering .....	59
Den lille og den store skoletræthed .....	61

Skoleproblemer som individuelt ansvar .....	64
Mulige positioner i grundskolen – klog/ikke klog .....	67
Uddannelse som nødvendigt onde .....	74
Sprækker, brud og modsigelser .....	83
<b>Kapitel 4. Ungdomsforskning som transitions- og uddannelsesforskning .....</b>	<b>86</b>
Nye forståelser af unges overgangsprocesser .....	90
Når normal-biografien udfordres .....	91
Når identitetsarbejde bliver stadig mere vigtigt .....	93
Når uddannelse bliver en uomgængelig del af ungdomslivet .....	95
Tilbage til transitionsbegrebet .....	98
Et forsøg på en teoretisk tilnærmelse .....	99
<b>Kapitel 5. Valg- og overgangsprocesser .....</b>	<b>101</b>
Det generelle billede: Det individualiserede uddannelsesvalg .....	101
De unge i afhandlingen: At finde vej alene .....	105
Det interessebårne uddannelsesvalg? .....	107
Mulige andre veje efter grundskolen? .....	109
Kønne(de) fremtidsdrømme .....	112
Drengene – arbejdslivet som pejlepunkt .....	114
Pigerne – tvivl, usikkerhed og fokus på 'interesse' .....	116
Drømmen om den lykkelige kernefamilie .....	120
Konkrete jobønsker og uddannelsesforløb .....	127
Nye uddannelses- og arbejdsorienteringer? .....	130
Opsamling .....	134
<b>Kapitel 6. Møder med uddannelse og arbejde .....</b>	<b>136</b>
Ydre rammer: Adgang til uddannelsesmuligheder .....	139
Læreplads som gulerod .....	139
Lokalområdet som ressource og spændetrøje .....	140
Læringsmiljøet .....	143
Mestring og anerkendelse .....	143
Praksisfællesskaber .....	148
Læreren som ankerperson .....	153
Rummelige rammer .....	156
Den tætte voksenrelation .....	158
En solidarisk voksen .....	158
Når vejlederen gør en forskel .....	163
Opsamling .....	166
<b>Kapitel 7. Konkluderende diskussioner .....</b>	<b>169</b>
Mulige og umulige positioner i grundskolen .....	169
Unge overgangsprocesser .....	170
Hvad former og præger de unges uddannelsesforløb? .....	170
Normal – eller valgbiografi? .....	172
Moderne eller traditionelle unge? Koblinger til danske diskussioner af moderne ungdomsliv .....	174
Uddannelse til alle? Politiske replikker .....	178
Ikke kun et spørgsmål om overgange – fokus på grundskolens rolle .....	179
Praksisfællesskaber som udgangspunkt for 'gode læringsmiljøer' .....	180
Er arbejdsmarkedsorientering og praksislæring svaret? .....	181
Andre mulige veje efter grundskolen? .....	182
Videre forskningsperspektiver .....	184
<b>Resumé .....</b>	<b>185</b>

<b>Abstract – English Version .....</b>	<b>191</b>
<b>Litteraturliste .....</b>	<b>196</b>
<b>Noter .....</b>	<b>214</b>

# Kapitel 1. Unge, uddannelse og restgruppe som samfundsmæssigt problem

## *Indledning*

Unge uddannelsesvalg står højt på den politiske dagsorden. Regeringen har pustet nyt liv i målsætningen om 'uddannelse til alle'. Målet er, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skal have gennemført en ungdomsuddannelse (Regeringen, 2006) – og i kølvandet er fulgt en lang række initiativer, som skal medvirke til at målet nås.

Uddannelsesniveaue er da også steget i løbet af de sidste 20 år (Glavind, 2005). Men på trods af massivt politisk fokus eksisterer der fortsat en relativ stor 'restgruppe'<sup>1</sup> af unge, der ikke klarer sig igennem uddannelsessystemet – og ikke får en ungdomsuddannelse. I dag starter næsten alle unge på en ungdomsuddannelse efter grundskolen (95 %), men det er kun 81 % af en ungdomsårgang, som gennemfører (undervisningsministeriet, 2008). Dette tal har været relativt stabilt gennem de sidste 10-15 år, og nye undersøgelser peger i retning af en øget uddannelsesmæssig polarisering. Glavind (2005) der har set på udviklingen i den uddannelsesmæssige restgruppe<sup>2</sup> fra 1981 til 2001 peger på, at den sociale ulighed i uddannelsessystemet tilsyneladende er forøget i perioden: *"I 1981 var sandsynligheden for ikke at have uddannelse eller studentereksamen 4,8 gange så stor for en 25-årig med to forældre uden erhvervsuddannelse, som den var for et 25-årigt akademikerbarn. I 2001 er sandsynligheden for ikke at have uddannelse eller studentereksamen 6,4 gange så stor for en 25-årig med to forældre uden erhvervsuddannelse, som den er for et 25-årigt akademikerbarn."* (Glavind, 2005:22) Det er et problem. Ikke mindst fordi undersøgelser peger på, at uddannelse spiller en vigtig rolle som sikring mod marginalisering på arbejdsmarkedet (jf. Glavind, 2005), men også fordi de sociale skævheder, som her tegner sig undergraver det ideal om lige (uddannelses)muligheder som har præget uddannelsespolitikken i en lang årrække.

Men hvad er det, der går galt? Hvorfor virker det massive politiske fokus på uddannelse til alle, tilsyneladende ikke? Hvad er det, der gør, at så mange unge tilsyneladende har svært ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet, og falder fra ungdomsuddannelserne – på trods af utallige indsatser og tiltag, hvis målsætning netop er (og var) at fastholde

dem på uddannelserne, og hindre frafald? Det er disse spørgsmål og paradokser, som danner afsæt og udgangspunkt for denne afhandling.

Før jeg skitserer hvordan jeg forskningsmetodisk og teoretisk har grebet disse spørgsmål mere konkret an, vil jeg kort kridte banen op, og indkredse det uddannelsesmæssige problemfelt omkring unges uddannelse og den uddannelsesmæssige restgruppe, som det er blevet formuleret uddannelsespolitisk og forskningsmæssigt. Jeg opridser således de forskellige perspektiver og tiltag, der har præget det uddannelsespolitiske fokus på lige muligheder i uddannelsessystemet siden efterkrigstiden, ligesom jeg forsøger at skabe overblik og indblik i den forskningsmæssige viden på området, og de forskningsmæssige perspektiver, der har præget forskningen i den uddannelsesmæssige restgruppe.

### ***Uddannelse Til Alle på den politiske dagsorden – et historisk rids***

Unge (lige) uddannelsesmuligheder, har, som nævnt, stået højt på den politiske dagsorden af flere omgange. I det følgende vil jeg, via en række nedslag i den uddannelsespolitiske udvikling i Danmark fra efterkrigstiden til i dag, sætte spot på de initiativer, der har sat spørgsmålet om uddannelse til alle unge på den politiske dagsorden. For hvad er det, der (under skiftende regeringer) identificeres som barriere og problem for unges uddannelsesdeltagelse? Hvad er det, uddannelse skal fungere som en løsning på, og ikke mindst, hvilke strategier anlægges der for at skabe uddannelsesmuligheder til alle unge? Afsnittet fungerer som en uddannelsespolitisk rammesætning for afhandlingen, og har samtidig til formål at skabe indblik i de konkrete uddannelsespolitiske mulighedsbetingelser, som indrammer afhandlingens unges uddannelsesvalg og overgangsprocesser.

### **Ungdomskommisionen 1945: Ønsket om demokratisering af adgangen til uddannelse**

En grundlæggende skoleuddannelse for alle blev i Danmark grundlagt i 1814, men realiseredes kun delvist. Helt op til 2. verdenskrig fungerede uddannelsessystemet i vid udstrækning som en socialisering i forlængelse af lokalsamfund og klassekulturer og kvalificerede til de erhvervsfunktioner og sociale virkefelter, som klassen normalt varetog (Olesen, Henning Salling, 2003; 84). Først efter 2. verdenskrig kommer

spørgsmålet om at skabe lige muligheder for uddannelse til alle unge, for alvor på dagsordenen. Med krigen og nazismen som dystre baggrund bliver der sat fokus på uddannelse som demokratisk foranstaltning. Det formuleres tydeligt i 'Uddannelseskommisionens betænkning om ungdommens adgang til den højere uddannelse' fra 1949. I betænkningen lanceres tre argumenter for en demokratisering af adgangen til uddannelse. For det første et argument om social retfærdighed, der kommer til udtryk i ønsket om at give alle (også økonomisk) mulighed for uddannelse. Et andet argument er samfundsøkonomisk – nemlig ønsket om, af hensyn til den samfundsøkonomiske vækst, at mobilisere intelligensreserverne. Det tredje argument fokuserer på, at det er vigtigt for samfundets sammenhængskraft og demokratiske udvikling, at personer fra forskellige befolkningsgrupper får adgang til højere uddannelse, og dermed til at indtage nogle af de samfundspositioner, der kræver høj uddannelse (Hansen, 2003; Olesen, 2003; Conrad, 1998). Det fører bl.a. til etablering af en økonomisk støtteordning for studerende ved universiteter og højere læresteder. Op gennem 1950'erne og 1960'erne udvides ordningerne og i 1970 vedtages loven om Statens Uddannelsesstøtte (SU) (Hutters; 2004;210).

