**Det ”frie” uddannelsesvalg?**

* **En kvalitativ undersøgelse af 9 bornholmske unges beskrivelser af ungdomsuddannelse og restgruppeproblematik i forhold til 95 % målsætningen.**

**Udarbejdet af Marianne Andersen**

**Studie nr.: 20104990**

**Vejleder: Marianne Skytte**

**Afleveringsdato: 10. juni 2013**

**Anslag: 207.377**

***Kandidat i Socialt Arbejde, Ålborg Universitet***

**Abstract**

This thesis investigates the youth on Bornholm who do not have an education and their perception of previous, - current and future educational endeavors. It examines how their experiences contribute with new knowledge to educational initiatives that are constructive so that the 95 % is achieved. The thesis contributes with new knowledge about how the 95 % aim can be achieved on Bornholm. The new knowledge is generated through the experiences of the youth regarding lack of education and their physical location on Bornholm. The focus has been to highlight the narratives and perceptions of the youth regarding the reasons they did not complete am education. I chose a qualitative method design since this method investigates peoples understanding of their life world (Kvale, 1997). The purpose of my thesis has been to give the youth the possibility to explain and expand upon their perspectives of their life world. This youth perspective is crucial if we are to understand the lives and conditions of these youth – and how we can use their knowledge to achieve the 95% aim.

The empirical data consists of 9 qualitative interviews with youth from Bornholm in the ages of 17-23 years of age. Their common traits are that all of them have not completed an education; they all live on Bornholm and they are all students of Bornholms Højskole from October 2012 to April 2013. Before entering Bornholms Højskole, the nine youth were either on or at risk of being on welfare. The data from the Youth Educational Counseling Bornholm has simultaneously been included in this study.

The study shows that while the 95% aim´s focus on the rest group is crucial, the actual view of the youth as a homogenous group would be essential in the continuous work. This rest group problematic is very complex. The youth are perhaps very alike in terms of their attitudes and perceptions of their own situation but the reasons for their perceptions are completely different. At the same time, the study shows that instead of the unilateral “academisation” of the educational system, - new and more flexible initiatives must submerge if the 95% aim is to succeed.

**Indholdsfortegnelse**

1. Indledning 5

2. Problemfelt 6

2.1. Problemformulering 6

2.2. Bornholmsk perspektiv 6

2.3. Definition af restgruppen 8

2.4. Mulige konsekvenser for restgruppen 9

3. Udviklingen af ungesynet og uddannelsespolitikken 11

3.1. Politisk uddannelsesrids 11

3.2. Ungesyn 13

4. Metode 16

4.1. Videnskabsteoretisk position 16

4.2. Valg af metode 17

4.3. Interviewguide 21

4.4. Udvælgelse af informanterne 23

4.5. Forarbejde til interviewene 25

4.6. Mine kompetencer som interviewer 27

4.7. Gennemførelse af interviewene 28

4.8. Etiske overvejelser 29

4.8.1. Informeret samtykke 29

4.8.2. Fortrolighed 31

4.8.3. Konsekvenser 33

4.9. Transskribering 34

4.10. Resultater og verifikation 35

4.11. Analysestrategi 37

5. Afvigerperspektiv 38

6. Analyse 43

6.1. Præsentation af informanterne 43

6.1.1. Viktor, 20 år (interview 1) 43

6.1.2. Loke, 21 år (interview 2) 44

6.1.3. Emma, 23 år (interview 3) 45

6.1.4. Adam, 18 år (interview 4) 46

6.1.5. Brian, 22 år (interview 5) 47

6.1.6. Fredrik, 17 år (interview 6) 48

6.1.7. Signe, 18 år (interview 7) 49

6.1.8. Loui, 20 år (interview 8) 50

6.1.9. Otto, 18 år (interview 9) 51

6.2. De unges opfattelse af deres uddannelsessituation 52

6.2.1. Tidligere Uddannelsessituation 52

6.2.2. Nuværende uddannelsessituation 61

6.2.3. Fremtidig uddannelsessituation 68

6.2.4. Bornholm 74

7. Opsummering og diskussion 77

7.1. Grundskolegang og skoleskift 77

7.2. Mobning 79

7.3. Individualisering og egocentrisme 80

7.4. Vejledning og uddannelsespres 82

7.5. Bornholm 87

8. Ny viden ud fra de unges opfattelse og mulige perspektiver 89

9. Konklusion 92

10. Litteratur- og referenceliste 96

Bilag 1 100

Bilag 2 102

# 1. Indledning

Bornholm har ligesom resten af Danmark store udfordringer med unge, der ikke har gennemført en ungdomsuddannelse og som samtidigt er arbejdsløse. De senere år har der været et massivt fokus af de unge, som ikke har gennemført en uddannelse, samt på hvilke tiltag og metoder der skal indføres for at få de unge i gang med en ungdomsuddannelse. Bornholm er ligeledes pt. (2012/2013) i gang med at gennemføre et større projekt, der skal udvikle en regional netværksmodel, der med et helhedsorienteret perspektiv skal nå målet om, at 95 % af alle bornholmske unge skal starte og gennemføre en ungdomsuddannelse.

Det er med baggrund i min praksiserfaring som støttepædagog i folkeskolen, min undervisningserfaring på pædagoguddannelsen Bornholm samt et praktikforløb på kandidatuddannelsen, at interessen for uddannelsesproblemstillingen er blevet vakt. Jeg har i mit arbejde kunne spore en tendens til, at de unge, der ikke vælger den direkte vej i uddannelsessystemet, ikke bliver forstået korrekt. Det er min erfaring, at de unge, der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse, bliver opfattet som en homogen gruppe, og at følgerne deraf bliver fejlslagen strategi i forhold til hvordan ”95 % målsætningen” opnås på Bornholm. Det er denne såkaldte restgruppeproblematik, jeg vil fokusere på i dette speciale.

Jeg vil i specialet undersøge, den bornholmske restgruppes beskrivelser af deres tidligere-, nuværende- og fremtidige uddannelsessituation. Samt hvorledes de unges syn kan bidrage med ny viden til udviklingen af konstruktive uddannelses- og arbejdsmarkedstiltag, så 95 % målsætningen opnås.

Jeg vil altså forsøge at forstå og tolke de unges opfattelser omkring deres placering i restgruppen. Det vil være interessant og vigtigt for det sociale arbejde indenfor uddannelse- og beskæftigelsespolitikken at vide mere om disse unge. Jeg er dermed ikke ude i, at vise at restgruppen undertrykkes af uddannelsesdiskursen, men interesseret i at forstå restgruppens situation. Jeg vil gerne fortolke og forstå deres handlinger i den kontekst, det er at befinde sig i restgruppen. Dette for at forstå (beskrive) dynamikken i og omkring restgruppen i håb om at opnå ny viden om netop denne gruppe unge og deres fremtidsmuligheder.

# 2. Problemfelt

Jeg vil i dette afsnit indlede med at præsentere min problemformulering. Dernæst vil jeg definere relevante begreber/emner og afgrænse mit speciale. Jeg vil først redegøre for specialets bornholmske perspektiv, dernæst definere restgruppen og de konsekvenser det kan få for de unge, hvis de ikke gennemfører en ungdomsuddannelse.

# 2.1. Problemformulering

Den endelige problemformulering kommer således til at lyde:

*- Hvordan opfatter ni 17-23 årige bornholmske unge, der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse eller arbejde, deres tidligere-, nuværende- og fremtidige uddannelsessituation?*

*- Hvordan kan disse opfattelser forstås?*

*- Hvilken ny viden kan de unges opfattelser bidrage med til udviklingen af konstruktive uddannelses- og arbejdsmarkedstiltag med henblik på at opnå 95 % målsætningen?*

# 2.2. Bornholmsk perspektiv

Indbyggertallet på Bornholm var i 2012 40.242, og tallet er dalende for år til år. F.eks. var tallet i 2002 44.091 indbyggere (www.dst.dk). Øens største by er Rønne med 13.933 indbyggere (Befolkningsprognose, 2012-2024), og kan derfor karakteriseres som en ”udkantskommune”[[1]](#footnote-1). Landbrug, turisme, fiskeri og transporterhverv er de hovederhverv Bornholms Regionskommunes erhvervsstruktur er baseret på (ibid.). Disse erhverv er meget sårbare overfor de rammebetingelser (f.eks. politik, finanskrise osv.), der omgiver dem. Det er fiskerierhvervet et eksempel på. Da fiskeindustrien på Bornholm toppede i 1980’erne, var det en kolossal økonomisk gevinst for Bornholm, men da de gode tider vendte, ramtes erhvervet hårdt. I dag er mange af de ufaglærte jobs nedlagt eller flytte til udlandet. Trafikken til og fra Bornholm er ligeledes en rammebetingelse, der udfordrer Bornholms turisme- og produktionserhverv.

Finanskrisen har også skabt udfordringer for Bornholm. I juni 2012 var Bornholm den landsdel med den højeste ledighed og de laveste boligpriser. Befolkningsmobiliteten har altid været kendetegnet ved, at en stor del af de unge fraflyttede øen, og dette er forsat uændret. Men de tilflytter-familier som tidligere holdt øens befolkningstal nogenlunde intakt, har været markant dalende de senere år. Ligeledes fraflytter flere og flere børnefamilier øen, og antallet af børnefødsler er dalende. Bornholm har ligesom resten af Danmark flere og flere ældre mennesker, der forlader arbejdsmarkedet, og som i stigende grad skal forsørges og plejes af den offentlige sektor. Udviklingstendensen i 2012 viste sig tydeligt ved, at ungdomsårgangene i alderen 20-29 er mindre end antallet af ældre i 80’erne (Befolkningsprognose, 2012-2024).

Som nævnt har Bornholm også problematikker med unge, der ikke starter eller gennemfører en ungdomsuddannelse: ”*I dag vurderes at 84,3 % af en bornholmsk ungdomsårgang gennemfører mindst en ungdomsuddannelse 25 år efter afsluttet 9. Klasse. Beregnes dette tal 10 år efter endt grundskole, det vil sige, når personen er midt i tyverne, er tallet kun 77,7 %* ” (http://www.utabornholm.dk/id-bank). D. 11. maj 2013 bragte Politikken en artikel, der omhandlede en ny analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. Undersøgelsen viser, at landsgennemsnittet for de unge mellem 15-29 år der er på overførselsindkomst er 22, 7 %. På Bornholm er tallet 30,7 % og er kun overgået af Odsherredskommune og Lolland kommune (Klinken, 2013).

De unge har optil flere muligheder for at gennemføre en ungdomsuddannelse på Bornholm f.eks. de gymnasiale uddannelser og flere erhvervsuddannelser (Campus Bornholm), der er også mulighed for at læse den sundhedsfaglige - og pædagogiske grunduddannelse. Samtidigt har de, ligesom alle andre unge i Danmark, muligheden for at tage alle andre ungdomsuddannelser rundt omkring i landet. Bornholm står over for massive problematikker og udfordringer:

1) Ca. hver fjerde af de unge bornholmere får ikke en ungdomsuddannelse 2013.

2) Den demografiske udvikling er stærkt nedadgående (Regional udviklingsplan, 2008 & Bornholms Vækstforum, 2009 & Befolkningsprognose, 2012-2024).

Denne dobbelte problemstilling kan blive et meget alvorlig socialt og økonomisk problem for Bornholm. Prognoser viser, at Bornholm kommer til at mangle faglært og akademisk arbejdskraft (ibid.), samtidigt med dette forvinder som nævnt de ufaglærte jobs fra øen. Den dobbelte problemstilling bliver sværere at få løst, når man ser på Bornholm som en ø i Østersøen langt væk fra de resterende dele af landet. Der er transportproblematikker for de unge, der ønsker sig en bestemt ungdomsuddannelse. Økonomisk kan det for Bornholm betyde, at øen risikerer at stå med en stor arbejdsløs gruppe og samtidigt mangle uddannet arbejdskraft. Dette vil kunne få store økonomiske konsekvenser for Bornholm, og derfor er det vigtigt, at det sociale arbejde oprustes.

Kvaliteten af arbejdsfagligheden på Bornholm kan blive påvirket, og samtidig præge samfundet generationer frem. Derfor har Bornholms Regionskommune et økonomisk- og socialt incitament for at opnå 95 % målsætningen. Uddannelse er ifølge ”Projektbeskrivelse mellem KL og undervisningsministeriet” (2007) vejen til arbejdsmarkedet og dermed fremtidig selvforsørgelse.

Faxe kommune står over for lignende problematikker med ungdomsledighed og unge uden ungdomsuddannelse. Center for Ungdomsforskning (herefter kaldet CeFU) har foretaget en rapport finansieret af Beskæftigelsesregion Hovedstaden & Sjælland. Rapporten er en del af et projekt, hvis resultater skal være med til at finde nye veje til at hjælpe de ledige unge i gang med en ungdomsuddannelse. Rapporten tog udgangspunkt i to fokusområder: 1) de unges erfaringer med arbejds-, uddannelses- og hverdagsliv og 2) mødet mellem de unge og Jobcenteret. Rapporten peger på nogle anbefalinger til, hvordan Jobcenteret, UU og aktiveringsprojekterne kan hjælpe de unge videre hen imod en uddannelse (Görlich, Anne et al, 2011).

# 2.3. Definition af restgruppen

95 % af en ungdomsårgang skal i 2015 gennemføre mindst en ungdomsuddannelse (Regeringsgrundlag, 2011). Det forventes, at 5 % af en ungdomsårgang ikke kan gennemføre en ungdomsuddannelse. Der er dog forsat lang vej; da restgruppen i dag udgør ca. 20 % (Arbejdernes Erhvervsråd, 2011).

Restgruppen defineres i dette speciale som de unge; der ikke har gennemført en ungdomsuddannelse. Gruppen er interessant, fordi medlemmerne befinder sig i en gråzone, hvor de potentielt kan *vælge* eller *fravælge* en ungdomsuddannelse.

I næste afsnit vil vi se på mulige konsekvenser for restgruppen, hvor den især er i risikogruppe for at ende i en udsat og marginaliseret position i samfundet.

# 2.4. Mulige konsekvenser for restgruppen

Der har i det seneste årti været et øget fokus på ungdomsuddannelsesforskning. Eksempelvis kan nævnes ”*Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*” (Ph.d. afhandling, Pless, 2009), ”*Når det er svært at være ung i DK*” (Sørensen, N. et al, 2011), og bogen ”*Ungdomsliv*” som forsøger at samle de empiriske projekter og erfaringer, som CeFU har indsamlet over de sidste 10-15 år omkring ungdomsliv og uddannelsesvalg (Illeris, K. et al, 2009). I forskningen bliver der redegjort for uddannelsesdiskursens historiske rids, set på hvordan unge bevæger sig imellem standardisering og individualisering, hvilke svære problemstillinger udsatte unge befinder sig i, hvordan unges valgmuligheder falder ud mm.

Den generelle tendens, i den debat forskningen har affødt, er, at man stiller sig positivt overfor diskursen om, at uddannelse er vejen til det gode liv. Det betones i forskningen, at unge der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse risikerer at havne i økonomisk og social marginalisering (Se f.eks. Pless & Katznelsons, 2007).

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har foretaget flere analyser, der belyser nogle mulige konsekvenser for restgruppen, eksempelvis kan nævnes Mie Dalskov Pihls analyse ”*Uddannelse er vejen ud af kontanthjælpens skygge*” fra februar 2013. Analysens konklusion blev: ”*De unge, der var på kontanthjælp i 1994 og ikke havde en uddannelse, men som sidenhen har fået en uddannelse, har i dag en dobbelt så høj erhvervsindkomst som dem, der ikke har en uddannelse*” (Dalskov Phil, 2013: 1).

En yderligere konsekvens set ud fra et marginaliseringsperspektiv, kan være at den enkelte unge vil få problemer, hvis denne ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, fordi samfundet i dag kræver, at de unge skal besidde et højt vidensniveau. Ved ikke at gennemføre en uddannelse kan de unge få svært ved at få et arbejde og dermed få svært ved at tjene penge, og i sidste ende kan de risikere at blive ekskluderet fra samfundet (Jensen & Jensen, 2005).

# 3. Udviklingen af ungesynet og uddannelsespolitikken

Jeg vil i dette afsnit redegøre for den politiske udvikling indenfor uddannelsesområdet, og hvordan ungesynet har ændret sig over tid. De følgende afsnit skal danne rammen for en større forståelse for specialets fokus.

# 3.1. Politisk uddannelsesrids

Som belyst ovenfor er fokus på vigtigheden af, at alle unge får en ungdomsuddannelse meget massivt, men tanken er ikke ny. K. K. Steinckes socialreform i 30’erne videreførte socialforsikringsprincipperne, men påbegyndte også en diskussion om almissebegrebet, og i forlængelse heraf sondringen mellem *værdigt* og *uværdigt* trængende (Torfing i Dyrberg, T. et al, 2000). Børnene skulle udvikle evner, der passede til arbejdsmarkedet, men samtidigt ønskede man også at socialisere dem til at blive gode borgere i velfærdsstaten (Ibid.).

Efter 2. verdenskrig ville man politisk skabe lige muligheder for uddannelse til alle unge som en demokratisk foranstaltning. Argumenterne var bl.a. at der skulle være social retfærdighed uanset om, man var født som rig eller fattig. Derfor skulle alle have økonomisk lighed/mulighed for at starte og gennemføre en uddannelse. Et andet incitament var, at man ville øge den samfundsmæssige vækst ved at mobilisere den enkelte borgers viden og evner. Endvidere ønskede man, at øge sammenhængskraften i Danmark, så borgere fra alle samfundslag blev repræsenteret i alle samfundspositioner (Hansen, 2003). Man øgede de økonomiske støtteordninger til uddannelse, som kulminerede med loven om Statens Uddannelsesstøtte i 1970. Derved var der skabt økonomisk incitament for, at alle unge støttedes i muligheden for at gennemføre en uddannelse.