I årene omkring 1960 sker der en voldsom ekspansion af uddannelsesmuligheder, der bl.a. udspringer af ønsket om at skabe social lighed og en stærk økonomisk vækst. Det resulterer i en *uddannelseseksplosion*, som både handler om en voldsom kvantitativ ekspansion af uddannelsessektoren, og en ændring af de boglige og videregående uddannelser fra *eliteuddannelser* til *masseuddannelse*. (Olesen, 2003;85).

### **1970'erne: U90 og lige muligheder**

Op gennem 1960'erne og ikke mindst med de begyndende økonomiske problemer i 1970'erne bliver der stigende fokus på behovet for planlægning i uddannelsessystemet (Conrad, 1998; 536-537). Der sker således et skift fra styring af de enkelte uddannelser til intentioner om en samlet central styring af uddannelsessystemet repræsenteret ved perspektivplanerne i begyndelsen af 1970'erne og U90<sup>3</sup> i slutningen af 1970'erne. 1970'erne er således et stykke af vejen kendetegnet ved en tro på at lighed i uddannelse kan opnås gennem statsinterventionisme (Andersen, 2003; 30, Juul, 2004;9ff). I 1975 bliver CUR (det Centrale Uddannelsesråd<sup>4</sup>) af Undervisningsminister Ritt Bjerregaard, bedt om at udfærdige et udkast til langtidsplanlægning for det samlede

uddannelsessystem frem til 1990. I rådets rapport (U90) understreges det stærke lighedsorienterede fokus der præger uddannelsespolitikken op gennem 1970'erne: *"Et af de fundamentale mål for uddannelsespolitikken er at opnå større lighed eller sagt den anden vej at udjævne og formindske de store skævheder og uligheder i uddannelse. (...) Ulighederne i samfundet kan ikke afskaffes gennem uddannelsespolitiske reformer, og det er næppe muligt at tilvejebringe et meget lavere niveau af ulighed i uddannelsessystemet end i samfundet. Men omvendt må det også gælde, at de almindelige bestræbelser på at formindske ulighederne i samfundet må have deres sidestykke i en lighedsorienteret uddannelsespolitik. Uddannelsessystemet bør i hvert fald ikke halte bagefter."* (Undervisningsministeriet, 1978;128). I U90 fremhæves som mulige veje til, at opnå større lighed i uddannelsessystemet, at der lægges vægt på mulighed for økonomisk støtte til unge, der ikke kan bære den økonomiske byrde vedrørende uddannelse og at der skabes mulighed for kompensatorisk undervisning, hvor ressourcerne ikke fordeles ligeligt på hver enkelt elev, men at der anvendes flest ressourcer på de elever, der har det største behov. Samtidig fremhæves vigtigheden af, at børn og unge opdrages til lighed – til at lære at betragte og behandle andre mennesker som ligeberettigede og ligeværdige (Undervisningsministeriet, 1978). Det er altså et decideret politisk mål via uddannelse at formindske sociale uligheder. Restgruppeproblematikken udgør dog på dette tidspunkt ikke et centralt perspektiv i uddannelsespolitikken, måske fordi beskæftigelsesmulighederne for ufaglærte på dette tidspunkt er relativt gode (Juul & Koudahl, 2009).

### **1990'erne: Uddannelse til alle unge – alternative uddannelsesveje og individualisering**

I 1990'erne kommer restgruppeproblematikken for alvor på den politiske dagsorden. Hermed sættes igen spot på spørgsmålet om lige adgang til uddannelse. Men til forskel fra tidligere, hvor det især var den sociale skævvridning i adgangen til uddannelse, der var i fokus, tematiseres det her som et 'kvantitativt' problem. Med en artikel i Berlingske Tidende sætter daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen (R), fokus på et slogan, som i store træk har præget uddannelsespolitikken siden: **Uddannelse til alle unge**. Baggrunden er, at mere end hver tredje ung på dette tidspunkt ikke gennemfører en ungdoms- eller erhvervsuddannelse: *"Det vil jeg ikke acceptere. I fremtiden må ingen ung figurere i statistikken over kontanthjælpsmodtagere og*



*arbejdsløse. Vi må udbygge og omforme et uddannelsessystem, som sikrer alle unge, som forlader grundskolen, et uddannelses tilbud, der kan motivere og engagere den enkelte til fortsat uddannelse. (...) For i virkeligheden er udfordringen til uddannelsessystemet at skabe et så bredt og nuanceret tilbud for de unge, at der er muligheder for alle. Eller sagt med andre ord: Vi skal styrke de individuelle rejsemuligheder i kundskabens verden. Akkurat som vi gør det i grundskolen under den lidt tekniske overskrift: Undervisningsdifferentiering.” (Jensen, 1993)*

Fokus er således i høj grad på at skabe et mere rummeligt uddannelsessystem og åbne mulighed for flere individuelle og alternative uddannelses tilbud. Målsætningerne udmøntes i handlingsplanen 'Uddannelse til alle (unge)' – UTA, hvor et centralt delmål er, at 90-95 % af de unge gennemfører en ungdomsuddannelse i løbet af 1990'erne, og at de øvrige i videst muligt omfang hjælpes til en selvhjulpent tilværelse (Undervisningsministeriet, 1993;26)<sup>5</sup>. Som en forløber for UTA, vedtages i 1992 lov om erhvervsgrunduddannelse (EGU), som sigter mod at skabe mere praktisk orienterede uddannelsesmuligheder for skoletrætte og bogligt svage unge. Og som en central del af UTA oprettes den fri ungdomsuddannelse (FUU), som skal rumme udfordringer for både 'stærke og svage unge' (Undervisningsministeriet, 1993;17). Tanken er, at FUU skal give mulighed for almen og personlig udvikling og frie tilrettelæggelsesformer.

1990'erne er stærkt præget af UTA-målsætningerne, men samtidig (og i forlængelse heraf) igangsættes der flere reformer på erhvervsuddannelsesområdet. I 1991 gennemføres en reform på erhvervsuddannelserne, der bl.a. betyder indførelsen af taxameterstyring, men som også har et mere pædagogisk orienteret sigte – at skabe mere helhed i erhvervsuddannelserne, og dermed imødekomme ikke bogligt orienterede unge. Denne reform afløses sidst i 1990'erne af Reform 2000, hvis sigte både er at gøre erhvervsuddannelserne attraktive for bogligt stærke elever, men som også har som mål at nedbringe den uddannelsesmæssige restgruppe og gøre uddannelserne mere rummelige (Juul, 2005:71). Det skal bl.a. ske ved at skabe mulighed for individuelle forløb, der kan tilrettelægges ud fra den enkelte elevs ønsker og forudsætninger. Samtidig gøres grundforløbet mere fleksibelt, så det kan vare mellem de ordinære 20 uger og op til 60 uger (Christensen, 2000). Reform 2000 er dog sidenhen blevet

voldsomt kritiseret, bl.a. fordi frafaldet siden reformens gennemførelse er steget (Koudahl, 2004).

1990'erne er således kendetegnet ved et stærkt fokus på uddannelsessystemets rummelighed og individuelle muligheder, men samtidig sker der dog også et holdningsskift undervejs, der bl.a. kommer til udtryk i et stærkere fokus på styring af f.eks. FUU, der bl.a. kommer til udtryk ved, at en større del af forløbet skal foregå på godkendte uddannelsesinstitutioner. Ligeledes indtræder der i løbet af 1990'erne et holdningsskift til restgruppen (Juul & Koudahl, 2009;19). Det kommer bl.a. til udtryk ved, at der i 1995 etableres en særlig uddannelsesindsats for unge ledige under 25 år. Fra da af har alle unge både ret og pligt til at gå i gang med en uddannelse efter højst 6 måneders arbejdsløshed. Uddannelsesudspil fra sidst i 1990'erne anlægger samtidig en mere 'økonomistisk' tænkning i relation til uddannelse, hvor fokus i stigende grad handler om at målrette uddannelsessystemet mod arbejdsmarkedets behov (jf. Lejre m.fl. 1999).

## **2002: Globaliseringsudfordringer og Uddannelse Til Alle (igen)**

Under den nuværende VKO-regering, er målsætningen om uddannelse til alle igen blevet et centralt tema, og her er der ikke mindst fokus på erhvervsuddannelserne: *"Næsten alle unge starter på en ungdomsuddannelse, men mange falder fra. Frafaldet er især højt for erhvervsuddannelserne. Det er regeringens mål, at mindst 95 % af alle unge i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse. I dag er andelen ca. 80 %. Målsætningen stiller især krav om, at flere gennemfører en erhvervsuddannelse."* (Regeringen, 2006; 26) Siden regeringen trådte til i 2001, har den barslet med to større udspil på uddannelsesområdet; Bedre Uddannelser (2002), der i 2006 følges op af regeringens Globaliseringsstrategi<sup>6</sup>. For begge udspil gælder, at globaliseringens udfordringer i vid udstrækning danner baggrundstæppe og begrundelse for (uddannelses)initiativerne. Globaliseringen kædes tæt sammen med videnssamfundet – og viden og uddannelse italesættes som *nøglen* til både vækst og velfærd. I regeringens globaliseringsudspil fremhæves det, at globaliseringen skaber nye udfordringer og muligheder. For at gribe de nye muligheder, er det nødvendigt, at: *"...forandre og forny det danske samfund. (...). Hvis vi ikke fornyr os, kan vi få svært ved at fastholde Danmarks position som et af verdens rigeste lande. Og der vil være risiko for, at det*

*danske samfund bliver mere opsplittet, fordi ikke alle vil være rustet til at møde kravene på fremtidens arbejdsmarked. Vi skal sikre en stærk konkurrencekraft, så vi fortsat hører til blandt de rigeste lande i verden. Og vi skal sikre en stærk sammenhængskraft, så vi fortsat har tryghed uden store skel.*” (Regeringen, 2006;6-7). Et af de helt centrale elementer i regeringens strategi for at ’fremtidssikre’ Danmark er uddannelse (og forskning). Som det fremgår af ovenstående fremhæves uddannelse som betydningsfuldt ud fra primært to perspektiver: som vigtigt konkurrenceparameter, i forhold til den stigende globalisering - og i forhold til at sikre en stærk sammenhængskraft i samfundet. Det kommer bl.a. til udtryk ved, at uddannelse også fremhæves som centralt element i integrations- og socialpolitiske udspil (jf. Regeringen, 2007; Integrationsministeriet, 2005). Uddannelse indtager altså en fremtrædende rolle i regeringsstrategien<sup>7</sup>. Det kommer også meget konkret til udtryk i og med, at indsatser, der retter sig direkte mod uddannelse, udgør mere end halvdelen af de indsatsområder (8 ud af 14, jf. nedenstående boks), som regeringen har formuleret i globaliseringsstrategien (Regeringen, 2006;11):

**Globaliseringsstrategiens indsatsområder:**

1. Verdens bedste grundskole
2. Alle unge skal have en ungdomsuddannelse
3. Sammenhæng i uddannelsessystemet og god vejledning.
4. Mindst halvdelen af alle unge skal have en videregående uddannelse.
5. Uddannelser med globalt perspektiv.
6. Korte og mellemlange uddannelser i verdensklasse
7. Universiteter i verdensklasse
8. Mere konkurrence og bedre kvalitet i den offentlige forskning
9. Gode rammer for virksomhedernes forskning, udvikling og innovation
10. Stærkere konkurrence og større åbenhed skal styrke innovationen
11. Stærkt samspil med andre lande og kulturer
12. Flere vækstiværksættere
13. Alle skal uddanne sig hele livet
14. Partnerskaber skal understøtte globaliseringsstrategien

(kilde: regeringen, 2006)

I det følgende vil jeg kort skitsere de tematikker, der tegner den nuværende regerings uddannelsestænkning.

### **Frit valg og arbejdsmarkedsfokus**

I regeringens første udspil ligger en klar opprioritering af det frie valg, frem for et fokus på lighed – og lige muligheder, som tidligere har præget den uddannelsespolitiske

retorik. Det frie valg sættes højt – men ledsages samtidig af flere forbehold. Det gælder således kun i den udstrækning, at fremtidsudsigterne for faget er gode – og man har de nødvendige forudsætninger - og markerer således et klart arbejdsmarkedsperspektiv, på 'borgerens frie valg': *"Regeringen sætter borgerens frie valg højt. Der skal være frihed i valg af uddannelsesinstitution... (...). Friheden til valg af uddannelse forudsætter naturligvis, at man har de nødvendige forudsætninger, og at fremtidsudsigterne for faget synes gode."* (Regeringen, 2002;14)

### **Erhvervsuddannelserne i fokus**

Prioriteringen af arbejdsmarkedets behov kommer ikke mindst klart til udtryk i afsnittet, der omhandler de erhvervsrettede uddannelser, hvor det fremhæves, at uddannelsernes relevans skal vurderes direkte gennem den aktuelle beskæftigelsesfrekvens (Undervisningsministeriet 2003). Og udviklingstendensen i uddannelsespolitikken kan således tolkes i retning af, at uddannelserne bliver mere direkte erhvervsrettet ud fra kortsigtede behov på arbejdsmarkedet (Andersen m.fl., 2003; 46).

Også i Globaliseringsstrategien sættes der spot på erhvervsuddannelserne. Fokuset på stærke elever fastholdes, men samtidig understreges det, at erhvervsuddannelserne også skal passe til bogligt svage elever: *"Det samlede udbud af erhvervsuddannelser skal give alle elever mulighed for at realisere deres potentiale fuldt ud. Uddannelserne skal have et højt, internationalt kvalitetsniveau og være attraktive for elever med gode kundskaber. Og de skal give adgang til videregående uddannelse. Samtidig skal flere unge med svage forudsætninger påbegynde og fuldføre en erhvervsuddannelse. Uddannelserne skal derfor også være attraktive og en realistisk mulighed for de elever, som f.eks. har svært ved matematik eller dansk, eller som har ringe motivation til at fortsætte med en uddannelse efter grundskolen."* (Finansministeriet, 2006;70)

### **Produktionsskolerne og EGU**

Perspektivet i Bedre Uddannelser er i høj grad rettet mod de fagligt dygtige og de stærke elever, mens spørgsmål der vedrører udsatte unge i uddannelsessystemet er mere fraværende. Dog indgår der i udspillet et forslag, der retter sig mod produktionsskolerne og dermed de bogligt svage unge: *"Produktionsskolerne skal gives samme mulighed for at tilrettelægge egu som erhvervsskolerne dog for den ofte bogligt meget svage gruppe af unge, som ikke har forudsætninger for at kunne indgå i en af de ordinære*

*ungdomsuddannelser.*” (Regeringen, 2002; 40) Forslaget udspringer af flere forhold. Dels, fremføres det, at et antal produktionsskoleelever, ikke opnår tilstrækkelige forudsætninger for at fortsætte i det ordinære uddannelsessystem eller i arbejde – et forhold som EGU menes at kunne medvirke til at ændre på. Samtidig anvender kun omkring halvdelen af kommunerne – primært bykommunerne, EGU. Det skaber en geografisk skævvridning i udbuddet, og da produktionsskolerne ofte er lokaliseret i mindre og små kommuner, er tanken, at EGU tilrettelagt i produktionsskoleregi, vil kunne rette op på denne skævhed og medvirke til, at EGU overalt i landet udvikles til at blive et tilbud til målgruppen af bogligt svage eller uafklarede elever (Regeringen, 2002;39). Produktionsskolerne knyttes således tættere til erhvervsuddannelserne og det ordinære uddannelsessystem<sup>8</sup>. Med regeringens globaliseringsstrategi forstærkes denne tendens – produktionsskolerne skal i højere grad målrettes mod kompetencegivende uddannelse (Finansministeriet, 2006; 62)<sup>9</sup>. Hvor produktionsskolerne, da de blev etableret i starten af 1970’erne, blev set som et led i bekæmpelsen af ungdomsarbejdsløshed og forberedelse og kvalificering til arbejdsmarkedet, går udviklingen således imod i højere grad at fungere som forberedelse til uddannelse. Produktionsskolerne har således i stigende grad fået karakter af egentlige uddannelsesinstitutioner. Hermed er kravene og udfordringerne ændret til i højere grad at skulle motivere ’ikke-boglige’ elever til det ordinære uddannelsessystem, herunder at gøre dem bedre til det boglige. Denne udvikling tager et skridt videre med regeringens uddannelsesudspil, hvor produktionsskolerne i stigende grad tænkes som brobyggere til erhvervsuddannelserne både med hensyn til praktiske og boglige forudsætninger. (jf. også Andersen m.fl., 2003;48)

### **Vejledning som løftestang i uddannelsessystemet**

Samtidig sætter regeringen markant fokus på vejledning som et centralt element i målsætningen om, at skabe ’Bedre Uddannelser’: *”Et væsentligt indsatsområde i bestræbelserne på at sikre bedre uddannelser er en styrket uddannelses- og erhvervsvejledning. (...) Vejledningen skal målrettes i forhold til de unge, der har de største behov. Der skal ske en bedre koordinering af vejledningen på voksenuddannelsesområdet, og der er behov for en professionalisering af vejlederne.”* (Regeringen, 2002;59) Denne målsætning udmønter sig i en større reform på uddannelses- og erhvervs-vejledningsområdet (lov nr. 298 af 30. april 2003). Formålet

med vejledningsreformen er at indføre en koordinering og helhedstækning i vejledningssystemet, der på dette tidspunkt består af en række forskellige vejledningsenheder, knyttet til de enkelte uddannelsesområder, private vejledningsordninger mm. I forbindelse med reformen oprettes nye kommunale vejledningsenheder – Ungdommens Uddannelsesvejledning, der skal varetage vejledningen af børn og unge fra de går i 6. klasse til de fylder 25 år. Tanken er således at forankre vejledningen ét sted – og skabe kontinuitet og mulighed for hurtig opfølgning, hvis den unge af forskellige årsager er i en 'utilfredstillende vejlednings-, undervisnings- eller beskæftigelsesmæssig situation'. Ligeledes præciseres det, at vejledningen skal sætte fokus på unge med 'særligt behov' for vejledning. Samtidig etableres som noget nyt en fælles vejlederuddannelse og der etableres et nationalt dialogforum<sup>10</sup> omkring vejledning, hvis formål bl.a. er at bidrage til øget sammenhæng, koordinering og kvalitetsudvikling i vejledningen. Det overordnede formål med vejledningsreformen er at give børn og unge et bedre grundlag for at træffe et realistisk valg af både uddannelse og erhverv (jf. lov nr. 298, 2003).