Op gennem 70erne var det forsat lighedsprincippet, der fyldte i de politiske formuleringer, og det var et politisk mål at mindske sociale uligheder i samfundet (Pless, 2009) og social mobilitet. Social mobilitet ses her som, at børn og unge får mulighed for at få en højere uddannelse end deres forældre, og derved bryde en reproduktion af klasseskel. Altså en løbende hævning af uddannelsesniveauet fra generation til generation (Hansen, 2003: 44). Det Centrale Uddannelses Råd udgav i 1975 en rapport kaldet U90. Rapporten satte fokus på planlægning i uddannelsessystemet med central styring frem mod 1990. De unge skulle have muligheden for at tage en uddannelse ud fra de forudsætninger de havde. Centralt er det altså at bemærke, at det var individets- og ikke samfundets interesser, der var omdrejningspunktet.

I 1993 fremførte undervisningsminister Ole Vig Jensen (R) et slogan, som siden har bidt sig fast i uddannelsespolitikken: *Uddannelse Til Alle Unge*. Baggrunden var, at hver tredje unge ikke gennemførte en uddannelse på daværende tidspunkt. Undervisningsministerens pointe var, at uddannelsessystemet skulle skabe et nuanceret, rummeligt og bredt uddannelsestilbud, så der var en mulighed for, at alle unge *kunne* og *ville* gennemføre en uddannelse (Jensen, 1993; Pless, 2009).

Ole Vig Jensen udarbejdede en redegørelse, der indeholdt 10 punkter til, hvordan uddannelsessektoren skulle gøres attraktiv, så 95 % af en årgang som mål ville gennemføre en ungdomsuddannelse og dermed mindske den restgruppe, som ville være i risiko for at skulle forsørges af staten. Med handlingsplanen ”*Uddannelse til alle (unge) - UTA*” satte man endda et centralt delmål: 90-95 % af en ungdomsårgang skulle gennemføre en ungdomsuddannelse i 1990erne(Pless, 2009; Hansen, 2003).

Op gennem det 20. århundrede blev det at tage en ungdomsuddannelse altså i stigende grad noget, der var ”normalt” og muligt for alle: *enhedsskolen* blev til *enhedsuddannelse*. I 90erne var der stærkt fokus på, at ”få alle med” i samfundsudviklingen, men samtidigt skete der sidst i 90erne også et skred i lighedstanken. En mere samfundsøkonomisk tænkning, hvor fokus bliver rettet mod at målrette uddannelsessystemet mod arbejdsmarkedets behov frem for de unges individuelle behov og ønsker (Ibid.).

Som vi har set i dette afsnit, er det, at de unge skulle have *mulighed* for at tage en uddannelse gået mere over i et *krav* om, at de unge *skal* tage en uddannelse. Det seneste årti har uddannelse, som tidligere nævnt, også stået højt på den politiske dagsorden. I 2006 satte VK- regeringen et klart mål: i 2015 skal 95 % af en ungdomsårgang have en gennemført ungdomsuddannelse (Regeringen, 2006). Den siddende regering (2013) har i deres regeringsgrundlag ”*Et Danmark der står sammen*” samme målsætning:

”… *95 pct. af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse. 60 pct. af en ungdomsårgang skal have en videregående uddannelse i 2020. 25 pct. af en ungdomsårgang skal have en lang videregående uddannelse i 2020. Samtidig skal flere unge gennemføre en erhvervsuddannelse – gerne som et skridt til en videregående uddannelse. Desuden er det nødvendigt at forbedre mulighederne for at ufaglærte senere i livet kan tage en kompetencegivende uddannelse*” (Regeringsgrundlag, 2011: 8 punkt. 7).

Regeringen vil udvikle og investere i uddannelserne generelt, samt skabe flere uddannelsespladser. Samtidigt har man øget overvågningen af de unge gennem Ungdommens Uddannelsesvejledning (efterfølgende UU). Samtidigt gives der med den nye SU Reform(2013) gives der en økonomisk gulerod til de unge, der hurtigt kommer igennem uddannelsessystemet. Samtidigt er der sket en regulering i de unges muligheder for at starte og gennemføre max. 5 ungdomsuddannelser.

Som vi har set tidligere i dette afsnit, er tanken om 95 % målsætningen ikke opstået ud af ingenting, men kan betragtes som en videreførelse af, at alle unge skal have lige muligheder i uddannelsessystemet. Men som vi også har set er der sket en gradbøjning, fra at de unge tidligere skulle have *mulighed* for at tage en uddannelse, til de unge nu *skal* tage en uddannelse.

# 3.2. Ungesyn

Som vi så i det foregående afsnit, er der sket en markant udvikling indenfor uddannelsessektoren. I dette afsnit skal vi se nærmere på, hvordan opfattelsen af ”unge” som gruppe har udviklet sig. Jeg finder det relevant at belyse ungesynets udvikling, når omdrejningspunktet for dette speciale netop er de unges uddannelsesproblematikker. Nedenstående kan altså betragtes som en begrebsafklaring af begrebet ”unge/ungdom” i forhold til uddannelse.

Jeg tager altså her udgangspunkt i ungdommen som en social og samfundsmæssig konstruktion, der opstod i tilknytningen til socialiserings- og uddannelsesbehovet, der skød fra i borgerskabet i den tidlige kapitalisme (Illeris, K. et al 2009.).

Uddannelsessystemet er indrettet som ramme omkring ungdomsidentiteten, uddannelse er en primær ramme i overgangen fra barn til voksen (Ibid.). Det sociale og kulturelle omkring ”ungdommen” har ændret sig ved, at ungdommen ikke længere bare er en kortvarig periode mellem, det at være barn, og det at være voksen (Ibid.). Ungdommen hører ikke længere ”bare” til forældre- eller voksendiskursen, men er en selvstændig fase. Denne overgang mellem barn og voksen varer længere og bevirker, at netop ungdommen spiller en stor rolle i samfundet. Ungdommen har ”*… brug for en meget længere fase til en omfattende og forskelligartet samfundsmæssig socialisering og kvalificering, og dermed har begrebet om ungdommen både i tids- og indholdsmæssigt også bredt sig langt…*” (Ibid.: 28). Grænserne mellem ”barn”, ”ung” og ”voksen” er utydelige, og det kan især være svært at definere, hvornår man bliver ung, og hvornår man ikke er ung længere. Ansvarliggørelsen for ens liv kan som følge af de utydelige aldersgrænser derved være svær at definere og afgrænse.

Tidligere omtalte man ikke ungdommen som en enhed i sig selv. Enten var man barn eller også var man voksen. Dertil hørte, at hvis forældrene ikke levede op til samfundets forventninger om ordentlig (ofte kristen) opdragelse, skulle barnets befries fra at blive usædelige og ”forbryderiske” (Bryderup, 2011). Opfattelsen af det at være barn skiftede med tiden mere over i en pædagogisk, sociologisk og psykologisk tænkning omkring børnenes sociale adfærd og reaktioner. Der er nu en helhedsorientering og individualiseringstankegang på barnet/den unge. Den unge bliver social aktør i eget liv, og opfattes mere og mere som et autonomt og socialt fænomen, der er adskilt fra familien. Børne- og ungesynet ændres ved, at børn og unge går fra at være ”becomings” til ”beings”. Barnet ses som en social aktør (socialt konstruktureret) i eget liv, som bliver skabt af omgivelserne, men også selv skaber omgivelserne (Kampmann, 2003). Kampmann taler om et paradigmeskift, hvor barnet ikke ses som en kategori, men et enkeltindivid. Barnet forstås som social i sig selv og ikke som en fremtidig social. Kampmann omtaler paradigmeskiftet som et oprør med udviklingspsykologien, som ser barnet som mangelfuldt, ufuldendt og ikke færdigudviklet (Ibid.).

En stor del af vor tids identitetsdannelse hører sammen med det at tage en uddannelse - både pga. politisk fokus og samfundspres. Samfundspres fordi det at tage en uddannelse i dag hører med til identitetsdannelse og udvikling. Det drejer sig ikke længere bare om forsørgelsesgrundlag. Vore dages unge er opvokset i et videns - og uddannelsessamfund, og det vil derfor ligge indlejret i dem, at de skal have en uddannelse for at klare sig – også selvom mange af dem måske gerne ville direkte ud på arbejdsmarkedet (Ibid.).

Med denne store politiske fokusering på uddannelse som det eneste rigtige for nutidens unge, er der opstået mange sociale tiltag for, hvordan 95 % målsætningen kan opnås. Et af de større tiltag var projektet Ungdomsuddannelse Til Alle, som Kommunernes Landsforening og undervisningsministeriet i 2007 iværksatte. I alt 39 kommuner arbejdede frem mod 2010 med at udvikle nye metoder til, hvordan flere unge kunne komme til at gennemføre en ungdomsuddannelse (Katznelson, 2010).

Opfattelsen, der ligger bag den politiske uddannelsestendens i forhold til de unge, er, at individet konstruerer eget liv – og dermed også sin fremtid; ”*Opfattelsen af individet som en afgrænset enhed med en fast indre kerne, der bestemmer sin egen livsbane gennem rationelle og uafhængige valg, står stærkt i* vores *samfund*” (Schou & Pedersen, 2009: 299). De unge er havnet i individualiseringen og skal kunne sælge sig selv bedst muligt på arbejdsmarkedet.

# 4. Metode

I de foregående afsnit har jeg beskrevet mit speciales problemfelt *udsatte bornholmske unge i uddannelsessystemet*, formuleret en problemformulering samt foretaget en begrebsafklaring og afgrænsning i forhold til specialet. I dette afsnit vil jeg redegøre for mine overvejelser og faktiske handlinger omkring undersøgelsen og operationaliseringen af min problemformulering. Det er min hensigt, at metodeafsnittet skal gøre undersøgelsen gennemskuelig for læseren, så det bliver lettere at gennemskue baggrunden for mit metodevalg. Jeg vil synliggøre hvilke metodiske, videnskabsteoretiske og analytiske valg og fravalg, jeg har truffet for at kunne besvare min problemformulering bedst muligt.

# 4.1. Videnskabsteoretisk position

Til at operationalisere min problemformulering bedst muligt har jeg valgt en fænomenologisk hermeneutisk position. Fænomenologien har jeg anvendt i indsamlingen af data, mens jeg i analysen går mere hermeneutisk til værks.

Da jeg er interesseret i, at forstå de unges livsverden og dermed *deres* oplevelser, finder jeg det væsentligt ikke at betragte de unges livsverdener ud fra objektive kategorier men i stedet ud fra et eksistentielt perspektiv. Dermed lægger jeg mig op ad den konkrete fænomenologiske erfaringsanalyse (Rendtorff, 2005).

Mit mål var altså, med en åben tilgang, at fokusere på at få de unge til selv at beskrive deres oplevelser. Jeg søgte således at sætte min egen forforståelse i parentes i denne del. Dette valg er truffet fordi, det er de unges beskrivelser, der skal kunne danne rammen om et nyt blik på uddannelsespolitikken i forhold til Bornholm.

Ved at minimere betydningen af min forforståelse i indsamlingen, vælger jeg også at se bort fra den mulighed, at de unge overdriver eller forværrer deres udsagn. Jeg valgte netop, at det var de unges fremstillinger og oplevede virkelighed, der skulle frem. Jeg vælger altså at forstå fænomenologi som ”*en direkte tilgang til virkeligheden, hvormed det bliver muligt at forstå menneskets eksistens og inderste handlingsmønstre*” (Løgstrup i ibid.:301). Jeg er derfor ikke bare interesseret i, at belyse det der fremtræder i interviewene, men også hvorledes det fremtræder (Kvale, 1997). Igennem mit metodeafsnit har jeg redegjort for mine bestræbelser for at opnå denne induktive tilgang til interviewene.

Da jeg samtidigt ønskede at se nærmere på, hvordan denne indsamlede empiri efterfølgende kunne forstås, valgte jeg at diskutere de unges udsagn, og derved inddrog jeg viden, der brød med at sætte forforståelsen i parentes. Jeg vedkender mig altså, at opfattelsen af verden skulle indgå som et samspil i forståelsen af empirien. Derfor bevæger jeg mig da også over i en hermeneutisk fortolkningstradition, idet jeg dermed bliver interesseret i at fortolke det, de unge sagde.

Den moderne hermeneutik omfatter en generel filosofi om menneskets opfattelse af dets væren i verden og dets forforståelse af verden (Gulddal & Møller, 2002). Mennesket erfarer verden ud fra sin forforståelse og fordomme. Med andre ord vil der altid forekomme en vekselvirkning mellem fortolkeren selv og den verden, der fortolkes. Denne vekselvirkning kaldes den hermeneutiske cirkel. Denne filosofiske retning betoner mennesket som en del af den hermeneutiske cirkel, fordi det altid går til væren i verden gennem forforståelsen. Dette danner igen grundlag for den måde hvorpå, verden fortolkes og forstås. I den hermeneutiske metode er det derfor meningsfortolkningen, der er kendetegnet (Ibid.). Da den mundtlige empiri bliver transformeret til skriftlig data, kan en tekstfortolkning finde sted. Med den hermeneutiske fortolkning ønskede jeg dermed at opnå en almen og gyldig forståelse af tekstens betydning igennem en vekselvirkningsproces mellem delene og helheden (Kvale, 1997).

# 4.2. Valg af metode

Mit speciale skal forhåbentlig kunne bidrage med ny viden omkring, hvordan 95 % målsætningen kan opnås på Bornholm. Den nye viden skal frembringes gennem de unges oplevelser af deres situation omkring manglende uddannelse og deres fysiske placering på Bornholm. Mit fokus vil være, først at beskrive og dernæst diskutere de unges fortællinger (opfattelser) omkring, hvad der bl.a. har været medvirkende til, at de i dag ikke har gennemført en ungdomsuddannelse. Jeg vælger det kvalitative metodedesign, fordi det netop egner sig til at undersøge menneskers forståelse af deres livsverden (Kvale, 1997). Formålet er; at de unge beskriver deres oplevelser og forståelser af deres verden. De unge skal altså i mit speciale have mulighed for at forklare og uddybe deres perspektiv på deres livsverden. Dette perspektiv er vigtigt, så vi kan få en forståelse for, hvilke rammer og livsvilkår de unge i restgruppen lever under - og hvordan vi kan bruge den nye viden for at opnå 95 % målsætningen.

Jeg ønsker at indsamle empiri om, hvordan det opleves, at være placeret i en kategori som restgruppe. Ligeledes empiri om hvilke muligheder og barrierer, der måtte være forbundet med at bo på en ø som Bornholm, og det, mener jeg, den kvalitative metode egner sig til, fordi jeg derigennem kan fokusere på deskriptioner af oplevelser. Formålet med at indhente min egen empiri på denne måde, er således at belyse og undersøge de unges egne fortællinger og opfattelser, om ikke at have gennemført- eller være i gang med en ungdomsuddannelse. Hvis jeg derimod havde ønsket at undersøge de generelle mønstre og tendenser indenfor hele den bornholmske restgruppe, kunne det være mere ideelt med et kvantitativt design.

Forskellen på de to metodiske hovedretninger er overordnet, at den kvantitative metode arbejder med tal, og den kvalitative metode arbejder med mening (Olsen, 2002). Da jeg skulle vælge metode, overvejede og vægtede jeg nøje de fordele og ulemper, der kunne være forbundet med at anvende henholdsvis den ene eller anden metode i forhold til min problemstilling.

Fordelen ved at anvende et kvantitativt design i forhold til min problemstilling ville være, at jeg kunne nå meget bredt ud, simpelthen fordi jeg ville kunne få mange flere respondenter. Begrænsningen ved den kvantitative metode ville være at undersøgelsen kun i ringe grad egner sig til problemstillinger, der fokuserer på beskrivelser og italesættelser. Desuden ville jeg ikke have muligheden for at gribe fat i og få uddybet uventede besvarelser eller misforståelser.

Begrænsningen ved den kvalitative metode i forhold til min problemstilling er, at jeg ikke kan gøre krav på repræsentativitet. I stedet vil jeg dog få nogle specifikke forklaringer på nogle konkrete forløb, og det er netop de unges beskrivelser og fortællinger om deres situation, der kan bidrage med ny viden. Netop derfor anså jeg det også for væsentligt, at jeg ved interviewformen havde en umiddelbar fordel i at kunne gribe løse tråde og få uddybet emner og dele af fortællinger, som var interessante i forhold til mit fokus. Desuden kunne jeg også se en fordel i at have muligheden for at omformulere spørgsmål og på den måde undgå misforståelser.

Jeg kunne også have valgt en kombination af de to metoder. Efter at have foretaget min kvalitative undersøgelse kunne jeg have arbejdet videre med at operationalisere min undersøgelses resultater til et kvantitativt spørgeskema. Derefter kunne spørgeskemaet sendes ud til den bornholmske restgruppe. Tid og omfanget af dette speciale betyder dog, at jeg har måttet begrænse min empiri. UTA overvejer at følge op på dette speciale, og heri ligger måske et muligt perspektiv for videre undersøgelse.

Jeg kunne også med fordel have valgt at optage mine interviews på video, så jeg dermed havde fået de visuelle aspekter med som ansigtsudtryk og kropsholdning. Da mine informanter er unge, der taler om sårbare emner, var der flere gange undervejs i interviewene, at deres mimik var sigende. F.eks. kiggede flertallet af de unge mig ikke i øjnene, når de talte, og de pillede alle nervøst ved deres fingre hele tiden. Dette kunne have været inddraget som en del af analysen. Jeg vurderede dog at informanterne kunne opfatte det som grænseoverskridende, og jeg frygtede de ville tilbageholde væsentlige beskrivelser.

Efter mit metodevalg var truffet, var spørgsmålet nu, hvilken kvalitativ arbejdsform jeg skulle anvende i min undersøgelse. Som en del af mit uddannelsesforløb på kandidatuddannelsen har jeg i efteråret 2011 været i praktik i udviklingsprojektet ”Uddannelse Til Alle” (herefter kaldet UTA). Projektet som er forankret på Bornholm er et stort regionalt projekt, der skal skabe en regional netværksmodel, der med et helhedsorienteret perspektiv skal nå målet om, at 95 % af alle bornholmske unge skal starte og gennemføre en ungdomsuddannelse. I den forbindelse foretog jeg et fokusgruppeinterview med fire unge placeret i restgruppen. De var alle på kontanthjælp og var i den periode i et aktiveringsprojekt. Det interview gav mig erfaringer med målgruppen og med at udføre et fokusgruppeinterview. Med den erfaring in mente, mente jeg ikke, at den type interview var relevant i denne undersøgelse. Dels fordi det er følsomme emner, jeg berører, hvilket kunne give problemer med de unges udsagn ved f.eks., at de ville undvige ubehagelige emner. Jeg oplevede i den forbindelse også en stor modstand mod ”Systemet” (mig), som de sammen fik talt sig sure på. Dette interview var ikke særlig konstruktivt, men jeg vil alligevel mene, at interviewet har givet inspiration til min kommende interviewguide. Jeg fik en fornemmelse for hvilke emner, der var interessante at berøre fremadrettet med denne målgruppe.