Vejledningsreformen er for alvor med til at sætte uddannelses- og erhvervsvejledningen på landkortet som central aktør i forhold til at indfri de uddannelsespolitiske målsætninger. Denne position bliver endnu tydeligere med lanceringen af regeringens globaliseringsstrategi (2006). Her sættes stærkt fokus på de fagligt svage unge og på at nedbringe frafaldet på ungdomsuddannelserne, for på den måde at skabe mulighed for 'uddannelse til alle unge'. I forhold til denne målsætning tiltænkes vejledningen en helt central rolle og der sættes fokus på, at sætte ind tidligt gennem identifikation af elever, der har særligt brug for vejledning: *"Den tidlige indsats i grundskolen skal derfor styrkes og målrettes elever med de største behov. Der skal sættes tidligere ind overfor elever, der står i risiko for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse. Allerede i 6. klasse, hvor arbejdet med uddannelsesbogen påbegyndes, skal der ske identifikation af de elever, der har brug for en særlig indsats. Initiativerne skal understøtte, at de unge afklares i deres uddannelsesvalg tidligst muligt. Endvidere skal sikres, at elever, der er skoletrætte, eller af anden grund ikke får udbytte af undervisningen får mulighed for forløb væk fra skolen med henblik på at få afklaret deres uddannelsesvalg. Også fra 9. klasse skal der være brobygningstilbud til ungdomsuddannelserne, ligesom der skal*

*tilbydes mentorer til de mest usikre og frafaldstruede elever, der starter direkte fra 9. klasse.*” (Finansministeriet, 2006;67)<sup>11</sup>

### **Krav, konsekvens og individuelle støtteordninger**

Ambitionen om at skabe uddannelsesmuligheder til alle unge, er, som nævnt, en af regeringens mærkesager. Og som det fremgår af ovenstående har perioden været kendetegnet ved flere uddannelsespolitiske tiltag. Samtidig igangsætter Undervisningsministeriet i samarbejde med Kommunernes Landsforening en række forsøg i kommunalt regi (de 17 modelkommuner), hvis sigte ligeledes er, *”... at udvikle nye samarbejdsmodeller, metoder og værktøjer i samspillet mellem de relevante aktører med henblik på at nedbringe antallet af unge uden ungdomsuddannelse.”*

(Kommunernes Landsforening, 2007;2). Fokusområder er her kommunens indsats i forhold til vejledning, mentorordninger og trainee-forløb, samt et øget samarbejde mellem kommune, uddannelsesinstitutioner og arbejdsmarked mm. (ibid.;4). I forbindelse med opstarten på modelkommune-projektet, skriver Undervisningsminister Bertel Haarder (V) en kronik i Jyllandsposten, hvor han skitserer udfordringer og indsatsområder i relation til ’95 %-målsætningen’:

*”Kampen for at få alle unge i gang er en af tidens største samfundsudfordringer. Tillad mig at indlede med en lille tankeøvelse: Lad os forestille os en stor ø, der udgør én kommune med rådighed over alle offentlige myndigheder og institutioner inklusive de statslige. Lad os endvidere forestille os, at der på denne ø er stor mangel på arbejdskraft, der koster kommunen masser af penge til vikarer og sure klager fra borgerne; samtidig med, at der er adskillige unge, der går rundt uden uddannelse og job udover småjob, sort arbejde og hvad der ellers kan fordrive tiden. Alt for mange af dem har desværre ikke lært, hvad de skal, i skolen. Især de, der har en anden sproglig baggrund end dansk, har svært ved at få uddannelse og job, fordi de ganske enkelt ikke læser godt nok. Så var der en borgmester, der gik til valg på, at nu skulle de unge have uddannelse og job, så de kunne bidrage til fællesskabet og skabe sig en tryggere fremtid. Han og flertallet i kommunalbestyrelsen besluttede så at smække alle pengekasser i, således at de unge i stedet for penge fik jobanvisning, læsekurser og uddannelses tilbud, når de henvendte sig, medmindre der var tale om sygdom eller alvorlige handicap. De fik kun udbetalt penge, når de kom op om morgenen og passede deres ting. Ved gentagne svigt blev pengene udbetalt pr. time, når dagen var gået. De, der ikke mødte om morgenen, fik en mentor, der sendte sms'er eller mødte op personligt og talte med den unge og deres forældre, indtil de lærte at passe deres forpligtelser. (...) Det siger sig selv, at der på hele øen ikke var mange, der ikke fik én eller anden form for uddannelse. Bl.a. fordi man også medregnede praktisk erfaring, som man kunne erhverve gennem forpraktik, trainee-ordninger, mesterlære og almindelig erhvervs erfaring, der gennem realkompetencevurderinger kunne omsættes til*

*merit og give rabat på uddannelserne. (...) Vi skaber velfærdshistorie, hvis det lykkes [at nå 95 %-målsætningen, red.]. Husk på, der er en halv million mennesker i dette land, der hverken er pensionister eller syge eller handicappede på overførselsindkomst. De er blevet svigtet lige fra deres ungdom. Man har skadet og forhånet dem ved ikke i tide at stille krav om en indsats. At stille krav på rette tid og sted er at vise hensyn og respekt. **At undlade at stille krav** er det samme som at behandle medmennesket som et viljeløst pjok, der hverken evner det ene eller det andet. Sådan som vi har invalideret indvandrere, familiesammenførte, flygtninge og endnu langt flere danske unge gennem 35 år, siden forsørgerstaten blev skabt, og hundredetusinder arbejdsdygtige vendte sig til det offentlige for at blive forsørget.”*  
(Haarder, 2007)

Kronikkens tankeeksperiment, kan ses som et klart billede på den uddannelsestænkning, der præger den aktuelle uddannelsespolitik. De unge er blevet ladt i stikken, fordi voksensamfundet har stillet for få krav, og de har derfor udviklet en form for forsørgerkultur. Løsningen er således at skabe et uddannelses (og arbejdsmarkeds)system, hvor der er tæt sammenhæng mellem indsats og belønning. Med andre ord, skal kassen smækkes i, hvis man ikke deltager i uddannelse eller arbejde – og hvis man bliver ’smidt ud’, skal man straks have et nyt tilbud. Samtidig er det tanken, at de unge, der har svært ved at honorere kravene skal have tilknyttet mentorer og andre støttepersoner, ligesom der er fokus på at etablere alternative uddannelsesmuligheder, for de unge, der ikke kan honorere kravene i det ordinære uddannelsessystem. Den nuværende uddannelsespolitik er således karakteriseret ved et fremtrædende fokus på individuelle støtteordninger for udsatte unge (i form af psykologer, mentorer, kontaktpersoner m.v.) (Katznelson, 2004/2007), samt en række særlige uddannelsestiltag ved siden af det ordinære uddannelsessystem (f.eks. ny mesterlære), men også i stigende grad en række knopskydninger og særlige uddannelsesforanstaltninger og indgange for unge med særlige behov indenfor uddannelsessystemet (især på erhvervsuddannelserne) (jf. Illeris m.fl. 2009).

I socialministeriets udspil ’Lige muligheder - styrkede personlige ressourcer og social sammenhængskraft (regeringen, 2007), sættes der også spot på uddannelse som et centralt element i forhold til at give alle borgere mulighed for et godt liv. Centralt i udspillet står ønsket om at gøre op med negativ social arv. Her fremføres det, at negativ social arv i mindre grad end tidligere handler om økonomi og adgang til uddannelse. Forskelle i livschancer handler i højere grad om at mangel på personlige ressourcer og



social kapital videreføres fra forældre til børn: *"I stedet relaterer forskelle i livschancer sig i stigende grad til de sociale og kulturelle forudsætninger, den enkelte har med sig hjemmefra." (...)* Kernen i denne problemstilling er personlige ressourcer. Personlige ressourcer handler blandt andet om at kunne begå sig socialt, kommunikere med andre, træffe beslutninger og tage ansvar for sig selv og sin familie. Personlige ressourcer er afgørende for et godt liv. De er i stigende grad afgørende for at kunne klare sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet og i det hele taget deltage aktivt i samfundslivet. En indsats for at skabe lige muligheder må derfor tage udgangspunkt i at styrke den enkeltes personlige ressourcer." (regeringen, 2007;3) Det er bemærkelsesværdigt, i hvor høj grad der her anlægges et individ-fokus. Det handler om at ruste individet til at kunne klare sig i samfundet, og ikke mindst ligger der her en implicit mangel-forståelse i forhold til de individer, der har svært ved at klare sig i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Den negative sociale arv (og manglende sociale kapital) forstås her primært som noget, der knytter sig til individet og familien, mens de samfundsmæssige institutioner er fraværende som element i forhold til at skabe bedre livschancer for udsatte grupper. Udspillet kan således ses som et udtryk for en bredere samfundsmæssig tendens til, at ansvaret for at undgå marginalisering i stigende grad lægges over på individet (jf. f.eks. Mathiesen, 2001; Mørck 2006). I den forbindelse peger Blasco et al (2003)<sup>12</sup> på et interessant skift i de måder, hvorpå unges vanskeligheder med at finde en stabil position på arbejdsmarkedet i dag i stigende grad begrebsættes og forklares på tværs af forskellige europæiske sammenhænge, og understreger samtidig, at tendensen til individualisering ikke kun er et dansk fænomen: *"In these discourses, the interpretation of disadvantage as resulting from unemployment has shifted to disadvantage as the reason for unemployment: young people are unemployed because they have more disadvantages compared with those who manage to enter the labour market."* (Blasco et al, 2003:5)