I specialeopstarten brugte jeg tid på at gøre mig klart, at det ikke specifikt var den overordnede uddannelsesdiskurs, jeg var interesseret i at belyse. Altså hvilke diskursive praksisser der gør sig gældende i forskellige sociale domæner. I min modul 3 opgave belyste jeg, hvordan socialarbejdere (i mit tilfælde en pædagog) var styret af uddannelsesdiskursen på en måde, der kom til at krænke de unge i Honneth'sk forstand (Andersen, 2011). I dette speciale er jeg ikke interesseret i at analysere de mønstre, som den sproglige struktur består af, da jeg overordnet er enig i, at alle unge skal have en uddannelse. Diskursanalysen egner sig dårligt til at fortolke eller forstå informantens følelsesmæssige oplevelse. Man kunne muligvis med en komparativ diskursanalyse vise, hvordan og om den historiske - og den nutidige diskurs har ændret sig over tid, og om der var eventuelle reproduktioner af magt i sprogets strukturer.

Mit første udgangspunkt var at være helt åben overfor de unges udsagn. Jeg ville have dem til at tale frit. Men i kraft af min professionserfaring som pædagog blev jeg usikker på den åbne tilgang, da min erfaring viser mig, at unge kan have svært ved at tale om følsomme emner. Det kan resultere i korte eller slet ingen svar, der vil besværliggøre brugen af data. Samtidigt skal man i undersøgelser af denne type være opmærksom på, ikke at blive for søgende og styrende i sine interviewspørgsmål. Eftersom jeg var interesseret i netop de unges meninger og fortællinger, skulle jeg i mit interview være særligt varsom overfor dette. Jeg kunne nemlig risikere, at svarene ikke blev et udtryk for *deres* opfattelser af deres livsverden. Jeg valgte, at bruge det semistrukturerede interview som min forskningsmetode, fordi det er lagt i faste rammer. Jeg ønskede samtidigt at være åben overfor udsagn, som kunne føre til nye spørgsmål, som jeg ikke ville have forudset inden interviewet.

Jeg har valgt at tage udgangspunkt i Steiner Kvales' bog: *Interview - En introduktion til det kvalitative forskningsinterview* (1997). Der er ikke nogen bestemt definition på det kvalitative interview, men jeg mener at Kvales' bog passer godt til mig, som forholdsvis ny interviewforsker. Bogen giver mig nogle praktiske retningslinjer og redskaber til udarbejdelse og analyse af min interviewundersøgelse. Fra selve ideen til afrapportering beskriver og bruger Kvale 7 stadier: tematisering, design, interview, transskribering, analyse, verificering og rapportering. Disse 7 stadier har jeg valgt at anvende i min undersøgelse.

# 4.3. Interviewguide

Jeg valgte at interviewe de unge enkeltvis pga. tidligere erfaring med fokusgruppeinterview (*se forrige afsnit*) og for at få muligheden for at komme tættere og dybere i deres individuelle livsverdener. Jeg valgte, at det var vigtigt for min analyse, at jeg kom igennem nogle udvalgte emner med alle informanterne. Men det var ligeledes væsentligt, at jeg havde mulighed for, at kunne forfølge nogle af de unges individuelle svar omkring lige præcis deres livssituation. Jeg tilstræbte, at interviewene skulle bære præg af en samtale, hvilket vil sige, at nogle unge vil tale mere om det ene emne frem for det andet. Jeg valgte at gennemføre interviewene på grundlag af en udarbejdet interviewguide (Bilag 1) med en gennemtænkt vinkel med bestemte fokusemner.

Da jeg i første omgang ville have en hypotetisk deduktiv tilgang byggede jeg min første interviewguide op omkring den hypotese, at de unge ville være bevidste om deres kategorimedlemskab, og at de derved ville føle sig stemplet og dermed starte en afvigerkarriere. Jeg byggede derfor interviewguiden op omkring henholdsvis forskningsspørgsmål og konkrete interviewspørgsmål. Forskningsspørgsmålet var bygget op omkring fire emner: *Kategorisering*, *Stigma*, *Afvigerkarriere* og *Bornholm*. Ved at vælge en hypotetisk deduktiv tilgang, ville jeg også låse mig fast i min spørgeteknik. Dette ville bevirke, at jeg ikke kunne være tilstrækkelig åben over for informantens livsverden. Til gengæld ville jeg kunne få af- eller bekræftet en hypotese. Jo mere struktureret et interview er, desto nemmere bliver den senere analytiske strukturering af interviewet (Kvale, 1997).

Jeg valgte, som tidligere nævnt, en mere åben tilgang til interviewene fordi, jeg var og er interesseret i at skabe indsigt i og forståelse for den bornholmske restgruppes motiver og handlinger. Det er derfor vigtigt, at jeg med kravet om åbenhed samtidigt er fokuseret på bestemte temaer i informantens livsverden. Disse temaer danner rammen for og sikrer en samlet struktur. Hvis informanten bevæger sig væk fra disse temaer, må jeg som forsker gennem mine spørgsmål styre informanten tilbage til de relevante emner (Ibid.). Jeg valgte ligeledes at skabe en bestemt rækkefølge for emnerne og derved spørgsmålene. Emnerne og rækkefølgen var: *Præsentation*, *Ung på Bornholm*, *Venner*, *Fremtidsudsigter*, *Uddannelse*, *Afbrudssiden* og *Højskolen* (det sidste emnes relevans bliver uddybet i afsnittet *udvælgelse af respondenter*).

For at være åben over for de unges sprogbrug, valgte jeg her ikke at udarbejde forskningsspørgsmål[[2]](#footnote-2), men i stedet have de ovenstående emner som fokus i interviewene. Som et led i min forberedelse udarbejdede jeg dog en del spørgsmål til hvert enkelt emne, som ikke havde til formål at styre informanten men derimod at holde samtalen kørende. Jeg er opmærksom på, at der også ligger en grad af styring i denne type spørgsmål. Jeg vil i afsnittet *etiske overvejelser* vise, at jeg faktisk holdt mig meget struktureret til de spørgsmål. Rækkefølgen på spørgsmålene kræver ligeledes en etisk refleksion. Formålet er at få de unge til at slappe af i interviewsituationen. Jeg valgte bevidst, at indlede interviewet med en *Præsentation*. Det var ligeledes bevidst, at emnet *uddannelse* først ville blive berørt længere inde i selve samtalen, fordi mange af disse unge er vant til at snakke valg af uddannelse med forskellige socialarbejdere. Jeg var nervøs for, at de unge ville blive negativt indstillede fra start, hvis jeg indledte med uddannelsesemnet. Det var også meget bevidst at *afbrudssiden*, som berører deres afbrud af skolegang og uddannelse, kom senere i interviewet i det tilfælde, at det ville berøre dem følelsesmæssigt. Hvis informanten bliver berørt, kan vedkommende blive usikker eller forsigtige i forhold til den videre samtale. Dette kan i sidste ende præge deres svar og dermed undersøgelsens resultater. *Højskole*emnet blev bevidst placeret i slutningen af interviewet, fordi jeg havde fået fortalt, at de unge generelt var glade for deres højskoleophold og dermed meget positive. For mig var det vigtigt, at informanterne ville gå glade fra interviewsamtalerne, samt at *Højskole*emnet var med som en del af en evaluering af højskoleprojektet, som UTA er medfinancierer og tovholder på. Dermed var emnet mere styret af spørgsmålstypen.

# 4.4. Udvælgelse af informanterne

Som tidligere nævnt har jeg, som led i min uddannelse, været i praktik i udviklingsprojektet UTA. Projektet løber fra dec. 2010-dec. 2013 og er funderet i Jobcenter Bornholm og Bornholms Regionskommune. UTA projektet er støttet af Den Europæiske Socialfond (www.utabornholm.dk). I denne praktikperiode fik jeg bl.a. indblik i og kendskab til delprojektet ”Forløbsanalyse”. En af forløbsanalysens fokusområder var en undersøgelse af de 20 årige.

I samarbejde med UU Bornholm, har forløbsanalysen mulighed for gennem UU’s datasystem at følge ca. 100 unges mønstre/veje i en treårig periode. Fælles for de 100 unge er, at de i marts 2011 alle var 20 år og ikke havde gennemført en ungdomsuddannelse. De er ikke tale de samme 100 unge igennem hele forløbet, og antallet kan også variere. Hvis den enkelte unge flytter fra Bornholm eller starter på en ungdomsuddannelse forlader de listen, men flytter de tilbage til Bornholm eller dropper ud af ungdomsuddannelsen, vil de via deres CPR nr. føjes til listen igen. Ligeledes vil tilflyttere, der var 20 år i marts 2011, ”hoppe ind” på listen og vil ligeledes blive fulgt.

Jeg så det som en oplagt mulighed, at mine respondenter skulle komme fra forløbsanalysen. Jeg tog et indledende møde med min praktikkontakt i UTA projektet. Han var i mellemtiden blevet konstitueret leder hos UU Bornholm. Dette var dog ingen hindring, da han er inde i UTA projektet og nu står med det overordnede ansvar for UU Bornholm. Derved kunne han give mig tilladelse til at bruge oplysningerne til at få kontakt til de unge, jeg skulle bruge til dette speciale. UU lederen og jeg mødtes på UTA-projektets kontor i Rønne i en time, hvor vi sammen gennemgik oversigten med de 100 unge. Der opstod dog flere problemstillinger, bl.a. viste det sig at være en meget broget gruppe unge med meget forskellige forløb. Det ville kræve meget forarbejde, at tage kontakt til dem gennem deres UU vejledere, finde interviewtidspunkter, mødested osv. Samtidigt havde jeg gjort mig overvejelser omkring, de unges situation. Hvis de unge for eksempel befandt sig i et negativt forløb, ville det muligvis kunne præge interviewet på den måde, at det kunne være svært for dem at beskæftige sig med andre problematikker end de mest presserende. Der ville også være en risiko for, at de unge ville opfatte mig som ”endnu en” af systemets repræsentanter, der ønskede at præge dem i uddannelsesretningen. Da ”95 % målsætningen”, som tidligere afsnit har vist, er funderet i et meget bogligt fokuseret perspektiv, var jeg ligeledes nervøs for, at disse unge ikke ville være relevante.

Der er altid mange overvejelser forbundet med valget om hvilke, og hvor mange respondenter, der skal udvælges. Jeg er ikke interesseret i, at sige noget generelt om unge i restgruppen. Men at belyse en eventuel problemstilling, der kan ligge i hele italesættelsen af ”95 % målsætningen” og derved restgruppe problematikken. Da jeg ikke kunne komme videre med gruppen fra forløbsanalysen overvejede jeg på ny. jeg overvejede, at anvende en selvselektion gennem f.eks. Facebook, da mange unge bruger internettet som en integreret del af deres hverdag, og derved vil være fortrolige med dette. Kriterierne for selvselektion er, at udvælgelsen er bygget på at de frivilligt tilmelder sig undersøgelsen efter en opfordring/reklameopslag for undersøgelsen (Harboe, 2001). Jeg kunne så have forudbestemt nogle udvælgelseskriterier/kategorier for informanterne som; at være en bestemt aldersgruppe, at informanten ikke havde gennemført en ungdomsuddannelse, og som evt. havde 2-3 afbrud bag sig. Fordelen ved at bruge denne metode er, at informanterne tilmelder sig frivilligt og dermed er åbne og interesserede overfor emnet. Ulempen er, at de frivillige informanter ofte er meget positive eller meget negative overfor emnet, som gør at deres svar kan være meget præget af dette. Denne problemstilling i interviewsituationer, er i øvrigt altid værd at medtænke i sin undersøgelse. Jeg overvejede i denne del, at det kunne være spændende, at bruge e-mailkorrespondance som dataindsamlingsmetode. Men refleksionerne var lidt de samme som med gruppen i Forløbsanalysen. Jeg var bekymret for, at de unge ikke ville være seriøse nok, at de ville være svære at få en daglig kontakt til, at de evt. ville springe fra i sidste øjeblik, og at de måske ville være for ustabile. Ved at bruge e-mail som dataindsamling ville jeg være nødt til at være forberedt på, at jeg ville være afhængig af, at jeg havde mulighed for at komme med uddybende spørgsmål, hvis jeg f.eks. ikke forstod betydningen af deres udsagn. Jeg synes forsat, at denne tilgang vil være meget reel og spændende, og følge tidens trend, men pga. tidspresset i et forløb som specialet er, konkluderede jeg, at det blev for usikkert (selvom jeg ville spare meget tid på transskriberingen).

De endelige refleksioner mundede ud i, at tage kontakt til et andet delprojekt i UTA regi nemlig: *Unge uden uddannelse på Højskole*. Projektet henvender sig til unge, der har vanskeligheder med deres dannelse indenfor de sociale og personlige kompetencer. De unge har ligeledes vanskeligt ved at tage ansvar for eget liv på en hensigtsmæssig måde. Der er udarbejdet en plan for, hvordan et højskoleophold kan indgå som forberedelse til en ungdomsuddannelse i Bornholms Regionskommune. Disse unge er mellem 17-23 år, og fælles for dem er, at de ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, og at de har flere uddannelsesbrud bag sig. Der er 9 unge tilknyttet *Unge uden uddannelse på Højskole*, som ligger fysisk på Bornholms Højskole. De indgår på normal vis sammen med de resterende kursister. Tilbagemeldingerne fra midtvejsevalueringen er meget positive fra både kursister og personale.

Denne gruppe unge kunne være relevante, da de var interesserede i at snakke og befandt sig i et dannelsesforløb. Rent praktisk ville det også være nemt, da de unge bor og opholder sig på højskolen. Jeg ville ligeledes kunne aftale med forstanderen, at mine interviews blev indlagt i deres program, således at de unge have pligt til at deltage, dermed ville risikoen for frafald af informanter være minimal. Interviewene ville ligeledes foregå i vante og trygge rammer. Jeg valgte at interviewe alle ni, på trods af den store mængde datamateriale jeg efterfølgende skulle bearbejde. Men jeg valgte altså at interviewe alle ni, primært fordi de udgjorde en gruppe, som jeg nødigt ville sortere i. Jeg var samtidigt forberedt på, at nogle af interviewene kunne være ubrugelige. Jeg overvejede atter engang et fokusgruppeinterview, men med mit forhåndskundskab til gruppen mente jeg, der ville være en risiko for, at de ikke ville udtale sig om alle, måske sårbare, forløb i deres liv i et forholdsvist åbent forum.

# 4.5. Forarbejde til interviewene

Efter at jeg havde besluttet, at bruge Højskoleprojektet tog jeg igen kontakt til UTA kontoret i Rønne. De var forsat meget interesserede i at hjælpe mig. Det viste sig, at UTA skulle have lavet en større evalueringsanalyse af Højskoleprojektet, og vi drøftede om mit speciale, og deres interviews til evalueringen kunne kædes sammen. Dette skulle jeg igen reflektere over, da jeg var bange for, at mit indefra-perspektiv ville farve mit speciale. En af overvejelserne gik på, at jeg er bevidst om, at UTA projektet er underlagt diskursen om, at *alle* unge skal have en ungdomsuddannelse. UTA er underlagt forskellige bl.a. politiske udvalg, hvilket muligvis kan præge deres arbejde. Jeg besluttede dog endeligt, at det var en oplagt mulighed at kombinere de to ting.

Efter mine formøder med UTA medarbejderne, tog jeg kontakt til forstanderen på Højskolen. Lederen af UU og forhenværende UTA medarbejder havde haft et indledende møde med forstanderen omkring evalueringsdelen, og havde i den forbindelse talt godt for, at jeg foretog interviewene som en kombination med mit speciale. Forstanderen og jeg havde en e-mailkorrespondance omkring det rent praktiske i forbindelse med interviewene. Jeg sendte en mail omkring min foreløbige problemstilling, og det forholdt forstanderen sig meget kritisk til. Jeg besvarede med forståelse og et mere uddybende og forklarende indlæg. Samtidigt foreslog jeg et formøde mellem ham og jeg. Dette møde var meget konstruktivt. For det første kunne jeg forstå, at Højskolen var blevet i tvivl om, hvor kritisk og dømmende en tilgang jeg mente, Højskolen havde til de unge. De så lige præcis ikke de unge som en ”restgruppe” og arbejdede med en meget anerkendende tilgang til dem. Vi fik snakket problemstillingen igennem, og forstanderen og hans kone, som også deltog i mødet, fortalte om Højskole projektet og om UTA gruppen. Af samtalen dukkede nye emner også op. Computeren fyldte meget i de unges tid på Højskolen, hvilket forstanderparret tydeligt opfattede som et dilemma pga. den fællesskabsfølelse, de ønskede at skabe under opholdet. De fortalte, at de så de unge fra UTA, som en gruppe med mange svære problemstillinger, der skulle lære helt basale ting som f.eks. at stå op om morgenen. De opfattede de unge fra UTA gruppen som unge, der i høj grad var præget af familier med social arv[[3]](#footnote-3), der ville have godt af at skifte miljø. Forstanderparret gav udtryk for, at Højskoleprojektet kunne være endnu bedre, hvis det havde ligget et andet geografisk sted end på Bornholm. Mange af de bornholmske unge tog hjem i weekenderne, og blev på den måde i vante rammer og miljøer, der prægede dem negativt. De fortalte, at hverken højskolen eller de andre elever på skolen behandlede UTA gruppen som anderledes. Samtidigt understregede de dog, at hvis der var elever, der kom for sent eller ikke mødte op til undervisningen, var det som regel unge fra UTA gruppen. Desuden havde nogle af de andre elever undret sig over, at UTA gruppen ikke selv havde betalt for deres højskoleophold. Jeg viste forstanderparret min interviewguide, og vi aftalte, at de informerede de unge om tid og sted for de enkelte interviews. Generelt et meget positivt møde, hvor jeg også fik mulighed for at se højskolen og dens smukke placering. Jeg fik en fornemmelse af stedet ved at gå lidt rundt og smalltalke med et par studerende og medarbejdere.