Den nuværende uddannelses(og social)politik, kan på flere måder ses som en videreføring af de principper, der prægede 1990'ernes UTA-politik. Således er individualiseringstendenserne fortsat et markant perspektiv. Fokus er på at skabe individuelle muligheder i uddannelsessystemet for udsatte unge gennem tæt og tidlig vejledning, særlige tiltag og støtteordninger, der skal afklare dem og klæde dem fagligt

og socialt på til at kunne honorere kravene i det ordinære uddannelsessystem. Politikken adskiller sig dog også på væsentlige punkter. Hvor 1990'ernes uddannelsespolitik også havde et manifest mål om at skabe mere rummelige uddannelsessystemer og dermed havde fokus på de mekanismer i uddannelsessystemet, der skaber skoletræthed og udgrænser visse unge, er dette perspektiv markant fraværende i den nuværende uddannelsespolitik. Her synes det i langt højere grad at handle om 'individtilpasning' frem for 'institutionsforandring' (jf. Jensen, 2009; Elsborg m.fl., 2006). Et andet fremtrædende element i den aktuelle uddannelsespolitik er arbejdsmarkedsperspektivet. Dels er der tale om en målretning af uddannelse mod arbejdslivet. I modsætning til 1990'ernes fokus på ønsket om skabe rum for personlige kompetencer og personlig udvikling som et uddannelsesaspekt, handler det nu i langt højere grad om at dirigere uddannelsesvalget i retning af fag, hvor fremtidsudsigterne er gode<sup>13</sup>. Samtidig er der fokus på at skaffe alternative og arbejdsmarkedsbaserede uddannelsesmuligheder for skoletrætte unge f.eks. gennem ny mesterlære og EGU. I den forbindelse knyttes EGU, som nævnt, tættere til produktionsskolerne, som i høj grad kommer til at fungere som brobygger til erhvervsuddannelserne.

Spørgsmålet om uddannelse til alle unge har altså præget uddannelsespolitikken siden 1970'erne. Men på trods af en række uddannelsespolitiske initiativer, har restgruppen, som nævnt indledningsvist, været relativt stabil, og en analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd peger på, at tallene nu går den forkerte vej. Hvor gruppen uden uddannelse faldt markant op gennem 1990'erne (fra 25,6 % i 1990 til 17,1 % i 2000) er udviklingen nu vendt, og gruppen af unge uden uddannelse er igen stigende. Andelen af en ungdomsårgang, der ikke får en ungdomsuddannelse er således steget fra 18,3 % i 2004 til 20,4 % i 2006. Og i dag (2006-tal) er der færre unge som får en ungdomsuddannelse end i 1995 (Andersen m.fl., 2008;6)<sup>1</sup>.

### ***Forskningsmæssige positioner og viden om udsatte unge***

Som det fremgår ovenfor peger forskningen på, at den uddannelsesmæssige restgruppe har været relativt konstant (og stigende) igennem en årrække. Men hvad ved vi ellers om udsatte unge i uddannelsessystemet? Hvem er de, og hvad spiller ind på deres uddannelseschancer? Det vil jeg sætte fokus på i det følgende.

### **Kært barn har mange navne! En kort begrebsmæssig udredning**

Som det fremgår af dette kapitel, er der mange betegnelser i spil, når der sættes fokus på de unge, som har svært ved at finde fodfæste i uddannelsessystemet. Restgruppe, (negativ) social arv, bogligt svage unge og udsatte unge, er betegnelser, der benyttes til at indkredse og forklare hvorfor nogle unge ikke gennemfører en ungdomsuddannelse. Undervejs i afhandlingen benytter jeg begrebet *udsatte unge* som en betegnelse for unge, der er i fare for ikke at gennemføre en ungdomsuddannelse og ikke opnå stabil tilknytning til arbejdsmarkedet. Begrebet har den fordel i forhold til restgruppebegrebet, at det ikke i samme grad betegner en bestemt position – som rest og tilovers, men i højere grad er et processuelt og dynamisk begreb, hvor udsathed ikke automatisk fører til marginalisering. Med dette begreb ønsker jeg samtidig at sætte spot på at de unges udsathed ikke er noget, der alene knyttes til dem som individer, men i høj grad produceres i et samspil mellem de samfundsmæssige institutioner og de unge (jf. også Katznelson, 2004). Også social arvs begrebet bruges hyppigt indenfor uddannelsesforskningen, og er ligesom restgruppebegrebet omdiskuteret og anvendes forskelligt. I nogle sammenhænge anvendes det som en betegnelse for individuelle (ofte negative) egenskaber, der mere eller mindre mekanisk overføres fra generation til generation (jf. f.eks. Ejrnæs, 2005). Andre benytter begrebet i betydningen chanceulighed og sætter fokus på mødet mellem individ og samfundsmæssige og institutionelle strukturer (f.eks. Hansen, 2003). Det er i denne sidstnævnte betydning, jeg benytter begrebet undervejs i afhandlingen.

Med dette afsnit søger jeg altså at skabe overblik over den forskningsmæssige viden om udsatte unge i uddannelsessystemet. En væsentlig del af den aktuelle forskningsmæssige viden på området stammer fra et omfattende forskningsprogram, som igangsattes som en del af UTA-initiativet. I 1997 publiceredes en lang række resultater fra forskningsprogrammet, og jeg har derfor valgt at lade det fungere som skæringspunkt og afsæt, og dermed afgrænses denne forskningsmæssige skitse til perioden fra 1997 til 2008. Forskningen har langt hen af vejen været præget af kvantitative og registerbaserede undersøgelser, som derfor vil dominere, men jeg vil samtidig inddrage enkelte kvalitative undersøgelser, der går tættere på og i højere grad sætter fokus på konkrete møder mellem unge og (uddannelses)systemer.

### **Uddannelse og social arv**

Et dominerende perspektiv i uddannelsesundersøgelser omkring udsatte unge har været et fokus på betydningen af social arv i relation til uddannelseschancer. Flere undersøgelser peger således på, at forskellige socio-økonomiske faktorer har afgørende betydning for de unges risiko for at havne i den uddannelsesmæssige restgruppe. Blandt

andet har unge, som kommer fra familier med lav indkomst sværere ved at komme i gang med uddannelse, ligesom der blandt disse unge er større tilbøjelighed til senere at afbryde uddannelse (Birch Andreassen m.fl.,1997; Mehlbye, 2000; Andersen, 2005). Ligeledes understreges det, at forældrenes uddannelsesniveau spiller en helt central rolle i forhold til de unges muligheder for at klare sig i uddannelsessystemet (f.eks. Birch Andreassen m.fl.,1997; Andersen, 1997; Andersen, 2005, Benjaminsen, 2006; Glavind, 2005; Mehlbye, 2000; Hansen, 2003). Kort fortalt viser undersøgelserne samstemmende, at jo længere uddannelse ens forældre har, jo større er den statistiske chance for, at man klarer sig godt i uddannelsessystemet, og omvendt hvis ens forældre har ingen eller kun lidt uddannelse. Således påviser Olsen (2008), at mere end ¾ af de unge uden ungdomsuddannelse, kommer fra ufaglærte eller faglærte hjem, mens det kun drejer sig om 3 % af de unge fra akademikerhjem. Undersøgelserne påpeger altså en stærk kontinuitet i den sociale skævrekruttering i uddannelsessystemet og bekræfter og understreger altså en velkendt figur – nemlig at den sociale arv stadig har stor indflydelse på børn og unges uddannelsesmuligheder. En enkelt undersøgelse kontrasterer dog dette ellers ret entydige billede. Således peger McIntosh & Munk (2006) på, at der er sket en betydelig social udligning i søgningen til de gymnasiale uddannelser i perioden fra 1982 til 2002<sup>14</sup>. Undersøgelsen viser, at der i denne periode er sket en markant øget søgning mod de gymnasiale uddannelser blandt børn af ufaglærte og faglærte forældre, mens søgningen blandt børn af langtuddannede forældre har ligget konstant (om end på et højt niveau). Undersøgelsen peger på, at familiebaggrund stadig spiller en central rolle for de unges uddannelseschancer, men at betydningen af familiebaggrund er blevet mindre vigtig i løbet af perioden. Den er således faldet med omkring 12,3 % for drengenes vedkommende, mens det for pigernes vedkommende er mere markant, nemlig 24,3 % (McIntosh & Munk:2006, 3). I arbejdspapiret konkluderes det således: *"Not only did the educational opportunities for individuals with disadvantaged backgrounds improve absolutely, but their relative position also improved making Denmark both a much better educated society but also a fairer one as well."* (McIntosh & Munk,2006;1) Noget tyder altså på tendenser til opbrud i forhold til betydningen af den sociale baggrund, i hvert fald når man ser på gruppen af unge, der søger mod de gymnasiale uddannelser. Andre forskere har dog visse forbehold overfor analysen. Trond Beldo Klausen (Ålborg Universitet) anfører

således, at selv om undersøgelsen viser tendenser til social udligning i søgningen til de gymnasiale uddannelser, siger den ikke noget om de unges videre uddannelsesforløb: *"Unge fra arbejderklassen vælger systematisk kortere uddannelse end dem fra mere privilegerede lag, også selv om de har gode karakterer. Det har stor betydning for de unge, om der er uddannelsesforbilleder i familien"*. (Ugebrevet A4, 2006a) Tilsvarende anfører Lars Benjaminsen, som samtidig peger på, at bunden af 'uddannelsespyramiden' stadig er frosset fast – at det stadig overvejende er børn af ufaglærte, som ender i restgruppen og ikke får nogen uddannelse overhovedet (ugebrevet A4, 2006a).