# 4.6. Mine kompetencer som interviewer

I mit speciale har jeg gjort mig mange tanker om min rolle som ”forsker”. Jeg vidste, det ville være svært for mig at fremmedgøre mig fra mit materiale både på grund af min praktiske og teoretiske viden som pædagog, men også i kraft af mit indefra-perspektiv som UTA medarbejder. Ligeledes var jeg meget opmærksom på min bornholmerstatus. Forstået på den måde at jeg bevæger mig meget mellem mennesker, der bevæger sig indenfor uddannelsessektoren på Bornholm, samt at jeg har en forudindtaget holdning om bornholmermentaliteten. Derfor har jeg også valgt, at medtænke min rolle som specialestuderende i forhold til undersøgelsen ved blandt andet, at gøre mine refleksioner klart igennem hele specialet, så det bliver tydeligt for læseren. Som også Kvale påpeger, er der ikke nogen absolutte standarder for interviewerens kvalifikationer, men at intervieweren skal være bevidst om sin rolle som forskningsredskab. Intervieweren skal være ekspert i det emne, der undersøges, samt være god til at skabe relationer med informanten. For at opnå den optimale kommunikation med informanterne er det vigtigt, at intervieweren er bevidst om sine sproglige kompetencer og mestrer samtalens kunst (Kvale, 1997).

Jeg var ikke nervøs for, om jeg kunne skabe en hurtig og god kommunikation, som ville gøre at informanten følte sig tryg ved situationen. Denne erfaring har jeg fået gennem min praktiske pædagogiske erfaring og som underviser. Jeg er dog ydmyg overfor at hævde, at jeg er ekspert på området, men jeg har bestræbt mig på, at få et overblik indenfor nyeste viden. Da jeg tidligere i studiet har interesseret mig for diskurser og den magt, der ligger indlejret i sprogets strukturer, er jeg bevidst om, at jeg skal forsøge at lægge den tilgang fra mig. Det er vigtigt, at jeg i stedet skal være åben overfor det, de unge rent faktisk siger. Mit mål er ikke at se på, hvilke sociale konsekvenser de forskellige diskursive fremstillinger af virkeligheden får (Jørgensen & Phillips, 1999). Mit mål er heller ikke at finde ud af, om de unges verden er faktisk eksisterende, men der imod at få deres historier (narrativer) frem som de oplever dem - for derefter at tolke på dem.

# 4.7. Gennemførelse af interviewene

Jeg interviewede tre dage i træk. To af interviewene forgik en aften, og de resterende interviews foregik to formiddage. Dette bevirkede, at det passede ind i informanternes skemaer. På den måde gik de ikke glip af undervisning, til gengæld gik det så ud over deres fritid. De unge og jeg fik udleveret et ark med tidsangivelser for, hvornår interviewene skulle afvikles. Højskolen valgte rækkefølgen, og jeg fik en times tid til hver enkelt informant. Om en time til hvert enkelt interview er nok, kan altid diskuteres. I denne sammenhæng passede det udmærket. Der var selvfølgelig nogle emner, der kunne have været spændende at forfølge mere intenst. Visse emner kunne dog påvirke og berøre de unge dybt, og jeg besluttede mig for ikke at presse de unge for meget under interviewene (mere om dette i afsnittet *etiske overvejelser*).

Interviewene foregik som tidligere skrevet på selve Højskolen, to interviewdage i forstanderlejligheden og den sidste interviewdag i personalestuen. Jeg overvejede først, om det ville være akavet for de unge, at sidde og blive "udspurgt" om deres uddannelsessituation og højskoleophold i forstanderparrets bolig, men de unge virkede nærmest trygge ved det. De unge fortalte da også, at de altid kunne komme til forstanderparret og, at "deres dør altid stod åben for dem". Da interviewsituationen er det mest intense stadium i undersøgelsen, var jeg meget spændt på interaktionen imellem informanterne og mig. Det var vigtigt, at jeg fik nogle kvalitative beskrivelser af deres livsverden med henblik på den efterfølgende analyse. Inden hvert enkelt interview gik i gang præsenterede jeg mig selv, specialeemnet, UTA forbindelsen, UTA evalueringen, at jeg ville optage interviewet på bånd og hvad materialet skulle bruges til. Jeg fortalte dem også, at deres navne ville blive anonymiseret, men at jeg ville beskrive UTA projektet og Bornholms Højskole, og at der derved ville kunne sættes en forbindelse til dem. De fik selv lov til at vælge det navn, der skulle dække over deres virkelige navn i specialet, hvilket tre af dem benyttede sig af. Jeg fortalte dem, at jeg ville sende det endelige resultat (specialet) til forstanderen på Bornholms Højskole, og at de ad den vej altid ville kunne læse det. Jeg læste emnerne i interviewguiden op for dem, for at de vidste, hvilke emner vi ville komme ind på. Hele denne intro havde jeg skrevet ned som et led i forberedelsen. Jeg anså det for væsentligt, at de unge fik denne intro i forhold til at skabe tryghed. Jeg optog alle interviewene på diktafon, hvilket betød at jeg ikke skulle koncentrer mig om at tage udførlige noter, så interviewsituation blev mere afslappet. Med mit forhåndskundskab til disse unge ved jeg, at det er vigtigt at være nærværende og lyttende, samtidigt var det vigtigt, at jeg var koncentreret, så jeg kunne følge op på deres svar med uddybende spørgsmål.

# 4.8. Etiske overvejelser

Udover mine metodiske overvejelser omkring interviewundersøgelsen, har jeg også gjort mig mange overvejelser indenfor det etiske felt. Der har været forskellige etiske overvejelser indenfor de tre berørte grupper: *De unge*, *Bornholms Højskole* og *UTA projektet*. Jeg har været bevidst om, at mine forskningsinterviews ikke er en gensidig interaktion mellem ligeværdige partnere. Om man vil det eller ej, er der en skæv magtsymmetri, idet at jeg som interviewer definerer situationen, styrer samtalen med uddybende spørgsmål, samt introducerer de emner, som jeg mener, er relevante for *mit* speciale (Kvale, 1997). Jeg ser det som mit ansvar, at bidrage med viden om disse unge, som bevirker at deres vilkår i givet fald bliver forbedret med hensyn til deres valg eller fravalg af uddannelse. Jeg ser samtidigt et ansvar for at bidrage med viden, der kan styrke det sociale arbejde med udsatte grupper i uddannelsessystemet. Med hensyn til mine etiske overvejelser har jeg endnu engang valgt at tage udgangspunkt i Kvales bog (1997). I forhold til hver af de tre ovennævnte grupper, har jeg valgt at redegøre for mine refleksioner og valg indenfor Kvales tre overordnende etiske retningslinjer: *Informeret samtykke*, *fortrolighed* og *konsekvenser*. Jeg har under hvert afsnit om de enkelte retningslinjer forholdt mig til de tre grupper. Selvom Kvale beskriver disse retningslinjer ud fra selve interviewsituationen, vælger jeg ligeledes at redegøre for mine refleksioner omkring de to yderligere involverede parter.

# 4.8.1. Informeret samtykke

*Informeret samtykke* drejer sig om at informere de involverede om interviewets formål samt hvilke fordele og ulemper, der kan være ved at deltage i undersøgelsen. At informanterne bliver bekendt med, at samtalen optages på diktafon er også en etisk beslutning. Det er klart, at man, som forsker, skal gøre op med, hvor meget information de involverede skal have, for ikke at påvirke deres svar, samtidigt skal de have tilstrækkelig information til, at føle sig trygge ved situationen.

I forhold til de unge, som i kraft af interviewene, er direkte involverede, gjorde jeg mig især tanker omkring *informeret samtykke*. Det var vigtigt, at de vidste, hvad undersøgelsens formål var. Jeg havde, som tidligere skrevet, udarbejdet en præsentation af mig selv og de aspekter, som, jeg synes, var vigtige at oplyse de unge om. Med den præsentation gjorde jeg dem det klart, at jeg ikke var en repræsentant for uddannelsessystemet, men derimod en udenforstående studerende, der var interesseret i, om der var nogle dilemmaer i det sociale arbejde omkring uddannelser. Jeg undlod f.eks., at bruge ordet *restgruppe* i præsentationen og i selve interviewguiden, da det for mig har en meget negativ ordlyd, samtidigt med, at jeg var bange for, at de så ville anvende netop det ord frem for deres egne begreber. Formålet var/er jo netop at fokusere på deres egne synspunkter, oplevelser og beskrivelser, omkring det at være "en af dem", der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse.

Det interessante var dog, at de unge, til trods for at jeg i min introduktion betonede, at de ikke skulle opfatte mig som en uddannelsesrepræsentant, alligevel omtalte mig som pædagog, UTA medarbejder eller som UU vejleder. Det tyder på, at de ikke opfattede mig som en objektiv person. Efterfølgende reflekterede jeg over dette. Jeg tror, det har været for diffust for dem at forstå, hvad en specialestuderende er. Spørgsmålet er, om jeg havde fået et anderledes resultat ved at undlade at fortælle dem, at jeg oprindeligt er uddannet pædagog, og at jeg har været i praktik i UTA projektet. Hensigten med at klarlægge min baggrund var, at de ikke skulle opfatte mig som en, der ville have dem i uddannelse. Årsagen var, at jeg frygtede, at de ville gå i forsvarsposition.

Alle informanterne var meget aktive og deltagende, men jeg havde et yderligere etisk dilemma i forhold til, at flere af dem gav udtryk for, at de var informeret om UTA evalueringsdelen i forhold til Højskoleprojektet. De unge var forpligtede til at deltage i denne evaluering, og blandede evaluering og mit interview sammen. Rent etisk opstår der her et problem, fordi informanterne ikke var ordentligt informerede omkring interviewets formål og betydning. Problemet skyldes sandsynligvis en misforståelse mellem Højskolen og mig, men jeg har ikke undersøgt det nærmere.

Manglende overvejelser om *informeret samtykke* overfor Bornholms Højskole kom til udtryk via vores, tidligere nævnte, e-mailkorrespondance. Der blev jeg gjort opmærksom på, at jeg ikke havde reflekteret over, at Højskolen selvfølgelig kunne komme i klemme, alt efter hvordan jeg fremstillede deres arbejde med de unge. Det tvang mig til at skrive et længere oplæg, om hvordan jeg forholdt mig til Højskoleprojektet og Højskolens pædagogik, samt uddybende kommentarer om min undersøgelses hensigt. Med det efterfølgende møde fik jeg i kravet om fuld åbenhed gjort rede for forløbet, samt en godkendelse af min foreløbige interviewguide af forstanderen. Dette bevirkede at samarbejdet resten af tiden forløb gnidningsfrit, samtidig blev det også en personlig lærestreg i forhold til fremtidigt interviewarbejde. Det kan dog bemærkes, at det kan være svært at imødekomme fuld åbenhed, da der kan ske ændringer i løbet af specialeprocessen (Kvale, 1997). Der kan opstå ny viden og indsigt, som kan følge andre spor end den beregnede.

Med henblik på UTA projektet havde jeg til gengæld gjort mig tanker omkring *informeret samtykke* idet, jeg nærer stor respekt for UTA medarbejderne samt deres oprigtige engagement i, at få 95 % af de bornholmske unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse. Jeg overvejede at undlade at involvere dem. Men da de havde gode kontakter, meget gerne ville hjælpe, samt var en del af et socialforskningsbaseret EU udviklingsprojekt, var det oplagt at bruge dem. Jeg ville i forhold til UTA være nervøs for, at jeg ikke kunne tilbyde fuld åbenhed pga. de forandringer, der kan ske undervejs i specialeprocessen. Jeg informerede UTA om, at jeg ikke som udgangspunkt havde en kritisk vinkel på "95 % målsætningen", men at det var de unges oplevelser af den, der var specialets fokus. Jeg har undervejs i specialet været i kontakt med UTA, hvor vi har haft en løbende dialog, for at imødekomme informeret samtykke.

# 4.8.2. Fortrolighed

I forhold til *fortrolighed* og de unge fortalte jeg dem, at de personlige data, der identificerede dem, på intet tidspunkt har været i mine hænder, og at jeg, inden interviewene, derfor ikke vidste andet om dem end deres fornavne. Jeg fortalte dem, at jeg optog dem på diktafon, men at selve optagelserne ville blive slettet og destrueret efter transskribering og ikke ville blive offentliggjort. Jeg spurgte dem desuden om, hvorvidt jeg måtte kontakte UU og få deres uddannelsesblad[[4]](#footnote-4) til brug i analysebearbejdelse. Her uddybede jeg, at jeg ville få deres personlige data slettet inden print, så det igen kun var deres fornavn, der ville være tilgængeligt for mig. Dette sagde de alle ja til.

Jeg valgte ikke at bruge deres rigtige navne i mit speciale af hensyn til deres anonymitet. I det hele taget spiller anonymisering en væsentlig rolle for mine gengivelser af personer, steder og institutioner. I videst muligt omfang har jeg søgt ikke at henvise direkte til identificerbare oplysninger, undtagelsen er dog Bornholms Højskole (der eksisterer kun én højskole på Bornholm) og UTA (som er så væsentligt for mit arbejde). Jeg spurgte i forbindelse med interviewet om, hvorvidt de unge selv ville vælge det navn, de ville blive gengivet med i specialet. Det valgte tre af dem, de resterende navngav jeg selv. Jeg fortalte dem yderligere, at jeg ville nævne identificerbar information som både Bornholms Højskole og UTA projektet ved navn, og at der dermed ville være en risiko for, at de ville kunne blive genkendt i materialet. Der var ingen yderligere kommentarer til dette end "okay".

Her ligger klart et etisk dilemma, da jeg ikke er sikker på, at disse informanter fuldstændig har forstået, hvilken indflydelse en eventuel offentliggørelse af mit speciale kan have på dem. Jeg er heller ikke selv sikker på, hvad en offentliggørelse ville kunne have af konsekvenser. Der kan være en bekymring om hvilke informationer, der skal være til rådighed for hvem (Kvale, 1997). De unge er informeret om at, interviewene bruges af UTA projektet, og at der derved er en form for offentliggørelse. I den forbindelse har jeg tiltro til, at UTA projektet forholder sig etisk korrekt overfor de unge.

Et andet etisk dilemma ligger i, at hvis de unge kun har været indforstået med interviewets anvendelighed i forhold til UTA evalueringen, og muligvis ikke fuldt har forstået betydningen i forhold til mit speciale.

Både UTA projektet og Bornholms Højskole er vidende om, at deres identiteter er tilgængelige og offentlige. Som beskrevet under *informeret samtykke* er de begge fortrolige med mit speciale, men der er forsat etiske dilemmaer omkring det, at parterne ikke er med i alle de til - og fravalg, jeg foretager i de forskellige processer undervejs.

# 4.8.3. Konsekvenser

I forlængelse af forrige afsnit, er det vigtigt, at overveje hvilke *konsekvenser,* det har for de involverede parter at deltage i undersøgelsen. Det er vigtigt at "skade" parterne og ikke mindst informanterne, så lidt som muligt. Der skal være overvejende fordele ved at deltage i undersøgelsen og interviewene (Kvale, 1997).

For de interviewede vurderede jeg, at *konsekvenserne* umiddelbart ikke ville være af negativ art. Tvært imod mente jeg, at det kunne være til de unges fordel, at de kunne få lov at bidrage til uddannelsesdiskussionen med deres egne udsagn. Der kan dog ligge en negativ konsekvens i, at disse unge risikerer at bliver repræsentative for *hele* restgruppen. Det kan også opleves som et nederlag for informanterne, at de endnu engang skal sidde og fortælle om eventuelle negative erfaringer i forbindelse med skole og uddannelse.

Undervejs gjorde jeg mig mange etiske overvejelser omkring, hvilke konsekvenser det kunne have for de unge, at tale med en udefrakommende specialestuderende omkring følsomme emner. Jeg besluttede, at hvis de unge selv sagde fra overfor emner, som de ikke ønskede at tale om, ville jeg ikke gå yderligere til dem. I stedet måtte jeg så forholde mig til dette aspekt i analysen.

Jeg besluttede mig før interviewet for at forsøge at skabe en hurtig, god og tillidsfuld kontakt til informanterne, velvidende at dette tillidsfulde forhold ville kunne skabe et dilemma. Interviewet kunne nemlig få karakter af en terapeutisk situation, hvor hverken intervieweren eller informanten vil kunne håndtere udfaldet (Kvale, 1997.). I min søgen efter viden kunne jeg blive blendet af dette aspekt og derved ubevidst sætte nogle refleksioner og tanker i gang, som kunne blive ubehagelige for informanten ikke bare i interviewsituationen men også efter følgende. Jeg oplevede flere gange, at de unge blev usikre og ikke mindst berørte i samtalesituation. Her afrundede jeg så vidt muligt spørgsmålet ved at vise anerkendelse i form af forståelse for deres problematik. Som vist under *informeret samtykke* og *fortrolighed* havde jeg forsøgt at tage mine forholdsregler ved at informere informanterne.

For Bornholms Højskoles vedkommende vurderede jeg ikke umiddelbart, at der ville være negative konsekvenser. Højskolen går imod den teoretiske tilgang, der ligger i "95 % målsætningen" og forsøger at give de unge et ophold af socialkompetenceudviklingskarakter, der er anderledes i forhold til den resterende del af uddannelsessystemet. Samtidigt ønsker højskolen også at de unge får en ungdomsuddannelse, men anskuer dette projekt fra en helt anden vinkel. Fokus ligger på de sociale kompetencer, som de unge mangler for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse. Jeg havde ikke forudset at nogle af informanterne forholdt sig endog meget kritisk til nogle af de undervisere, der er tilknyttet højskolen. I de tilfælde valgte jeg, at anonymisere endnu mere ved simpelthen ikke at transskribere sætningerne. Til gengæld lod jeg disse data gå direkte videre til UTA projektet, som kan tage det med i deres evalueringsdel.