### **Køn, etnicitet og geografi**

Analysen foretaget af MacIntosh & Munk peger på et andet interessant perspektiv. Mens der ikke er den store forskel på uddannelsesfrekvensen blandt drenge og piger fra en langtuddannet familiebaggrund, er der en markant kønsmæssig forskel blandt unge fra familier uden tradition for uddannelse, at gymnasiesøgningen er langt større blandt pigerne end drengene. Samme tendens viser sig i Hansen (2005), som ligefrem taler om pigernes 'erobring' af uddannelsessystemet: *"Vi kan konkludere at kvinderne nu langt overgår mændene når det gælder opnåelsen af et af de to højeste uddannelsesniveauer. Ikke bare blandt børn af højtuddannede, men også blandt børn af kortuddannede. Andelen i restgruppen er derimod ikke faldet, og blandt børn af højtuddannede er den fortsat større blandt sønnerne end blandt døtrene. Blandt børn af kortuddannede er restgruppen faldet blandt døtrene. De har nu samme andel i restgruppen som sønnerne hvis andel er steget. Det exceptionelle resultat af udviklingen er at døtrene såvel fra de højtuddannede hjem som fra de kortuddannede hjem har "udkonkurreret" sønnerne."* (Hansen, 2005:76) På den ene side er der sket en markant udligning i kønsforskelle, når man ser på den vertikale dimension i uddannelsessystemet, da mændene nu er på vej til at blive et mindretal på hvert uddannelsesniveau. Men ser man omvendt på den horisontale dimension, dvs. kvindernes og mændenes andele af de studerende på fag og uddannelsesretninger, er der stadig tale om betydelige kønsforskelle. Vi har stadig stærkt kvindedominerede og mandsdominerede fag (Hansen, 2005:79). Også analyser foretaget af Olsen (2008) peger på at kønsperspektivet slår igennem i forhold til unges uddannelseschancer (Om end den sociale baggrund slår endnu stærkere igennem end den kønsmæssige):

**Tabel 1. Andel af de 25 årige pr. 1.10.2006, der ikke har gennemført eller er i gang med ungdomsuddannelse, fordelt på køn og forældrenes højest fuldførte uddannelse<sup>15</sup>:**

Forældres uddannelse	25-årige mænd	25-årige kvinder
Ingen uddannelse efter grundskolen	42%	33%
Faglig uddannelse	23%	15%
Gymnasieuddannelse eller kort videregående udd.	19%	12%
Mellemlang videregående uddannelse eller bachelor	13%	9%
Akademikere og forskeruddannede	9%	5%

**Kilde: Olsen, 2008**

Drengene har således større sandsynlighed for at havne i den uddannelsesmæssige restgruppe end pigerne, og tabellen ovenfor bekræfter således tendensen til, at pigerne klarer sig bedre i uddannelsessystemet end drengene. Jørgensen (2008) understreger samtidig, at dette er en historisk ny situation; hvor der i 1980 var flere kvinder uden uddannelse end mænd, er dette billede nu vendt (Jørgensen, 2008; 67). Samtidig peger undersøgelser på, at etnicitet også spiller en rolle i forhold til de unges uddannelseschancer. Således viser en undersøgelse om 'Udlændinges vej gennem uddannelsessystemet' (Integrationsministeriet, 2004), at 'udlændinge'<sup>16</sup> i langt højere grad end 'danske' unge, falder fra ungdomsuddannelserne. Således falder omkring dobbelt så mange udenlandske unge fra en ungdomsuddannelse sammenlignet med danske unge. Problemet er størst på de erhvervsfaglige uddannelser, hvor omkring 60 % af de unge udlændinge falder fra. Lignende tendenser påpeges af Andersen (2007), der påviser, at unge med indvandrerbaggrund har langt større risiko for ikke at få en uddannelse end unge med etnisk dansk baggrund. Således er det 40 % af drengene med indvandrerbaggrund, der ikke får en ungdomsuddannelse, og ca. 30 % af pigerne. Et tal der ligger noget højere end de omkring 18 %, der generelt set tegner den del af en ungdomsårgang, der ikke får en ungdomsuddannelse. Også geografisk tegner der sig markante forskelle. Det generelle billede er, at kommuner med eller ved større universitetsbyer har færrest 35-årige uden uddannelse, hvorimod udkantsområder har mange 35-årige uden uddannelse (Andersen m.fl. 2007; 75)

Overordnet set tegner der sig et relativt klart billede af en vedvarende social, kønsmæssig, geografisk og etnisk skævvridning i relation til unges uddannelseschancer (om end enkelte undersøgelser også peger på stigende social mobilitet – ikke mindst blandt pigerne). Denne skævhed slår ikke mindst igennem i forhold til de mest udsatte unge - dem der ikke får nogen uddannelse overhovedet (udover grundskolen), og det er tankevækkende, at den sociale baggrunds betydning fortsat slår så markant igennem på trods af et stærkt politisk fokus på unges uddannelsesmuligheder siden 1970'erne og en stærk udbygning af velfærdsstaten og uddannelsessystemet i samme periode.

### **Social og kulturel kapital**

Det er altså veldokumenteret, at en række sociale struktureringer præger de unges uddannelsesvalg- og -chancer. En nærmere afdækning af, hvordan disse sammenhænge virker; på hvordan de unges sociale baggrunde på forskellig vis spiller sammen med - og imod - institutioner som grundskole, ungdomsuddannelse mv., er dog langt mindre forskningsmæssigt belyst (jf. f.eks. Rasmussen, 1999; Ploug, 2007). Enkelte undersøgelser forsøger dog at gå tættere på disse sammenhænge. For eksempel påpeger Jensen & Jensen (2005), via Bourdieu-inspirerede analyser gennemført på PISA-Longitudinal, at udover betydningen af den unges sociale baggrund, som den tegner sig via forældrenes uddannelse og arbejde, har også familiens og den unges kulturelle kapital selvstændig betydning for, hvordan de unge klarer sig i skolen og for deres chancer for at komme i gang med ungdomsuddannelse: "*Unge, der kommer fra en familie med en forholdsmæssig stor kulturel kapital – til forskel fra familiens økonomiske kapital – vil alt andet lige klare sig bedre i skolen og i uddannelsessystemet.*" (Jensen & Jensen, 2005;123). Mere specifikt betyder det, at de unge har større chance for at komme i gang med ungdomsuddannelse;

Hvis den *kulturelle kommunikation* er betydelig. Dvs. hvis man i familien diskuterer politiske og sociale emner, bøger, film mm..

Hvis den unge deltager i *kulturelle aktiviteter* (feks. går på museum til rockkoncerter, klassiske koncerter, går i teatret mm. ).

At der i familien er *kulturelle besiddelser* (klassisk litteratur, kunstværker mm.), samt *uddannelsesressourcer* (f.eks. ordbøger, et stille sted at læse etc.)

Ligeledes har det betydning, hvis den *sociale kommunikation* er betydelig (dvs. forældrene taler med barnet/den unge om skolen, at man spiser et hovedmåltid sammen, samt at forældrene bruger tid til at tale med barnet) (Jensen & Jensen, 2005;122-123).

Tilsvarende konklusioner fremdrages i en artikel af Holm & Jæger (2004). I artiklen undersøger forfatterne<sup>17</sup> hvilke materielle og immaterielle baggrundsforhold, der har betydning for intergenerationel uddannelsesmobilitet i et land som Danmark med en højt udviklet velfærdsstat. En central hypotese er, at immaterielle forhold spiller en større rolle end økonomisk baggrund, og med inspiration fra Bourdieu 'dekomponeres' betydningen af social baggrund i fire typer materielle og immaterielle forældreressourcer: økonomisk, kulturel, social og kognitiv kapital (Holm & Jæger, 2004;69). Analysen peger på, at kulturelle og sociale kapitalformer har større betydning for unges uddannelseschancer end økonomisk og kognitiv kapital. Kulturel kapital er den vigtigste kapitalform når det gælder valg af videregående uddannelse, mens social kapital har betydning for, om man opnår en faglig uddannelse. De to undersøgelser understreger således kompleksiteten i betydningen af den unges sociale baggrund – og ikke mindst i uddannelsesinstitutionernes *krav*, som indirekte tegner sig gennem behovet for forskellige kapital-former i forhold til forskellige typer af uddannelser (videregående og faglige uddannelser), et perspektiv, der også fremhæves af Olsen (2008).