For UTA projektet kan der være negative *konsekvenser* ved at deltage. UTA projektet er et udviklingsprojekt, som skal skabe nye metoder til, hvordan 95 % af de unge på Bornholm kommer i gang med ungdomsuddannelse. For dem er det vigtigt, at få belyst om Højskoleprojektet er en succes, og om det eventuelt skal implementeres i Bornholms Regionskommune. Samtidigt problematiserer jeg om det overhovedet kan lykkedes, at 95 % af de bornholmske unge *kan* og *vil* tage en ungdomsuddannelse. Denne problematisering kan muligvis skabe negativt fokus på et ellers positivt projekt. UTA er dog interesseret i at kortlægge de unges tanker omkring det at tage en ungdomsuddannelse og bo på Bornholm. Af den årsag anser jeg det for væsentligt at UTA projektet får del i denne information. UTA har været meget velvillig og deltagende i det omfang, det har været muligt, og derfor har det også ligget mig meget på sinde, at etikken omkring dem var så sober som muligt, men der er altid gråzoner i denne del af forløbet.

# 4.9. Transskribering

Jeg valgte, som tidligere skrevet at optage mine interviews på en diktafon for at jeg kunne koncentrer mig om interviewguiden og selve interviewets dynamik. Fordelen er, at ordene, tonefald og pauser registreres korrekt til videre brug i analyse sammenhæng. Jeg havde hele tiden forestillet mig, at transskribere alle interview fuldstændigt frem for dele af interviewene. Men fordi jeg var alene om undersøgelsen, nåede jeg kun at transskribere 6 hele interviews. De sidste tre interview, vurderede jeg i den fase, at lytte igennem flere gange og så tage noter ved vigtige passager. Endeligt udvalgte jeg de passager, jeg anså for væsentlige for analysen og transskriberede disse.

Kvale pointerer, at der ikke findes nogen standardform eller et specifikt regelsæt til transskriptionen, men at stilen beror på, hvad transskriptionen skal bruges til (1997). Lige som Kvale betoner Fairclough, at der ikke er en standardform for transskribering, men at man skal vurdere, hvad interviewene som data skal bruges til. Medmindre man skal foretage en mikrolingvistisk analyse, er der ingen endegyldige regler for transskription (Jørgensen & Phillips, 1999). Som nævnt, valgte jeg, at transskribere 6 hele interviews - og kun dele af 3 interviews, som havde en signifikant relevans for min problemstilling. Jeg opfatter det generelt, som en vigtig proces at transskribere alle interviews.

# 4.10. Resultater og verifikation

Det er vigtigt at gøre sig klart, hvad ens resultater skal bruges til, så undersøgelsen også er brugbar. Jeg er bevidst om, at mine resultater ikke er repræsentative for alle unge der er placeret i den bornholmske restgruppe. Jeg er ligeledes bevidst om, at jeg ikke kan sige noget generelt om de bornholmske unge, der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse. I følge en positivistisk opfattelse vil det netop være samfundsvidenskabernes mål, at skabe viden om menneskelig adfærd, som kan gøres universelt. Jeg lægger mig mere op ad en humanistisk opfattelse, der forstår ethvert menneske som unikt med egen indre struktur og logik. Jeg mener forsat, at min opnåede viden og resultater kan bruges til at reflektere over den måde, socialarbejdere forstår de unge i restgruppen på. Således kan man udvikle metoder til at opnå 95 % målsætningen, men samtidigt måske også en refleksion og en diskussion om 95 % målsætningen kan opnås og eventuelt skal nytænkes.

Verifikation betyder kort sagt, om en undersøgelse undersøger det, den hævder at undersøge. For at sikre mig, at min frembragte viden er anvendelig og at resultaterne og den opnåede viden er troværdig og sandfærdig, skal jeg sikre mig at inddrage begreberne *validitet* og *reliabilitet* i mit undersøgelsesdesign (Kvale, 1997).

*Validitet* refererer til et udsagns sandhed og korrekthed. Ens udsagn skal være gyldige ved at være velbegrundede, forsvarlige og overbevisende (Ibid.). En af måderne hvorpå man kan vurdere, om en undersøgelse er valid, er ved at tage stilling til, om der er sammenhæng gennem hele undersøgelsen. Jeg har forsøgt at læne mig op ad Kvales validering på de syv føromtalte stadier (Ibid.:232). Det vil sige bl.a. om ens teoretiske forudsætninger er sikre, og om designet er hensigtsmæssigt i forhold til undersøgelses formål. I selve interviewsituationen handler det om kvaliteten og troværdigheden af selve interviewet, hvor der bl.a. sørges for valideringen af informantens svar ved, at sikre meningen med det adspurgte. I forhold til at sikre valideringen har jeg forsøgt, at skabe sammenhæng gennem hele specialet, så det er tydeligt, hvorfor de forskellige valg er truffet. Interviewguiden var med til at sikre validitet i forhold til mine spørgsmål, desuden er det væsentligt, at min fortolkning er reflekteret, gennemanalyseret og fornuftig.

*Reliabilitet* har at gøre med projektets og resultaternes pålidelighed. I kvalitative projekter er det især vigtigt, at man ikke påvirker resultaterne med ledende spørgsmål. Jeg fandt denne del særlig vanskeligt, idet jeg undervejs i interviewene, ofte var nød til at få de unge til at bekræfte deres svar. Reliabilitet er ikke så væsentlig i en kvalitativ undersøgelse som i en kvantitativ undersøgelse (Ibid.). En forsker, der foretager en kvalitativ undersøgelse, er en del af selve forskningsprocessen og dermed også resultaterne. Det er en forsker kun i meget ringe grad i en kvantitativ undersøgelse, da man udarbejder spørgsmålene, modtager svarene og så foretager en statistisk måling på dem. Der er det ekstremt vigtigt, at forskeren under udarbejdelsen af spørgsmålene har reliabiliteten for øje. Som tidligere skrevet har det ikke været min hensigt at skabe en undersøgelse, der er repræsentativ. Jeg er bevidst om, at min undersøgelse ikke er generaliserbar eller kan reproduceres, da det ikke er muligt at genskabe den interaktion, der har været mellem informanten og mig. Igen er det væsentligt af at gøre undersøgelse transparent for læseren, da det højner reliabiliteten at beskrive den metodiske vej gennem hele processen. Dermed får læseren mulighed for at forholde sig kritisk til undersøgelsen og resultaternes pålidelighed.

# 4.11. Analysestrategi

Jeg har valgt at opdele analysen af de unges beskrivelser i fem dele. Først en præsentation af informanterne, så der skabes et overblik over, hvilken baggrund de unge har. Denne præsentation skal sammen med de unges udsagn skabe en sammenhæng og forståelse for de unges beskrivelser i de fire resterende afsnit, hvor de unges syn på deres tidligere-, nutidige- og fremtidige uddannelsessituation i et bornholmsk perspektiv belyses.

De unges beskrivelser vil derefter blive opsummeret og diskuteret, hvor jeg vil se på, hvordan deres opfattelser kan forstås. I denne diskussion vil jeg inddrage min forforståelse i form af forskning på området, samt inddrage et afvigerperspektiv med udgangspunkt i Goffmans teori om Stigma samt Beckers afvigerteori.

Jeg har valgt kort, at præsentere de to teorier i næste afsnit *Afvigerperspektiv*. Disse teorier vil blive inddraget i de dele af diskussionsafsnittet, hvor jeg finder det væsentligt.

Denne diskussion bliver fulgt op ad et afsnit om, hvilken ny viden de bornholmske unge i restgruppen kan bidragemed til udviklingen af konstruktive uddannelses- og arbejdsmarkedstiltag med henblik på at opnå 95 % målsætningen.

# 5. Afvigerperspektiv

Da jeg i mit speciale netop tager udgangspunkt i de unges beskrivelser, er det fordi, jeg er optaget af at forstå deres verden fra deres udgangspunkt. Jeg finder samtidigt Thomas-teoremet: ”*Når mennesker definerer en situation som virkelig, er den virkelig i sine konsekvenser*” (Hutchinson & Oltedal, 2006:137) interessant i denne sammenhæng. I forhold til den massive interesse fra samfundets side, for at de unge skal uddanne sig, er det aktuelt med en undersøgelse med unge, der afviger fra normen. Både Goffman og Becker ser afvigelse i et interaktionistisk perspektiv, hvor interessen hviler på, hvordan afvigelse markeres, og hvordan det får betydning for den afvigende (Ibid.; Becker, 2005).

Becker mener netop, at forskningen skal fokusere mere på, hvad individet tænker om sig selv, og hvordan de opfatter samfundet, i stedet for et fokus på f.eks. individets sociale baggrund og personlighed (Becker, 2005: 166). For at forskeren kan få viden om sine informanter, er det vigtigt at tilbringe tid sammen med dem i deres egne miljøer. For at få en forståelse for feltet skal man vinde informanternes tillid og forsøge at forstå deres verden (Ibid.). Refleksionerne omkring hvordan jeg har forsøgt at imødekomme dette er beskrevet i afsnittet *Metode*.

Becker diskuterer forskellige opfattelser af afvigelse. En almindelig opfattelse af afvigelse er den patologiske forståelse, der bygger på en sygdomsforståelse. Den menneskelige organisme antages for at være sund, når den er i balance, hvis et organ derimod ikke fungerer optimalt, er det i ubalance. Kritikken er her, at det er umiddelbart nemt at definere, hvad der er en sund adfærd frem for en usund (syg) adfærd (Ibid.:26).

Den sociologiske definition på afvigelse er mere relativistisk, og er derfor generelt sværere at afgrænse. Indenfor alle sociale grupper skabes der regelsæt, der definerer, hvad der er passende adfærd. Afvigeren har en adfærd, som andre mennesker betegner som afvigende ud fra den sociale gruppes regelsæt. Afvigeren betragtes derfor som en ”outsider” (Ibid.:23). Klare regelsæt i sociale grupper gør det nemt at afgøre, hvem der overtræder reglerne. Denne synsvinkel påpeger, at afvigelse ikke er en egenskab ved den handling, personen begår, men en konsekvens af overtrædelsen af regler og sanktioner, som en socialgruppe har opstillet (Ibid.:29). Samfundet opstiller regler, som ved overtrædelse skaber afvigelser. Derfor er *”… Afvigeren (er) en person, som denne etiket er blevet hæftet på med succes…*” (Ibid.: 10). Det er ”*oplevelsen af at blive ”grebet” eller ”afsløret” i at forbryde sig mod en regel, der er det altafgørende trin i udviklingen af en afvigeridentitet – og en afvigerkarriere*” (Ibid.:10). Afvigelse er dermed omgivelsernes reaktioner på en persons handlinger, og Becker mener derfor ikke at afvigere, ud fra den sociologiske opfattelse, er en homogen gruppe. Der er i følge Becker flere ting, der er problematiske i forhold til dette, når ikke alle potentielt afvigende handlinger eksempelvis bliver defineret som afvigelser og omvendt. Kategorien ”afvigere” vil heller ikke være repræsentativ, da der vil være afvigende handlinger, som ikke er opdaget. Endeligt vil der være afvigere, som vil blive betragtet som afvigere uden at have overtrådt nogen regler (Ibid.:30). Becker ser afvigelse som det, der stemples som sådan. Afvigelse er ikke objektiv eksisterende, men findes kun i kraft af omgivelsernes reaktioner. Man accepterer altså den dømmende gruppes værdier som sande og naturlige.

Begrebet afvigelse dækker dermed over handlinger eller egenskaber som opfattes af omgivelserne som værende i modstrid med gældende sociale regler. Goffman er enig i dette, selvom han ikke bruger begrebet afvigelse, men begrebet stigma, som altså vurderes som en negativ afvigelse. Begrebet Stigma ses hos Goffman som en egenskab, der er miskrediterende og som derved påvirker individets identitet og sociale aktioner (Goffman, 1975).

Goffman interesserer sig, ligesom Becker, for det deskriptive frem for det normative. Altså hvordan de afvigende italesætter og beskriver. Ligeledes interesserer han sig for, hvordan selve stigmatiseringsprocessen finder sted, samt hvordan de stigmatiserede forholder sig til dette i hverdagslivet.

Goffman arbejder med kategorier: *de normale*, *de potentielt miskrediterede* og *de miskrediterede* (Ibid.). I sociale miljøer kan det bestemmes, hvilke egenskaber og dermed forventninger, der opfattes som henholdsvis normale og unormale.Goffman definerer et ”stigma”, som et samfundsmæssigt miskrediterende kendetegn, der opfattes som en negativ egenskab ved et individ. Goffman skelner mellem tre typer stigma: 1) kropslige fysiske misdannelser 2) karaktermæssige fejl/brist som f.eks. viljestærk, dominerende, svag, hvor disse egenskaber hænger sammen med kendskab med den pågældendes fortid og sidst 3) slægtsbetingede/etisk tilhørsforhold (Ibid.). Det vil primært være stigma 2) jeg vil beskæftige mig med i min analyse.

Disse tre stigma bygger på samme sociologiske træk, nemlig at de stigmatiserede individer ville være blevet accepteret i en social sammenhæng, hvis de ikke havde besiddet en egenskab, der tiltrak sig opmærksomhed. Den særlige egenskab bevirker samtidigt, at vi ser bort fra individets andre egenskaber, som ellers ville kunne føre til et fællesskab med os *normale*, som Goffman skriver (Ibid.:17). At afvige fra de normales forventninger kan derfor have stor indflydelse på individets selvopfattelse og identitet. Det er vigtigt her at få med, at alle er potentielle afvigere. Det afgørende er konteksten, om den aktuelle situation fører til en stemplingsproces. Både den aktuelle kontekst og individet selv har indflydelse på, om en stemplingsproces indledes, og ligeledes hvordan den udvikler sig. Den afvigende har nemlig en hvis kontrol over, hvorvidt de vedkender sig stigmaet.

Vi vil i mødet med det stigmatiserede individ forudsige, hvilken kategori han tilhører, samt hvordan hans sociale identitet er. Vi omformer disse første indtryk til normative forventninger, som vi i givet fald ikke selv er bevidste om, at vi stiller før vi af - eller bekræftes i dem. Disse forventninger og betragtninger udgør en *tilsyneladende social identitet*, hvorimod den kategori individet rent faktisk tilhører, og de egenskaber han rent faktisk besidder, udgør en *faktisk social identitet* (Ibid.:14). Den stigmatiserede er altså den, der har et misforhold mellem *den tilsyneladende -* og *den faktiske sociale identitet*. Derved opnår den stigmatiserede, at dennes identitet forstærkes negativt og vil kunne risikere at blive yderligere isoleret.*De miskrediterede* og *de potentielt miskrediterede* er to former for stigma. De miskrediterede er bevidste om deres særpræg, og de tager for givet, at særpræget er kendt eller synligt for alle. Når individet selv og andre altså er bevidste om uoverensstemmelsen mellem *den tilsyneladende -* og *den faktiske sociale identitet*. Hvorimod de potentielt miskrediterede er bevidste om deres særpræg, men går ud fra at alle andre ikke er bevidste om særpræget. Den potentielt miskrediterede, har mulighed for informationskontrol, hvori individet kan bestemme om særpræget skal være synligt eller ej (Ibid.). Goffmans begreb ”passing” refererer til, hvordan individet mere eller mindre bevidst kan skjule det miskrediterede (særpræget/kendetegnet). Den potentielt miskrediterede har et særpræg, der kun kendes eller er synligt af vedkommende selv, og kan derfor selv kontrollere synligheden af det. Med passing, kan individet igennem en læringsproces udøve den førnævnte informationskontrol i selve interaktionsmødet. Det bliver for individet en balance mellem fuld hemmeligholdelse og fuldstændig information. Individet kan f.eks. forfalske sin identitet.I følge Goffman er "den normale" og "den stigmatiserede" en og samme identitet, idet individet kan have forskellige roller i livet. Det sker dog, at individet kan optræde som "den stigmatiserede" hele livet igennem. Et stigma er altså både en relation mellem de egenskaber et individ besidder, og en stereotyp klassificering af individerne (Ibid:16). Et stigma kan føre til en stigmatiseringsproces, som derved kan udvikles til en afvigerkarriere. Det kan have store konsekvenser for individet.

Med 95 % målsætningen som centralt fokus vil der skabes kategorimedlemskaber, fordi individer ”*systematiserer deres sociale verden ved hjælp af sociale kategorier*” (Skytte i Schou & Pedersen, 2009: 116). Med uddannelsesdiskursen vil de unge, der tager en ungdomsuddannelse, følge *et* bestemt medlemskab, og de unge, der ikke tager en ungdomsuddannelse, følge *et andet* medlemskab. De vil hver især efterleve nogle sociale tilhørsforhold, som lærer dem bestemte adfærdsmønstre og roller, som bevirker, at de ser verden på en bestemt måde. Det at de unge tydeligt bliver placeret i et kategorimedlemskab (restgruppen) er vigtigt at fokusere på. Det er vigtigt, fordi vi almenpsykologisk har en tendens til at forklare adfærd, handlinger og afvigelser forskelligt ud fra, om vi kan identificere os med dem eller ej. Vi har en tendens til at situationsforklare adfærd, handlinger og afvigelser hos mennesker, som vi selv er i kategori med, mens vi egenskabsforklarer adfærd, handlinger og afvigelser hos mennesker vi ikke definere os selv i kategori med. Disse kategorimedlemskaber er altså fyldt med stereotypier, der kan føre til stigmatisering (Ibid.). Det bliver altså processerne, hvor nogle samfundsborgere definerer andre samfundsborgere som afvigende, der er interessante (Becker, 2005). Med risikoen for at vi vil egenskabsforklare restgruppens afvigende adfærd og handlinger, vil vi kunne være med til at bidrage til stereotyperingen af disse unge. Med denne massive italesættelse af restgruppen skaber vi stereotyperinger, som defineres som forenklede beskrivelser af nogle kulturtræk ved bestemte typer af mennesker. Stereotyperinger bygger ikke på fakta, men forventninger til den anden gruppe. Med det store politiske fokus på uddannelse skabes et "os-dem" forhold, og hvor det første møde mellem individer er præget af om, man hører til den samme kategori (være i gang med en uddannelse) eller ej (være i restgruppen). Dermed møder vi hinanden med de forventninger vi har til den kategori, vi forbinder hinanden med. Denne korte gennemgang/præsentation vil blive inddraget i analysens diskussions afsnit.

# 6. Analyse

Jeg vil i dette afsnit præsentere informanterne for derefter at analysere deres beskrivelser af deres uddannelsessituation.

# 6.1. Præsentation af informanterne

De ni unge er mellem 17-23 år. Der er 2 piger og 7 drenge. Fælles for dem alle er, at de *ikke* har gennemført en ungdomsuddannelse, de bor på Bornholm og er alle elever på Bornholms Højskole fra oktober 2012 til april 2013. UTA har finansieret opholdet sammen med Bornholms Regionskommune, der bl.a. har brugt de unges kontanthjælp i finansieringen. De ni unge var alle inden højskoleopholdet på kontanthjælp eller i risikogruppen for at skulle på kontanthjælp indenfor den nærmeste fremtid. De ni unge får altså Højskoleopholdet betalt, men de får ingen anden ydelse som f.eks. lommepenge. Yderligere har de alle haft flere skoleskift og/eller uddannelsesafbrud. De vil kort blive præsenteret her[[5]](#footnote-5), kilderne er informanternes egne udsagn og UU Bornholms stamdata:

# 6.1.1. Viktor, 20 år (interview 1)

Viktor er født og opvokset på Bornholm. Viktor har boet i flere forskellige byer og har haft fire folkeskoleskift, været på Bornholms efterskole i 8. og 9. klasse samt været på efterskole i 10. klasse et sted i Jylland. Hele hans grundskoletid har været præget af, at han er blevet mobbet, som har bevirket, at han har pjækket en del. Viktor mener, at han klarede sig ok fagligt i folkeskolen, men at han haltede en del bagefter socialt. Efter 10. klasse tilmeldte Viktor sig grundforløbet ”Mad til Mennesker” i Århus, men startede aldrig på grund af manglende bolig, i stedet startede han på samme grundforløb på Bornholm. Viktor afbrød efter ca. fire måneder. Endelig bliver Viktor tilbudt at komme på Bornholms Højskole gennem UTA. UTA projektet tilbyder ham at tage en periode mere på Højskolen, og Viktor er derfor i gang med sit andet højskoleophold (i skrivende stund). Viktor havde flere perioder, af 2-4 måneders varighed, mellem de forskellige uddannelser, hvor han var på offentlig forsørgelse. I disse perioder havde Viktor søgt forskelligt arbejde, men havde ikke held med dette.

Viktors uddannelsesplan er at starte på grundforløbet Sundhed, omsorg og pædagogik i august 2013, da han nu gerne vil være pædagog. Dog skal han i løbet af højskoleopholdet prøve arbejdsområdet af via praktikforløb i børnehaver, der arrangeres af højskolen og UU. Viktors store interesse er musik, og den store drøm er, at kunne leve af dette. Viktor har to mindre søstre på henholdsvis 12 og 15 år. Viktors mor har ingen uddannelse, er førtidspensionist og har været indlagt for nyligt på psykiatrisk afdeling. Viktors far har ingen uddannelse, men har fast ufaglært arbejde i slagteribranchen.

# 6.1.2. Loke, 21 år (interview 2)

Loke er født og opvokset på Bornholm, og han har en lillesøster på 15 år. Loke bor sammen med sin mor og far som ejer og driver en biograf. Loke er meget tilknyttet sin familie, og er meget sammen med dem. Først som 7 årig startede Loke i børnehaveklasse på en privatskole, hvor han gik indtil, han i 8. klasse blev flyttet til en specialskole i en anden by på Bornholm. På specialskolen gennemførte han kun en 9.klasses eksamen i mundtlig- og skriftlig engelsk, - men med flotte resultater. Efterfølgende gik han i en 10. klasse i en specialklasse, hvor han ikke gik op til nogen afgangseksamener. Han startede på øens 10. klassecenter som et led i et Særligt Tilrettelagt Ungdomsuddannelsesforløb(herefter kaldet STU), men ikke gennemførte. I forbindelse med 10. klasse var han i praktik som kranfører. Efter afbruddet i 10. klasse, men forsat som et led i sit STU forløb, kom han i praktik i et køkken over to omgange i to forskellige køkkener. Det første praktikforløb varede seks måneder. Det andet praktikforløb i et større køkken var han ikke særlig glad for, men gennemfører de tre måneder som aftalt. Derefter kom han i løntilskud i sine forældres biograf, hvor han var i ca. 3 måneder, indtil han startede på højskoleopholdet.

Loke lider, ifølge ham selv, af søvnmangel, og har derfor svært ved at komme op om morgenen. Ifølge Loke selv har lægerne ikke rigtig kunne finde ud af, hvad han fejler og har fået diagnosen: ”andre psykiske forstyrrelser”. Loke er meget sammen med sin familie, og savner dem meget under højskoleopholdet. Det er første gang, han ikke bor hjemme. Loke vil ikke flytte væk fra Bornholm og har generelt ikke være meget væk fra øen på ferie osv. Han har en enkelt gang været til en skakturnering i Odense og ellers på småture til København for at shoppe sammen med sin familie. Computerspil fylder meget i Lokes sociale liv. Han spiller dagligt mange timer og har et større online netværk, som han opfatter som sine venner. Loke ved ikke, hvad han skal efter højskoleopholdet, og det at tage en uddannelse er ikke et mål i sig selv. Loke vil ikke flytte fra Bornholm for at tage en specifik uddannelse. Hvis Loke kunne få et ufaglært arbejde, gjorde han meget gerne det.

# 6.1.3. Emma, 23 år (interview 3)

Emma er født i København og vokset op i Nordsjælland. Familien flyttede til Bornholm, da Emma var 18 år gammel. Emma bor på et lille husmandssted på landet sammen med sin mor, sin far, en lillebror, der går på HG og et plejebarn, der går i børnehave. Udover lillebroren er der to større søstre. Den yngste storesøster bor også på Bornholm med sin mand og lille datter. Hun arbejder som social og sundhedsassistent/-hjælper. Søsterens mand er grovsmed og arbejder på Sjælland og pendler derfor frem og tilbage. Den ældste søster arbejder som kok i Finland, hvor hendes mand arbejder indenfor militæret. Denne søster ville også meget gerne flytte til Bornholm, hvis hun og hendes mans kunne få arbejde. Moren er uddannet pædagog, men arbejder fuldtid som plejeforælder, og faren er uddannet laborant med en overbygning. Faren har arbejdet mange år i et medicinalfirma på Sjælland og pendlede også i starten, men arbejder nu som laborant på Bornholm. Familien er glade for at bo på Bornholm og er tæt knyttede.

Emma har gået på den samme folkeskole hele sin skolegang i en normalklasse, men hun har modtaget specialundervisning og undervisning af en privatlærer ved siden af skolen. Emma fortæller, at hun aldrig trives hverken socialt eller fagligt i sin folkeskole. Derfor var et skoleskift også på tale en gang, hvor hun var på besøg i en mindre skole et par dage. Men ifølge Emma selv gik det slet ikke, og hun blev derfor forsat i sin oprindelige folkeskole, selvom det ikke var en succes. Emma gennemførte 9. klasses afgangsprøve, hvor hun dog dumpede skriftligt- og mundtligt matematik. Forældrene støttede meget op om problematikkerne i folkeskolen og hjalp meget med lektier og samtaler omkring det sociale. Emma starter i 10. klasse på en privatskole, men afbrød dette efter en måneds tid, fordi hun havde det socialt dårligt. Emma havde store sociale problemer og var fagligt meget svag, så hun startede kort tid efter afbruddet i 10. klasse på en Produktionshøjskole, som hun var rigtig glad for. Her fortsatte hun hele skoleåret ud. Derefter kom Emma på et 20 ugers grundkursus indenfor pædagogik og social og sundhedsområdet. Men da hun ikke kunne få en praktikplads, tog hun efterfølgende nogle fag på basisniveau på VUC-AVU. Emma har gået på Hf-enkeltfag, og hun mangler pt. kun at gennemføre to fag for at have en fuld HF. Emma har fået karakteren 12 i flere fag, men har ikke lyst til at gennemføre de sidste to fag.

Emma er rigtig glad for at gå på Højskolen, men hun ved ikke hvad hun vil, når opholdet slutter – måske en landbrugsuddannelse. Emma har igennem sit liv været i mange forskellige praktikforløb, hvilket har været svært for hende, fordi hun har svært ved at møde nye mennesker. Emma bliver sent i sit liv diagnosticeret ADD, Asperger samt indlæringsvanskeligheder og tendens til depression. Emma er tit på Sjælland, hvor hun bl.a. går hun til psykolog. Emma vil allerhelst blive på Bornholm. Hendes fritidsinteresser er løbetræning, naturen, at være kreativ og at være sammen med sin familie.

# 6.1.4. Adam, 18 år (interview 4)

Adam har altid boet på en gård på Bornholm sammen med sin mor og far og sine to ældre brødre. Adams ene storebror er uddannet murer, men har ødelagt sit knæ, og er derfor i gang med at uddanne sig som Pædagogisk Assistent. Adams anden storebror er lige blevet uddannet tømrer, og har fast arbejde, men skal snart aftjene sin værnepligt. Adams far er uddannet smed, og efter Adams udsagn har han altid været selvstændig indenfor forskellige erhverv. Adams mor er uddannet i butik, men arbejder i turistsæsonen på et pensionat som bevirker, at hun, efter eget ønske, er ledig i vinterhalvåret.

Adam har gået på den samme folkeskole til og med 7. klasse, hvor overbygningen på hans skole blev flyttet til en anden skole i distriktet pga. skolesammenlægninger. Skoleskiftet fik ifølge Adam konsekvenser for ham, da den nye skole ikke fulgte op på hans ordblindheds handicap. I 9. – og 10. klasse kom han derfor på en ordblinde- og idrætsefterskole på Fyn. Da Adam kom hjem fra efterskolen startede han på 10. klassecenteret, men droppede det, da han efter en måneds tid fik tilbudt en plads på en privatskole. Efter endt 10. klasse arbejdede Adam fuldtid hen over sommeren som butiksassistent. Adam tilmeldte sig grundforløbet Produktion og Udvikling på Bornholms Erhvervsskole, men da han selv fandt højskoletilbuddet og fik lov til at deltage kvit og frit, startede han der. En af årsagerne var også, at han gerne ville tage en anden linje inden for Produktion og Udvikling end den, de kunne tilbyde på Bornholm. Men Adam følte ikke lige, at han i sommeren 2012 var klar til at flytte til København for en uddannelse.

Adam er frivillig spejderleder i sin fritid. Adam vil rigtig gerne være guldsmed, og er derfor bevidst om, at han skal flytte til København for at gå på en bestemt erhvervsskole, som har den linje, der arbejder med ædel og metal. Hvis drømmen om guldsmed ikke vil lykkedes, vil Adam prøve at komme ind på Kunst og Keramikskolen på Bornholm. Adam er villig til at tage væk fra Bornholm for at få guldsmededrømmen opfyldt, og er meget overbevist om, at han skal arbejde indenfor det kreative fag. Til gengæld tror Adam, at han ville tage uddannelse som guldsmed på Bornholm, hvis det var muligt.

# 6.1.5. Brian, 22 år (interview 5)

Brian er født og opvokset på Bornholm, og har to mindre søskende der går i folkeskole. Brian fortæller, at hans mor er førtidspensionist og hans far er arbejdsløs (muligvis også på førtidspension).

Brian er lidt usikker omkring sin folkeskolegang, da han har haft flere skift. Brian nævner selv 4 skift mellem forskellige folkeskoler, mens der i UU’s data står 3 (andre) skoleskift bl.a. et skifte til specialeklasse i 7. og 8. klasse, hvorefter han afsluttede 9. klasse i en almindelig klasse. Brian tog direkte efter 9. klasse på Bornholms Erhvervsskole, hvor han gennemførte flere grundforløb, men aldrig formåede at få en praktikplads. Brian har arbejdet meget i køkkener rundt omkring på Bornholm i flere perioder. Brian har også været på kontanthjælp af flere omgange, og deltaget i aktivitetstilbud, men han fortæller, at han ikke kan huske, hvorhenne. Brian var lige inden, han kom på højskolen i gang med at tage kokkeuddannelsen gennem et skolepraktikforløb. Brian forklarede, at han ikke ved, hvorfor kommunen tildelte ham en højskoleplads, nu hvor han var i gang med en uddannelse, men at det nok har noget at gøre med, at han er blevet smidt ud af sin lejlighed, og derfor ikke havde et sted at bo.

Planen er ifølge Brian selv – og UU’s data, at han fortsætter sin kokkeuddannelse efter at højskoleopholdet er afsluttet. Brian har aldrig boet andre steder end på Bornholm. Brian fortæller, at han drikker en del alkohol i sin fritid med sine venner, fordi der ikke er andre fritidsaktiviteter på øen. Brian har ikke mange overvejelser omkring sin fremtid, men han vil gerne væk fra Bornholm, endda helst væk fra Danmark. Brian fortæller, at han egentlig synes, det er vigtigt at få en uddannelse, men samtidigt kan Brian ikke udelukke, at han ville droppe sin uddannelse, hvis drømmejobbet blev tilbudt.

# 6.1.6. Fredrik, 17 år (interview 6)

Fredrik kommer fra Christiansø, hvor han har boet hele sit liv. Fredrik er den yngste af fire brødre[[6]](#footnote-6). Den næstyngste bror er også lige taget på højskole, efter at han er droppet ud af gymnasiet for anden gang. En bror er selvstændig med eget firma, en anden går i 3.g i Jylland og så er der endnu bror i Jylland, som Fredrik ikke ved hvad laver. Fredrik ved ikke, om hans mor har en uddannelse, men hun arbejder som postbud på Christiansø. Fredriks far har været på førtidspension, men er nu almindelig folkepensionist. Fredrik ved ikke, om hans far har en uddannelse, men han arbejdede tidligere som fisker.

Da man kun kan gå i skole på Christiansø til og med 7. klasse tager Fredrik 8. og 9. klasse på en efterskole på Bornholm. Efter 9. klasse tog Fredrik i gymnasiet på Sjælland, hvor der var tilknyttet en kostskole. Fredrik droppede ud af gymnasiet kort tid efter og startede så i 10. klasse på en rytmisk efterskole på Fyn. Efterskolelivet på Fyn var dog ikke Fredrik, og derfor droppede han ud. Efterfølgende fik han arbejde i en kiosk på Christiansø et par måneder, indtil han kunne starte på grundforløbet Sundhed, Omsorg og Pædagogik på Bornholms Sundheds- og Sygeplejerskeskole. Grundforløbet varede dog kun en måneds tid for Fredriks vedkommende, fordi han valgte at droppe ud af uddannelsen, da han skulle i praktik i ældreplejen. Årsagen var at han ikke mente, at det var relevant, fordi han gerne ville arbejde med unge mennesker. Umiddelbart efter afbruddet på grundforløbet fik han tilbudt højskoleopholdet, som han sagde ja til, fordi hans gode ven (Otte, 18 år (interview 9)) også skulle med på højskolen, og fordi han kunne få musik som linjefag. Musik er Fredriks helt store passion, og vil meget gerne leve af det.

Fredriks drøm er, at få et ufaglært arbejde i f.eks. netto for at kunne dyrke sin musik ved siden af. Fredrik vil ikke have en uddannelse, men han ved godt, at hvis han ikke kan få et arbejde, så skal han i gang med en ungdomsuddannelse for at få en indtægt. Derfor er planen pt. at arbejde efter højskoleopholdet, og derefter starte på en gartneruddannelse i Roskilde til august. Men får Fredrik et arbejde i sommeren 2013, som han kan beholde efter turistsæsonen er slut, vil han beholde det fremfor at starte på en ungdomsuddannelse. Fredrik har ikke noget imod at skulle flytte fra Bornholm for at tage en uddannelse, men han siger, at han nok ville tage uddannelsen på Bornholm, hvis det var muligt.

# 6.1.7. Signe, 18 år (interview 7)

Signe har boet på Bornholm siden, hun var ca. 5 år. De første år af hendes liv boede familien i Jylland. Signe har en storesøster, der læser statskundskab i København, en storebror der arbejder i netto efter endt studentereksamen og en lillesøster, der netop er droppet ud af gymnasiet. Signes mor er uddannet folkeskolelærer men er pt. arbejdsløs, og hendes far arbejder som filmfotograf.

I 3. klasse skiftede Signe til en privatskole, fordi familien flyttede til en anden by. Signe fortæller, hun har været rigtig glad for at gå i skole. Efter 9. klasse valgte Signe at starte på gymnasiet, hvor hun gik hele 1.g. men dropper ud to måneder inde i 2.g. Efter afbruddet i 2. g. fik Signe et ufaglært fuldtidsarbejde i en butik. Med dette arbejde sparede hun penge sammen til at flytte til København, hvor hun boede med en veninde og startede på HF. Efter ca. en måneds i København dropper Signe HF for at flytte tilbage til Bornholm, da hun led af hjemve til familien og Bornholm. Ca. 10 dage senere fik hun tilbuddet om at komme på højskole, som hun sagde ja tak til. Signe fortæller, hun ikke er super begejstret for at gå på Højskolen, og mest er der, fordi hun har fået en kæreste på skolen.

I hendes fritid kan hun godt lide at løbe og være i naturen. Signe regner stærkt med, at hun starter på en HF august 2013 på Bornholm. Signe vil umiddelbart gerne have en ungdomsuddannelse, men hvis hun kunne få et arbejde uden en uddannelse ville hun gerne dette, da det at få en uddannelse ikke er et mål for hende personligt. Familien planlægger at flytte til enten København eller Jylland, men deres hus kan ikke blive solgt. Hvis hele familien flytter fra Bornholm, tror Signe, det vil få indflydelse på hendes uddannelsesvalg, da hun gerne vil være i nærheden af dem. Dog betyder den nye kæreste også meget for hende, og hun fortæller, at de måske sammen flytter fra Bornholm, men at hun aldrig vil bo i København igen.