### **Risikofaktorer**

Et andet markant træk ved uddannelsesundersøgelserne i perioden er, at de søger at indkredse en række fællestræk og risikofaktorer, der præger de unge, der ikke får en ungdomsuddannelse. Glavind (2005) peger på, at der er flere risikofaktorer i spil, når man ser på de baggrundsfaktorer, der påvirker sandsynligheden for, at man som 25-årig befinder sig i restgruppen<sup>18</sup>. Størst betydning har det, om den unge selv er blevet forælder tidligt, og hvilken uddannelsesmæssig baggrund forældrene har. Men det har også stor betydning, om en af forældrene er på langvarig kontanthjælp, om man har to forældre, der bor sammen eller ej, om forældrene bor i etagebyggeri, om man er mand eller kvinde, og om man har etnisk baggrund i et 3. verdens land (Glavind, 2005;2). Andre undersøgelser påpeger, at unge uden uddannelse generelt set er præget af lavt selvværd (ligesom flere har lav faglig selvvurdering) (Andersen, 2005). Birch



Andreasen m.fl. (1997) betegner ligeledes de unge, der afbryder en uddannelse som mere usikre og frygtssomme end unge der ikke afbryder en uddannelse. Også de unges skoletrivsel fremhæves som central. Andersen (2005) fremhæver, at de unge, der kedede sig i grundskolen har en øget sandsynlighed for at havne i restgruppen, og Mehlbye m.fl. (2000) fremhæver tilsvarende, at de unge, der ikke følte sig godt tilpas i skolen - og som samtidig ikke tillagde det sociale miljø stor betydning i forhold til fremtidigt uddannelsesvalg, havde øget risiko for at afbryde uddannelse. Samtidig peger flere af undersøgelserne på, at ringe læsefærdigheder (og boglige færdigheder mere generelt) skaber større risiko for ikke at gennemføre ungdomsuddannelse (Birch Andreasen, 1997; Andersen, 2005; Mehlbye, 2000; Jensen m.fl., 1997). I en af UTA-rapporterne konkluderes det således: *"Det ser således ud til, at en styrkelse af de unges boglige færdigheder i grundskolen og den dermed sammenhængende tro på, at uddannelse kan betale sig, er den bedste vej til, at flere bryder den sociale arv. I den forbindelse viser det sig generelt, at jo længere de unge kommer i uddannelsessystemet, desto mindre betyder den sociale baggrund. Uddannelse lægger så at sige luft til den sociale baggrund, bl.a. via de unges boglige færdigheder opnået i skolen."* (Jensen, 1997;19) Citatet er interessant, fordi det afspejler en særlig forståelse af spørgsmålet om social arv - som noget, der er snævert knyttet til den familiære baggrund, og som man via uddannelse kan gøre sig fri af. Man kan dog stille spørgsmålet (ikke mindst i lyset af de tidligere refererede undersøgelser, der sætter spot på den sociale reproduktion i uddannelsessystemet), om betydningen af den sociale baggrund mindskes, jo længere man kommer i uddannelsessystemet, eller om den blot sætter sig igennem på måder, der ikke umiddelbart kan indfanges via socio-økonomiske analyser? Det er ligeledes markant, at skolen og uddannelsessystemet i denne optik i vid udstrækning betragtes som neutralt redskab, der kan medvirke til at bryde den sociale arv - og ikke som en væsentlig medspiller i forhold til at vedligeholde eller bryde social reproduktion (jf. f.eks. Bourdieu & Passeron, 1977/1990; Hansen, 2003). Enkelte undersøgelser sætter dog også konkret spot på, hvordan f.eks. uddannelsessystemet bidrager til at fastholde den sociale reproduktion i uddannelsessystemet, og understreger betydningen af, der også sættes fokus på, hvordan uddannelsesinstitutioner kan 'mønsterbryde' (f.eks. Andersen, 1997; Jensen & Jensen, 2005; Elsborg m.fl. 2006).

De kvantitative og registerbaserede undersøgelser, som dominerer forskningen omkring udsatte unge i uddannelsessystemet bidrager med væsentlige indsigter i, hvad der *statistisk set* kendetegner unge uden uddannelse, eller som er i risiko for ikke at gennemføre ungdomsuddannelse. Men dette forskningsperspektiv har dog samtidig affødt en del kritik – ikke mindst rettet mod UTA-forskningsprojektet. F.eks. påpeger Mathiesen (2001), at forskningsprojektet anlægger en individualiserende problemforståelse, hvor restgruppeproblemerne især italesættes som mangler hos de enkelte unge, mens uddannelsessystemets rolle som aktiv medspiller i relation til social reproduktion og forandring underbetones (Mathiesen, 2001; 108). En lignende kritik rejstes af Hansen (2003; 150). Kritikken peger således på behovet for at anlægge perspektiver, der ikke blot anskuer de unges udsathed som noget de unge bringer med sig *ind* i f.eks. uddannelsesinstitutionerne, men som noget, der i høj grad også *produceres* i mødet med uddannelsessystemet og andre samfundsmæssige institutioner. Som nævnt er dette perspektiv dog ikke særligt udfoldet i den danske uddannelsesforskning. Enkelte kvalitative undersøgelser går dog tættere på de unges perspektiver og deres møder med uddannelse og arbejde. I det følgende sætter jeg spot på disse bidrag.

### **Kvalitative forskningsbidrag**

Katznelson (2004) følger i sin afhandling en gruppe udsatte unge på forskellige aktiveringsprojekter. Hun ønsker med afhandlingen at distancere sig fra tilgange til studier af udsatte unge, der alene gør problemer til individuelle karaktertræk knyttet til den enkelte unge, men i højere grad fokuserer på *mødet* mellem de unge og institutionerne. Baggrunden for afhandlingen er en stigende tendens til at det institutionelle svar på at nedbringe størrelsen af gruppen af udsatte unge og de unges situation/problemer er fokuseret på indsatser målrettet den enkelte unge: "*Den gennemgående udvikling i aktiverings- og uddannelses tilbudene til de udsatte unge har således været det individuelle aspekt. Initiativerne har været præget af, hvad man kunne kalde en tendens til institutionel individualisering. Det vil sige en individualisering der udspringer af et insitutionelt fokus på den enkelte. Den institutionelle individualisering optræder på den politiske og den institutionelle scene iklædt formuleringer som 'frit valg', 'den enkelte bruger i centrum', individuel tilgang' osv.*" (Katznelson, 2004:10) Ifølge Katznelson hænger den institutionelle individualisering sammen med en anden

individualiseringstendens, som sætter sig igennem på individniveau. Der er her tale om en form for bevidsthedsmæssig individualisering, som dækker over en oplevelse hos det moderne individ af i høj grad at kunne 'vælge' sit eget liv. Disse beslægtede individualiseringsformer sætter sig igennem som en art dobbelt individualisering. Gennem analyser af de unges konkrete møder med uddannelses- og aktiveringstilbud, sættes der spot på, hvordan den institutionelle individualisering ikke blot sætter sig igennem som fleksible og individuelle *tilbud* rettet mod den enkelte unge, men også i stigende grad udgør et *krav* til de unge om at kunne forholde sig reflektivt til deres egen situation, hvilket er svært for nogle af de unge. Den institutionelle individualisering medfører, at de unge "*...skal kunne anlægge og inderliggøre et dobbeltblik på sig selv som indebærer en omfattende selvurdering og kontrol...*" (ibid.;209) Og samtidig synes individualiseringstendensen at bevirke, at både de unge og de ansatte på projekterne tendentielt opfatter de unges problemer som individuelle snarere end socialt og strukturelt betingede. Perspektivet er interessant, ikke mindst i lyset af den tiltagende individualisering, som præger uddannelsespolitikken (jf. foregående afsnit).

Fra et lidt andet perspektiv bidrager også Mørck (2006), med vigtige pointer og indsigter i relation til udsatte unge i uddannelsessystemet. Hun følger i sin phd-afhandling en gruppe unge gadeplansmedarbejdere med etnisk minoritetsbaggrund, tilknyttet det 'vilde' socialarbejdermiljø i København. De unge er 'vilde' i den forstand, at de selv har været rødder som unge, og at disse erfaringer anses som en styrke og ressource i deres arbejde med andre rødder. De unge overskrider på den måde grænserne mellem professionel og (tidligere) bruger i det sociale arbejde de er en del af. Mørck ønsker med afhandlingen at bidrage til udvikling af en teori om grænsefællesskaber, læring og overskridelse af marginalisering, og dermed bryde med den individualisering og marginalisering som kendetegner megen (ind)læringsforskning (Mørck, 2006;56). Hun skriver sig således markant op imod et snævert læringsbegreb, og udfordrer hvad hun ser som en tendens "*... til at fremstille det marginale som entydigt negativt og integrationen i retning af én "rigtig" levevis, dvs. et liv blandt middelklassen eller ét centrum som entydigt positivt og **vejen** til overskridelse af marginalisering. Kapitlet sætter endvidere spørgsmålstejn ved den udbredte tendens til at fremhæve uddannelse som den primære vej til overskridelse af marginalisering*"

(ibid.;90). Som følge heraf argumenterer hun således for et behov for en større samfundsmæssig anerkendelse af andre mulige veje til overskridelse af marginalisering. Afhandlingen peger på, at de unges deltagelse i grænsefællesskabet (det vilde gadeplansarbejderfællesskab) kan udgøre et alternativ til formel uddannelse og dermed mulighed for overskridende læring og positive selvforståelser. Og Mørck fremhæver ligeledes Willis' (1977) klassiske studie af en gruppe arbejderklassedrenge modkultur til skolen som et eksempel på, at denne modskolekultur bidrog med en kritisk distance til uddannelses- og karriere-ideologier (Mørck, 2006;56). Mørcks kritik peger på vigtigheden af ikke at opfatte marginale positioner som entydigt negative, men at de også kan rumme elementer af overskud – og udfordring af dominerende forståelser (et lignende perspektiv fremhæves i Kristensen, 1997). Det er en interessant og vigtig pointe, men samtidig mener jeg dog også at det er vigtigt at undgå at et fokus på positive og udfordrende træk ved en marginaliseret position kammer over i 'romantisering'.

Som det fremgår af ovenstående, findes der talrige overvejende kvantitative undersøgelser, der dokumenterer betydningen af den sociale baggrund i forhold til uddannelseschancer – og risici i forhold til hvilket uddannelsesniveau de unge ender med at opnå, og den viden udgør et væsentligt videngrundlag for mit arbejde med afhandlingen. Min konkrete tilgang til problemfeltet er dog kvalitativ. Jeg ønsker at gå tættere på de unges konkrete overgangsprocesser fra grundskolen og videre, og ikke mindst deres møder med uddannelse og arbejde. Jeg er her bl.a. inspireret af de perspektiver, der tegner sig hos Katznelsons (2004) fokus på individualiseringstendenser som både mulighed og krav, og Mørcks (2006) påpejning af at fastholde et blik på de mulige udfordringer af dominerende og selvfølgelige (uddannelses)forståelser, der kan ligge i marginale/alternative positioner og uddannelsesbaner.

Konkret følger jeg i afhandlingen en gruppe uddannelsesmæssigt udsatte unge<sup>19</sup> i deres overgange fra grundskolen og videre; ind og ud af ungdomsuddannelserne, i deres første erfaringer med lønarbejde, med at flytte hjemmefra osv.. Det er disse unges fortællinger, der udgør det centrale empiriske grundlag for afhandlingens analyser (jeg vil senere i

dette kapitel udfolde disse perspektiver yderligere). Samtidig trækker jeg dog i afhandlingen på et bredere videngrundlag, idet afhandlingen udspringer af og bygger videre på en forløbsundersøgelse om unges overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse (brobygningsundersøgelsen), som jeg (i samarbejde med Noemi Katznelson) har foretaget for Undervisningsministeriet (afsluttet december 2006). Som følge heraf har arbejdet med afhandlingen haft form af kandidatstipendium, og dermed har tidsforløbet været væsentligt kortere end i et ordinært ph.d.-forløb (1 ½ år i stedet for 3 år).

### ***Brobygningsundersøgelsen som baggrundstæppe***

I det følgende vil jeg kort redegøre for brobygningsundersøgelsens fokus, empiriske grundlag, og skitsere nogle af hovedkonklusionerne. Brobygningsundersøgelsen satte fokus på betydningen af vejledning og udskoling i forhold til valg af ungdomsuddannelse. Og brobygning skal således i denne sammenhæng forstås som et fokus på forskellige forsøg på at *bygge bro*, fra grundskole til ungdomsuddannelse. Mere bredt søgte undersøgelsen at afdække, hvad der præger og former unges valg af ungdomsuddannelse. I undersøgelsen fulgtes 1200 unge fordelt over hele landet igennem 3 år, fra de gik i 8. klasse til de var i gang med 1. år på ungdomsuddannelse, i 10. klasse eller andet. Undersøgelsen bygger på et omfattende kvantitativt og kvalitativt materiale. De unge indgik således i en spørgeskemaundersøgelse i 8. klasse (ca. 1200 respondenter). 2 år senere fulgtes op på spørgeskemaundersøgelsen (ca. 700 respondenter). Samtidig interviewedes en lang række elever i 9. klasse og en del igen året efter (omkring 60 elev-interviews i alt). Derudover indgik observationer på uddannelsessteder, og interviews med vejledere, lærere og forældre som en del af undersøgelsen. Brobygningsundersøgelsen udgør således en solid videnbase i relation til at forstå unges uddannelsesvalg og overgangsprocesser - generelt set, og undersøgelsen fungerer således både som afsæt og baggrundstæppe for de perspektiver og problematikker, jeg forfølger i afhandlingen (og jeg vil i de senere analyse-kapitler trække direkte på resultater og analyser herfra). I det følgende skitserer jeg kort nogle af undersøgelsens hovedkonklusioner og de perspektiver og spørgsmål de rejser i relation til denne afhandlings fokus.

En fremtrædende tendens i brobygningsundersøgelsen er, at de unge tilsyneladende har taget uddannelsesstænkningen til sig. Stort set alle de unge i brobygningsundersøgelsen giver udtryk for, at uddannelse er væsentlig hvis man skal klare sig godt i livet<sup>20</sup>. Omvendt er det også tydeligt, at en mindre gruppe af undersøgelsens unge (primært unge med negative skoleerfaringer (socialt og fagligt) er meget skoletrætte, og mange af disse unge, giver udtryk for, at de for alt i verden ikke vil fortsætte med noget, der minder om 'skole', på den måde de har mødt det i grundskolen (Pless & Katznelson, 2007). Det sætter disse unge i et væsentligt dilemma, for hvor skal de gå hen, hvis de mener uddannelse er nødvendigt, men ikke har lyst til mere 'skole'?

Dette dilemma kommer klart til udtryk i den måde de unge (i brobygningsundersøgelsen) oplever uddannelsesvalget og overgangen fra grundskolen og videre. En af brobygningsundersøgelsens konklusioner er således, at overgangen fra grundskole og videre (i uddannelsessystemet) fungerer relativt uproblematisk for langt de fleste unge. Næsten alle unge i brobygningsundersøgelsen går enten i gang med en ungdomsuddannelse eller vælger et år i 10. klasse – og hovedparten giver udtryk for, at de trives i uddannelsessystemet (75 %) (Pless & Katznelson, 2006;43).

Kun en meget lille del af de unge, vi følger i brobygningsundersøgelsen (3 %) (Pless & Katznelson, 2007; 61), befinder sig udenfor det formelle uddannelsessystem på det tidspunkt vi 'slipper' de unge (dvs. efter omkring 6 mdr. på ungdomsuddannelse/10. klasse eller andet). Men samtidig viser undersøgelsen, at mange af de udsatte unge (dvs. unge med svage boglige forudsætninger, og unge som mistrives i grundskolen) oplever uddannelsesvalget som svært, blandt andet fordi de finder det vanskeligt at øjne mulige veje videre i uddannelsessystemet. Ligeledes tegner der sig i brobygningsundersøgelsens kvantitative materiale et billede af, at der i den (relativt lille) gruppe unge, som efter 9. klasse ikke kommer i gang med uddannelse eller fortsætter i 10. klasse, er flere, der oplever 'overgangen' som vanskelig, end blandt de unge, som fortsætter i det ordinære uddannelsessystem. Så selvom denne gruppe unge, hvoraf mange angiveligt vil være præget af negative skoleerfaringer – umiddelbart er sluppet fri af institutionernes favntag, oplever de det alligevel som vanskeligt og svært.

Undersøgelsen peger således på, at overgangen fra grundskolen og videre, er særligt vanskelig for unge, som har haft det svært i grundskolen. I brobygningsundersøgelsen slipper vi imidlertid de unge, når de har været i gang med ungdomsuddannelse (eller 10. klasse) i omkring 6 mdr. På dette tidspunkt er enkelte af de unge (som nævnt) faldet fra - eller ikke kommet i gang med - en ungdomsuddannelse, mens langt de fleste stadig befinder sig i det ordinære uddannelsessystem. Samtidig ved vi dog, at frafaldet (og omvalgene) fra ungdomsuddannelserne netop sker på et senere tidspunkt i de unges uddannelsesforløb. Det er derfor interessant og vigtigt at følge de unge længere på deres vej fra grundskolen og videre. For hvad sker der senere i uddannelsesforløbet, hvad oplever de unge som afgørende for, om de 'vælger'/har mulighed for at hænge på og gennemføre en ungdomsuddannelse, og omvendt, hvad kan være medvirkende til, at nogle falder fra, samt ikke mindst, hvilke retninger tager tilværelsen for de unge, der falder fra ungdomsuddannelserne eller ikke kommer direkte i gang efter grundskolen? Det leder frem til afhandlingens forskningsspørgsmål:

### ***Afhandlingens forskningsspørgsmål***

- Hvordan foregår de unges overgange fra grundskolen og videre frem? Hvad former og præger de unges forskellige uddannelses- og arbejdsforløb i årene efter grundskolen?
- Hvilke positioner er tilgængelige for de unge i de uddannelses- og arbejdssammenhænge de indgår i?
- Hvordan udvikler de unges positionsmuligheder sig undervejs i mødet med uddannelse og arbejde? Hvad virker fremmende og hæmmende for, at de unge kan indtage mere inkluderende positioner i de institutionelle rammer, de færdes i?

### ***Valgprocesser, overgange og positioneringsmuligheder***

Som nævnt indledningsvis findes der masser af viden, som dokumenterer unges færd i uddannelsessystemet. Meget af denne forskning fokuserer dog især på 'slutmålet' - på hvilken uddannelse og hvilket arbejde unge ender med at få, mens spørgsmål om hvordan de unges uddannelses- og livsforløb konkret former sig i mødet med uddannelse og arbejde, og på hvordan risici og muligheder forhandles, opleves og håndteres af de unge i overgangen fra grundskole og videre er langt mindre belyst. I