# 6.1.8. Loui, 20 år (interview 8)

Loui har ingen søskende, og han har boet det meste af sit liv i en lille by på Bornholm. Louis mor er uddannet indenfor tekstil og design, men han mener, hun er arbejdsløs pt. Loui har aldrig haft kontakt med sin far – på trods af, at faren bor i samme by som Loui. Loui mener, at faren er uddannet pædagog. Louis folkeskolegang har været præget af, at han ikke fungerede godt socialt. Loui skiftede i 3. klasse til en folkeskole i en anden by, hvor han gik indtil 8. klasse. Loui pjækker fra skole næsten hele 8. klasse pga. mobning. Loui fortæller, at da hans fravær var så stort i 8. klasse, at han kom meget bagefter socialt og fagligt. Han blev derfor placeret i en specialklasse, hvor han gennemførte 8. – og 9. klasse. Efter 9. klasse, hvor han kun gik til eksamen i dansk og matematik, fortsatte han i specialklasseregi. Loui fortsatte her i en 10. klasse, som kan gennemførte på to år. Loui fortæller, at han pjækkede rigtig meget på de to år, og derfor ikke fik lov til at gå til 10. klasses eksamen. Loui spiller rigtig meget musik i sin fritid. Loui fortæller, at det var en succes på 10. klasse, at han kunne have musik som linjefag, men at det også var de eneste timer, der var interessante at følge. Da Loui efter afbruddet på 10. klasse fik tilbudt at komme på Bornholms højskole (første gang) siger han ja tak. Da Loui som beskrevet er rigtig glad for musik, hjælper Højskolen ham efterfølgende med at komme på en produktionshøjskole på Sjælland, som primært beskæftiger sig med musik. Loui var rigtig glad for at gå på skolen, men var nødt til at tage tilbage til Bornholm efter ca. 8 måneder. Afbruddet skyldes til dels økonomiske problemer, men Loui fortæller også, at han blev presset af, at produktionshøjskolen krævede, at han skulle finde et praktikophold, samt lægge en uddannelsesplan. Loui har i flere perioder af ca. to måneders varighed været i forskellige aktivitetstilbud. Da Loui fik tilbudt at komme på Bornholms højskole igen gennem UTA projektet, sagde han primært ja, fordi han kunne få musik som linjefag.

Når Loui er færdig på højskolen, er hans plan at søge et fysisk ufaglært arbejde og spille musik. Loui har ingen uddannelsesdrømme, og vil helst ikke i gang med en uddannelse. Loui er meget bevidst om, at hvis han kommer på kontanthjælp igen, så vil uddannelsespresset forsat stige gennem aktiveringstilbud, kommunen og UU. Loui er ikke specielt tilknyttet til Bornholm, og vil allerhelst gerne til London, hvor han mener, hans muligheder indenfor en musikkarriere er større end i Danmark. Men Loui har fået en kæreste på højskolen, som han er glad for, og han er derfor bevidst om, at hans fremtidsdrømme kan ændres i takt med deres forhold. Loui er diagnosticeret Asperger, som han forholder sig meget kritisk til, da han ikke mener, man kan diagnosticerer et barn på 9 år. Loui vil gerne have en revurdering på sin Asperger diagnose, men han orker det ikke, pt. da han forventer det kan tage flere år.

# 6.1.9. Otto, 18 år (interview 9)

Otto er den ældste af en søskendeflok på fire, hvor de er tre drenge og en lillesøster. To af hans søskende er diagnosticeret Asperger, hvilket hans mor også er. Otto fortæller, at hans far var sømand, og stak af fra familien på et tidspunkt. Otto har ikke kontakt med faren i dag. Den mindste søster har en anden far, som Otto kalder Papfar. Ottos stedfar er uddannet pædagog, men er pt. arbejdsløs bl.a. pga. en depression. Otto er i tvivl om, hvad hans mor er uddannet som, men hun har i hvert fald tegnet huse på et tidspunkt, og har efterfølgende været i gang med at tage læreruddannelsen i Jylland. Men da moren flere gange er gået ned med stres, har hun droppet lærerstudiet.

Otto har haft 7 folkeskole skift bl.a. fordi familien flyttede fra Bornholm til Jylland - og tilbage igen. Imens familien var i Jylland startede Otto i 8. klasse på en efterskole på Bornholm. Dette ophold blev afbrudt pga. konflikter med skolens reglement, hvorefter Otto tog 8. klasse færdig, samt 9. klasse på en folkeskole i Rønne. Familien flytter på daværende tidspunkt tilbage til Bornholm. Otto forsøger sig med en 10. klasse på 10. klassecenteret på Bornholm, men dropper det efter et par måneder. Da hans ven Fredrik (interview 6) skulle på efterskole på Fyn, tog Otto med, men afbrød også dette ophold efter nogle måneder. Otto er de næste par måneder registreret hos UU som elev hos 10. klassecenteret, men Otto nævner ikke selv dette i interviewet. Otto valgte at starte på grundforløbet Sundhed, Omsorg og Pædagogik sammen med Fredrik, men afbrød denne ungdomsuddannelse efter ca. 2 måneder, fordi det ikke levede op til hans forventninger. Umiddelbart efter startede han på højskoleopholdet gennem UTA.

Otto havde en barnedrøm om, at uddanne sig som pædagog, fordi han gerne ville arbejde med børn og unge. Men Otto er i dag overbevist om, at han aldrig vil tage en uddannelse. Otto kan godt lide at spille computer, læse og tænke filosofiske tanker. Otto mener selv, at han er meget spontan og en af hans drømme er at prøve at leve på gaden uden penge samt at komme til Mars. Otto er meget tæt knyttet til sin mor og søskende, og kan godt lide at være hjemme på weekend. Nærheden med familien betyder også, at Otto ikke umiddelbart vil flytte fysisk væk fra dem. Otto afbrød højskoleopholdet en måned før opholdets planlagte tidspunkt for afslutning. Interviewet bar præg af, at Otto tilsyneladende var påvirket af rusmidler.

# 6.2. De unges opfattelse af deres uddannelsessituation

Dette afsnit er en beskrivelse og analyse af, hvad de ni unge siger om deres uddannelsessituation. Som beskrevet i *metodeafsnittet* valgte jeg at udarbejde en interviewguide med følgende emner *Præsentation*, *Ung på Bornholm*, *Venner*, *Fremtidsudsigter*, *Uddannelse*, *Afbrudssiden* og *Højskolen*. Med udgangspunkt i datamaterialet har jeg i min analyse af de unges beskrivelser/opfattelser valgt at analysere ud fra deres udsagn omkring deres tidligere-, nuværende- og fremtidige uddannelsessituation. Der vil endvidere være et afsnit, som omhandler de unges beskrivelser omkring Bornholm og uddannelse. Under hvert afsnit har jeg truffet nogle valg og fravalg omkring hvilke emner, jeg finder relevante i forhold til besvarelsen af min problemformulering. Begrundelserne for disse valg vil blive uddybet under hvert afsnit.

# 6.2.1. Tidligere Uddannelsessituation

Grundskolegang og skoleskift er et væsentligt fokuspunkt i forhold til analysen omkring de unges udsagn om deres tidligere uddannelsessituation, fordi grundskolen er det første trin på uddannelsesstigen og kan betragtes som overgangen til en ungdomsuddannelse. Grundskoleoplevelser, såvel positive som negative, kan sætte dybe spor i forhold til menneskers fremadrettede forståelse og opfattelse af uddannelsessystemet. De unges beskrivelser er væsentlige, fordi blandt andre Mette Pless har vist, at unge, der har negative grundskoleerfaringer er præget af nederlagsoplevelser, som derved påvirker de unges overgangsproces fra grundskolen til en ungdomsuddannelse (2009).

I forhold til min analyse anser jeg det derfor for væsentligt at undersøge mine informanters beskrivelser af deres grundskoleerfaringer. Med grundskoleerfaringer menes skolegang fra klassetrin 0.-10.kl. Dermed inddrages også 4 af informanternes efterskoleerfaringer. Som vi vil se fylder bestemte lærere og episoder en stor rolle på de unges beskrivelser af deres tidligere uddannelsessituation.

Ud fra UU’s datasystem og de unges egne fortællinger kan man konstatere, at 8 ud af de 9 unge har skiftet grundskole. Det er således kun Emma, der har gået i samme folkeskole fra 0. – 9. klasse. Det skal dog bemærkes at ud af de 8, der har skiftet skole, er 5 af disse skift foregået som følge af skolesammenlægninger eller i forbindelse med, at familien er flyttet til en anden by. Sådanne skift må betragtes som ”naturlige” eller ”almindelige” eller i det mindste på papiret ikke usædvanlige, hvis skiftene ikke sker mere end en eller to gange. For de resterende 3 informanter er sagen en anden, Viktor og Brian har haft 4 skoleskift, og Otto har hele 7 folkeskoleskift bag sig. Viktor fortæller om bl.a. mobning som årsag til hans skoleskift og meget fravær: ”*ja… men altså jeg blev faktisk mobbet ud af tre forskellige skoler…*” (Viktor, 20 år) og fortæller videre, at det er hårdt at ”*møde nye mennesker… og så falder man ikke lige i spil med de nye mennesker, også ender det med, at man overhovedet ikke gider at møde op…*”.

De unge har været igennem flere skift på godt og ondt. Flere af dem fortæller, at de har haft det svært både fagligt og socialt: ”*Da jeg havde gået op til 7. klasse, så blev jeg mobbet rigtig meget, så der valgte jeg at blive hjemme fra skole mere eller mindre et år… så efter det, der blev jeg smidt over i en specialklasse omkring halvvejs igennem 8. klasse*” (Loui, 20 år). Her er det altså tydeligt, at det for Loui betyder, at han oplever, at han er blevet mobbet meget for hans sociale men også faglige udvikling. Louis oplevelse er, at mobningen var skyld i, at han kom så meget bagefter, at han var nødt til at gå i en specialklasse. Emma beskriver også mobning som en årsag til hendes personlige udvikling:

*I: Gjorde det så også at du trak dig? Eller de trak sig fra dig, eller?*

*E: Både og, ja… jo… og samtidigt oplevede jeg jo også nogle gange, at hvis jeg sagde noget, så var det som om… så hørte de det ikke. Øh… og så oplevede jeg: Det betyder ikke noget, hvad jeg siger. Vi gider ikke høre på det… (hvisker) ja.*

*I: Og hvad gjorde du så, næste gang?*

*E: Så lod jeg bare være med at sige noget.*

Her er det tydeligt, at Emma oplever, at hun er stemplet som mærkelig, og at hendes mening ikke tæller i sociale sammenhænge. Samtidigt viser citatet, at Emma tager stemplet til sig, og derefter opfører sig, som der forventes af hende: at hendes mening ikke betyder noget. Konsekvensen kunne være, at Emma ikke føler sig betydningsfuld. Denne manglende følelse af betydningsfuldhed kan have store konsekvenser for Emmas fremtidige uddannelsessituation, idet hun skal have lært, at hun er betydningsfuld, og at hendes mening er lige så vigtig som alle andres.

8 ud af 9 omtaler folkeskolen i negative vendinger, det er faktisk kun Signe, der omtaler grundskolen som en tid, hun har været glad for, og det er kun i en sætning: ”*Jeg var rigtig glad for at gå der*”. Hun har ingen negative fortællinger om folkeskolen.

Interessant er det at 7 ud af de 9 unge på 7-9 klassetrin, placeres i hvad der må betegnes som ”usædvanlige” forløb, der indebærer skoleskift til en specialklasse, en heldagsskole eller til et efterskoleophold som følge af sociale- eller faglige problematikker. Signe gennemførte en almindelig grundskolegang fra 0. kl. til og med 9 kl. Signe har kun et enkelt skift fra en folkeskole til en privatskole, som skyldtes, at familien flyttede til en anden by. Emma gik i den samme folkeskole hele sin skolegang, men har/havde både fagligt og socialt mange problematikker, som bl.a. medførte specialundervisning.

4 ud af de 9 informanter var på en eller flere efterskoler i 8., 9. og/eller 10. klasse. Fredrik var på efterskole på Bornholm, fordi han kun havde mulighed for at gå i grundskolen på Christiansø til og med 7. klasse. Han beskriver selv dette skift som et naturligt skift, da det er normen som Christiansøbo. Efter 9. kl. tog Fredrik på gymnasiekostskole:

*F: Ja efter det prøvede jeg… jeg tog på gymnasiet, men det var ikke lige mig på det tidspunkt… det var lidt for svært på det tidspunkt… så jeg droppede ud, og startede på en ny efterskole… en 10. klasse på Fyn*

*I: Ja, hvor var det henne?*

*F: Øh det var den rytmiske efterskole i (…), men det var en meget uinteressant efterskole, så der blev jeg smidt ud fra, og så startede jeg på SOSU grundforløbet… som… som jeg fandt ud af heller ikke var mig… som jeg så også blev smidt ud fra… (griner) og så kom jeg herud…*

Fredrik beskriver det som om, de nævnte skoleforløb ikke passer sammen med hans personlighed. Gymnasiet og SOSU er ”ikke lige [ham]”, men det er tydeligt, at det ifølge Fredrik var efterskolen og ikke ham selv, der var årsagen til, at han ikke gennemførte opholdet. Fredrik anvender selv ordet ”smidt ud” to gange om sine afbrudte skoleforløb og afslutter med at grine. Hans beskrivelse understreger en oplevelse af, at han og skolesystemets tilbud på dette tidspunkt ikke passede sammen. Baggrunden kan skyldes umodenhed, men kan også bunde i en forestilling om, at skolesystemet skal tilpasse sig hans liv og interesser. Dette egocentriske livssyn præger også Fredriks ven informanten Otto. Fredrik og Otto har fulgtes ad gennem uddannelsessystemet i flere år: ”*vi har taget forskellige uddannelser sammen i de 3-4 år vi har kendt hinanden. (…) nej han var ikke med på gymnasiet, men han var med på Blykobbe, efterskolen på Fyn, SOSU-uddannelsen i Rønne og nu er vi her… (griner)*” (Fredrik). De to har stort set identiske forløb efter 7. klasse og samme forestillinger om uddannelse. Otto har til forskel fra Fredrik oplevet 7 folkeskoleskift og fortsætter hyppigt med at skifte forløb efter folkeskolens afslutning.

Ligesom Fredrik har Otto også en meget egocentrisk tilgang til verden, samfundet og uddannelse. Kun hvis han oplever, at tanker understøtter hans livsverden, anser han dem for værdifulde. Anderledeshed i forhold til hans tilværelse og ideer, beskriver han som ødelæggende og tilmed farlige:

*I: Du vil heller ikke se uddannelse som en vej til at få viden til dig selv?*

*O: Matematik og fysik er sjovt nok ikke? men det er ikke det, der giver mig et kick.*

*I: Men hvad så med samfundsfag eller historie, der vil du da også kunne få noget…?*

*O: Ej… Nej, jeg kan godt lide min egen tankegang, og min egen teori om det, og jeg kan sgu egentlig godt finde ud af at kritisere mine egne tanker.*

Det er ikke kun systemet og uddannelsesvæsnet, som Otto beskriver som manipulerende, også lærerne italesættes negativt:

*O: Alle mine lærere har hadet mig.*

*I: Nå, du var da ellers sådan en, man ikke hader… (griner) [henviser til en dialog tidligere i interviewet]*

*O: (griner) Jo jo, i menneskers øjne… jeg ser ikke lærere som mennesker, de er nogle forbandede sataner.*

*I: Okay hvorfor siger du det?*

*O: Fordi de prøver at skabe deres virkelig i små børns forskruede hoveder.*

Otto frygter altså, at lærerne vil lave ham og hans tankemønstre om. Løsninger på livets spørgsmål er udelukkende noget, han selv kan finde. Otto er ikke den eneste, der beskriver mødet med lærerne og skolevæsenet som problematisk, også Adam fortæller om problemer med dette, men de er, som vi skal se, af en helt anden karakter.

Adam har oplevet et skoleskift, fordi hans oprindelige folkeskoles overbygning skulle sammenlægges med en anden skole. Adam beskriver generelt skoleskiftet i negative vendinger og mødet med en bestemt lærer som årsagen til hans dårlige skoleerfaring:

”*Så jeg tog til (…)skolen, fordi jeg skulle, og så var jeg der et år. Hvis mine forældre havde vidst, at det var sådan en lorteskole, så havde jeg aldrig gået der. Jeg havde en lærer der hed NN… øhm… han satte mig tilbage i systemet, fordi jeg er svagt læsende; ordblind, så jeg var oppe, han havde bare lært på sin skole, da han underviste, at de svage, dem lader man bare ligge bagved. Dem tager man ikke med sig*”.

Til forskel fra Fredrik og Otto er Adam ikke bange for at blive manipuleret med, det er snarere irritationen over ikke at blive anerkendt som læsehandicappet, der præger hans negative italesættelse af problemer i folkeskolen. Det er helt tydeligt, at Adams opfattelse af ”lorteskolen” hænger tæt sammen med hans opfattelse af den navngivne lærer. At den negative erfaring med skolen og den pågældende lærer tilsyneladende har fyldt meget, ses bl.a. i formuleringen *”Hvis mine forældre havde vidst, at det var sådan en lorteskole, så havde jeg aldrig gået der”.* De negative oplevelser er sandsynligvis blevet vendt derhjemme.

Adam beskriver 8. klasse som en meget ubehagelig oplevelse, men det bliver tydeligt i interviewet, at det er denne specifikke skole og især den specifikke lærer, der er årsagen til de negative fortællinger om skolevæsenet: ”*…en masse nedtur, og så tog jeg på efterskole i 9. og 10. kl. på Fyn i en by der hedder (…) på noget der hedder (…) - en ordblinde - og idrætsefterskole, og det er de to bedste år i mit liv, tror jeg*”. Citatet viser her, at efterskoleopholdet har været et positivt forløb for Adam og muligvis bevirker, at hans overordnede syn på skolevæsenet ikke beskrives som manipulerende, som det var tilfældet med Fredrik og Otto. Interessant er det, at der gennem interviewet ses en mulig tendens til, at uddannelsessteder, hvor Adam bliver anerkendt og opnår forståelse for sit læsehandicap beskrives i positive vendinger: ”*efterskolen det var jo fedt… det var jo en ordblindeefterskole, så det hjalp rigtig meget, og man var max 8 elever i klassen, og man var opdelt efter niveau, altså man kunne sagtens være super dygtig til dansk, men elendig til engelsk og matematik. Øh jeg tog jo af sted i 9. og 10. kl. og jeg har aldrig haft et 9. kl. niveau i matematik (…) så jeg har haft 10. kl. matematik i tre år (…) det var fedt*”. Hvorimod de uddannelsessteder, der ikke anerkender hans handicap, beskrives negativt f.eks. 8. klassetrin som sås ovenfor. Ligeledes omtaler Adam et kort ophold på et 10. klassecenter (inden han skifter til en 10. kl. på en privatskole) som negativt:

*A: ”10. klassecenteret det var fuck… de 6 uger jeg var der, de var elendige…*

*I: Hvorfor?*

*A: jeg havde en engelsklærer der hed (…), som sagde at jeg sagtens kunne finde ud af det. Og det kan jeg jo ikke. Jeg kan kun forstå sproget… og så fik vi en opgave, hvor jeg skulle skrive en opgave på to sider… og øh jeg kan ikke skrive en dysse… og det prøvede jeg at sige til hende… ”men du skal bare alligevel”*

Informanten Loke tillægger også en negativ episode med en lærer, som afgørende for at han har afbrudt 10. klasse. I stedet for at have haft problemer med en lærer gennem længere tid, et det en enkeltepisode, som meget deltaljeret beskrives, og som han flere gange i løbet af interviewet vender tilbage til:

*L: ja min reaktion var så, at lukke det ned som jeg havde lavet… øh jeg havde ikke noget at gemme, så det gjorde jeg heller ikke… og derfra gik jeg bare ud af klassen og hvor jeg var ude i 20 min tror jeg, før jeg kom ind igen. Øh og derefter dropper jeg faktisk ud af skolen…*

*I: Pga. den oplevelse?*

*L: ja det var ikke særlig rart…*

Senere vender han tilbage og uddyber sin opfattelse af episoden:

*L: men jeg tager så et enkelt år på 10. klasses centeret. Men når ikke længere end til OSO (Obligatorisk Selvvalgt Opgave – min note) opgaven før jeg dropper ud, pga. at jeg kom op og toppes lidt med en af lærerne. Øh det var, at en af mine lærere ville meget gerne have, at jeg skrev om lastbilchauffører… i den sammenhæng af at jeg havde været i praktik… men det jeg havde været i praktik, som var… kranfører… og det er noget lidt andet end en lastbilchauffør… øh jeg var midt i noget, da han spurgte, så jeg sagde bare ja ja hurtigt… bare så jeg kunne komme videre. Dagen efter når vi så kommer til, at vi skal lave det, så er han der ikke… også spørger jeg en anden lærer, om det er i orden, at jeg skriver om helikopterpiloter i stedet for… pga. det fangede mig meget mere end som lastbilchauffører gjorde… øh men vi når ikke særlig langt… før, at den lærer jeg snakkede med om det først kommer ind og siger, at jeg havde en aftale med ham først om, at jeg skulle skrive om lastbilchauffører. Men da jeg så havde spurgt den anden lærer, om jeg måtte lave noget andet… og han havde jo ikke været der, så jeg kunne spørge… og derudover mente jeg også, at jeg havde sagt til den lærer jeg spurgte… at jeg havde snakket med den anden lærer om at skrive om lastbilchauffører. Men jeg mener altså, at hun svarede, at det var i orden. Men… tilsyneladende sagde hun, at hun vidste ikke, at jeg have en anden aftale. Men det mener jeg bestemt, at jeg havde fortalt… men… vi har en lang diskussion der, hvor det ender ud i, at han siger, at jeg ikke skal skrive om helikopterpilot, fordi det har jeg ikke en chance for at blive…*

(…)

… *idet jamen… det er vel nærmest som at se ned på noget, som jeg har opnået… i min skoletid… når han siger det på den måde. Det er en meget ubehagelig oplevelse*”

Efterfølgende fortæller Loke, at han begyndte at pjække for derefter at droppe ud af 10. klasse.

Informanten Loui har også en del skole-/uddannelsesafbrud bag sig. Loui vil gerne lære nye ting af engagerede mennesker, som brænder for det, de underviser i (ligegyldigt om de er uddannede eller ej). Loui beskriver, at ting skal give mening for at han kan engagere sig. Tiden på Produktionshøjskolen beskriver han som en succes:

”*det var rigtig fedt, fordi den måde vi havde musik der var… vi havde musik alle dage hele ugen, vi havde aldrig andet end musik. Også kom vi ud at spille rigtig mange steder også… på skoler rundt omkring, det var rigtig fedt (…)… en produktionshøjskole, hvor vi rent faktisk skulle lave et produkt* ”.

Det er tydeligt her, at Loui oplever det som meningsfyldt at bruge sin tid på noget, hvor der er et endeligt mål (produkt) med det, han foretager sig. Han fortæller, at hvis han støder på meningsløshed, står han af. Blandt andet beskriver han en episode, hvor han tvinges til at lave den samme opgave to gange, som er en medvirkende faktor til, at han begynder at pjække.

Trods det at Emma har gået på den samme skole igennem hele sit folkeskoleforløb, er hendes beskrivelser af folkeskolen ikke overvejende positiv. Hun har gennem hele sin skolegang haft faglige og sociale problemer, som hun italesætter undervejs i interviewet:

*E: Ja, jeg var lige ved at flytte (skole), men det gik ikke, vi kunne ikke rigtig finde noget der var bedre.*

*I: Hvorfor? Hvorfor skulle du flytte?*

*E: Øhm… Jeg havde problemer med at læse, og altså matematik og sådan nogle ting. Øhm… Og det blev bare ikke bedre… og det øhh… og jeg var til specielundervisning, men det hjalp overhovedet ikke rigtig.*

Socialt beskriver Emma, at hun havde svært ved at være en del af klassen:

*E: (…) Eller det har aldrig været helt godt… øhm... fordi jeg… Vores familie er lidt anderledes i forhold til resten, kan man så sige… øhm… jeg var mere stille… øhm… vi er ikke så gode til, til det… vi har ikke så stor omgangskreds.(…) Og det er ikke fordi, det er ikke så meget det, jeg ved ikke. Det er bare ligesom, det siger os ikke så meget.*

*I: Er I meget sammen som familie?*

*E: Det må man sige, ja. Ja det vil jeg våge at påstå, ja, vi laver mange ting sammen. Øhm… vi har for eksempel heller ikke sådan fjernsyn på værelset, det har vi aldrig haft. Det er sådan, vi har jo et fjernsyn og sådan nogle ting ik’… Ja. Øhm… så altså ja, jeg har altid været lidt anderledes kan man sige end de andre, og mere stille og sådan nogle ting der.*

*I: Hvordan har det været?*

*E: Øhm… Underligt. Fordi at jeg kunne se nogle ting, men jeg kunne ikke rigtig ændre på dem. På mig selv kan man så sige.*

*I: Hvad kunne du se for eksempel?*

*E: Jamen, den måde de andre legede på, det kunne jeg ikke være en del af, rigtig. Jeg var mere udenfor. Jeg var meget sådan for mig selv.*

*I: Men det kunne du selv se, eller sådan? –Det var noget du tænkte over?*

*E: Det var noget jeg tænkte over. Nogle gange gik det mig også lidt på. Det var sådan, det var sådan det var.*

*I: Hm, hvordan tror du de andre så på dig?*

*E: Ja i dag så tror jeg at æh, for det har jeg jo tænkt over siden, øhm… de kunne ikke forstå mig, det tror jeg ikke de kunne. De kunne sådan ikke aflæse mig, hvis man kan sige det sådan. De kunne ikke finde ud af, hvordan de skulle tage mig. Og det oplevede jeg også nogle gange, det ligesom om, de er lidt bange for… en eller anden måde. De er bange for at støde en, de kan ikke helt, det oplever jeg nogle gange her også, på en måde, men ikke på samme måde.*

Emma beskriver her, at hun føler sig anderledes, og er ret sikker på, at dem omkring hende også ser hende og hendes familie som underlige. Det samme opfatter Emma omkring sin faglige situation. Emma ser det som hendes problem, at hun ikke forstår det faglige. Hun er ikke decideret anklagende overfor skolesystemet, men ser mere det, at hun er ”mærkelig” som en del af problematikken. Derved får hun en oplevelse af ikke at høre til i et skole/uddannelsesforrum. Til gengæld oplever hun faglig succes udenfor grundskolen. Enten gennem privat ekstraundervisning eller ved faglig hjælp af familien bl.a. faren, der lærer hende at dividere.

# 6.2.2. Nuværende uddannelsessituation

Som vi så i foregående afsnit har informanternes tidligere erfaringer med skole- og uddannelsesvæsen stor betydning for, hvordan de har præget de unge i forhold til uddannelse. I det følgende skal vi se nærmere på de unges nuværende uddannelsessituation. Afsnittet vil fokusere på emnerne *vejledning* og *uddannelsespres*. Emnet vejledning er interessant, idet at der med 95 % målsætningen fokuseres meget på vejledning som en del af strategien for netop opnåelsen af målsætningen. Emnet uddannelsespres analyseres, fordi der i gennemgangen af interviewene viste sig en tendens til, at de unge oplever et forventningspres i forhold til uddannelse.

Med hensyn til *vejledning* fortæller de unge, at de oplever sig misforstået og vejledt forkert, når de er usikre på deres valg af uddannelse. Som Signe fortæller, oplevede hun, at gymnasiet var det eneste rigtige valg for hende: ”*… det var i hvert fald alt, jeg kendte til på det tidspunkt. Jeg kunne godt ønske mig, at jeg havde gået lidt op i… at finde ud af hvad det hele kunne blive til. Hvad de andre uddannelser ligesom gik ud på… jeg var meget sådan… jeg sagde også selv til mine forældre, at jeg gerne ville på gymnasiet*”.

Signe efterrationaliserer i citatet i forhold til hendes valg af ungdomsuddannelse på daværende tidspunkt. Hun forstår valget som sit eget, og reflekterer over sin manglende nysgerrighed for, hvad andre ungdomsuddannelser kunne have budt på af muligheder. Årsagen til at hun uden videre valgte gymnasiet, kunne ligge i at hendes to ældre søskende også har gået der, og de har været glade for det. Samtidigt har Signe fået gode karakterer i skolen, så begge mulige årsager peger i retning af, at gymnasievalget virkede naturligt. Da Signe afbryder sit gymnasieforløb fortæller hun, at hun oplevede, hun manglede forståelse for sit valg fra gymnasiets side:

”*… jeg vidste ret hurtigt at… altså to måneder inde der overvejede jeg at stoppe, og så snakkede jeg med min studievejleder… altså de er helt elendige de studievejledere… de giver ingen vejledning, det er bare… de siger bare: ”er det ikke bare, fordi du lige skal i gang? Det er fordi du…” de presser en! Så siger de f.eks. ”det er ikke så godt det her…” og man sidder og siger til dem, at man faktisk gerne vil stoppe!*” og at hendes tvivl om uddannelsesretning ikke blev fulgt op af yderligere vejledning i forhold til andre uddannelsesmuligheder: ”*(…) at de havde fortalt mig, hvad jeg så kunne have gjort i stedet for. Jeg anede ikke, hvad jeg skulle gøre!*”.

Signe er tydeligt frustreret over ikke at være blevet lyttet til. Hun oplever, at gymnasiet ikke forstod hende, og at vejlederen mente, hun skulle gennemføre uddannelsen. Hun har tydelig antipati overfor vejlederen, som hun oplevede ikke tog hende seriøs.

Flere af informanterne fortæller om negative oplevelser i deres møde med vejledere. De unge oplever en ensidig vejledning. De unge føler, de bliver henvist til f.eks. Erhvervsskolen, selvom de overhovedet ikke er interesseret i den uddannelsesvej – men netop fordi de oplever, de skal i gang med ”en eller anden” ungdomsuddannelse. Adam fortæller f.eks., at de unge kan føle sig presset til at starte på noget, de egentlig ikke rigtig føler for, men fordi at:

”*Vi skal vælge nu og her, direkte… vi føler os pressede til at skulle vælge en uddannelse… man føler slet ikke ro til at høre om det, man får ikke lov til at se… og måske føle lidt mere på det… man føler lidt nogle gange, at man får trukket en pose ned over hovedet, I skal gøre det her… og nu! Jeg føler mig bare stresset over det nogle gange… man får ikke lige det her pusterum til at tænke over det… derfor var det jo også bare, at jeg sagde Smed jo… fordi jeg følte bare, at jeg fik presset noget ned over hovedet… han* (vejleder, min note) *havde jo ikke forklaret mig, at jeg kunne prøve noget kreativt vel?... han havde jo ikke fortalt om, hvilke muligheder der var på Bornholm for kreative udfoldelser… han fortalte heller ikke, at der var den mulighed, at man kunne tage et arbejde og et sabbat år f.eks. vel?*”.

Fredrik oplever ligeledes, at der er et uddannelsespres fra både samfundet, men bestemt også et pres om ikke at skuffe hans forældre: ”*det er lidt irriterende… (gaber) jeg er lige stået op. Det er lidt irriterende, fordi man har ikke rigtig muligheden for at sige nej tak på en eller anden måde… der er rimelig stort pres på. Øh…*”. Da jeg spørger ham, om han ikke bare kunne lade være med at tage en uddannelse kommer denne udveksling:

*F: Jo hvis det ikke lige, var for de der forældre der… jeg har ikke lyst til at skuffe dem… desværre. De… dem holder jeg for meget af…*

*I: Så det er det med at leve op til dem?*

*F: Um*

*I: Hvis de nu sagde ”drop det Fredrik kom herover og arbejd som… opvasker…”*

*F: Så havde jeg nok gjort det.*

*I: Havde du det?*

*F: Ja det tror jeg… Ja det havde jeg!*

Her ses det altså tydeligt, at Fredriks oplevelse af uddannelsespres hænger tæt sammen med et ønske om ikke at skuffe sine forældre. Samtidigt kunne eksemplet også vise, at Fredrik i bund og grund gerne bare vil droppe alle uddannelsesplaner her og nu og få sig et ufaglært arbejde.

Som tidligere skrevet, har Otto og Fredrik siden 8. klasse fulgtes mere eller mindre ad gennem uddannelsessystemet. Men hvor Otto flere gange end Fredrik har droppet ud af et forløb, har Fredrik gennemført såvel 8. klasse på den bornholmske efterskole og ligeledes senest Højskoleopholdet, hvor Otto dropper ud 1 måned før afslutning. En årsag til at Fredrik udviser en større udholdenhed omkring de påbegyndte uddannelsesforløb, skal givetvis ses i hans pres over ikke at ville skuffe sine forældre.

De 9 informanter er alle meget bevidste om hvilket *uddannelsespres,* der ligger på dem. At staten mener, det er vigtigt, at de tager en ungdomsuddannelse. Her opstår en konflikt mellem informanternes ønsker og statens målsætning. 8 ud af de 9 unge ønsker allerhelst at få et ufaglært arbejde i stedet for en uddannelse. Flere af de unge tror på, at man kan klare sig uden en uddannelse, men at de ikke får lov til det af kommunen[[7]](#footnote-7). Emma som har haft faglig succes på HF enkeltfag beskriver også, at hun ved der forventes af hende, at hun skal have en uddannelse:

*I: Ville du også helst være fri for hele det her uddannelses… (stønner) ræs?*

*E: (puster) Nu er jeg nok blevet indoktrineret så meget efterhånden, så at selvfølgelig skal man have et eller andet uddannelses-ting, bare for i hvert fald så at blive klogere, eller lære noget og sådan nogen ting. Og det er da også meget spændende… øhm… men jeg må da indrømme, at det er ret træls. Hvis man sådan skal tænke på det. Også fordi man egentlig ikke selv kan forestille sig det.*

*I: Hvordan æhm… hvad tænker du om folk, der ikke har en uddannelse?*

*E: Ikke så godt. Det oplever jeg måske også lidt her ik’ Der er en de,l synes jeg, som enten er på noget førtidspension eller et eller andet derhen ad ik’, og man tænker også ”Åh Gud”… og…*

*I: ”Åh Gud” hvorfor altså?*

*E: Jamen, sådan skal jeg ikke være.*

Emma beskriver altså, at hun er bevidst om, at uddannelse er vigtig. Samtidigt erkender hun, at hun ikke vil ende på overførselsindkomst, da hun fortæller, at det også ville være en økonomisk barriere for hende i forhold til drømmen om at købe et hus. Men senere i interviewet fortæller hun, at da hun er i et praktikforløb på et uldværksted, som egentligt kun er beregnet til borgere på overførselsindkomster, at: ”*øh, og der mødte jeg da i hvert fald en pige på min alder, som faktisk bare havde fået tilkendt førtidspension, og som jeg tænkte: åh, det må sgu være dejligt, ik’!*”. Emma er altså bevidst om samfundspresset i forhold til uddannelse, og hun er selv indlejret i en holdning, om at uddannelse er vejen frem i stedet for at ende på en førtidspension. Men samtidigt bliver det også tydeligt i interviewet med Emma, at hun føler et pres over alle de samfundsforventninger, der eksisterer, og at det faktisk kan virke som en lettelse, hvis hun kunne få tilkendt en førtidspension.

Viktor beskriver også det pres, der er i forhold til at skulle påbegynde og færdiggøre en ungdomsuddannelse, hvor han, i forbindelse med at han dropper ud af grundforløbet Mad Til Mennesker, siger:

”*Det der er svært ved… det er altså… hvis man har det der med, at man bliver presset ind i en uddannelse, så man ligesom mig… altså finder ud af, at det er altså ikke lige mig… det her. Men så ved jeg, der er også mange som bliver ved med at stikke i det…*”.

Viktor opfatter altså det, at han overhovedet er startet på grundforløbet, er på grund af, at han er blevet presset ud i et valg af ungdomsuddannelse, som han slet ikke havde lyst til eller mod på. Viktor oplevede dog, at Erhvervsskolen klarede, hans valg af afbrud på en positiv måde: ”*om skolen kunne have gjort noget bedre? Nej det synes jeg ikke… som sagt, de havde det også den der med, at jamen de kunne se, jeg ikke var helt tilfreds med det, vi havde gang med… de fik trukket mig til side… også… fik fundet en løsning… ja det synes jeg egentlig, de klarede meget godt…*”. Viktor beskriver en forståelse for hans valg i den pågældende situation. Samtidigt beskriver han efterfølgende skiftet fra grundforløbet til Højskoleopholdet som hurtigt, men positivt:

*”Det var jamen, sådan… jeg fik den folder stukket i hånden af min UU vejleder, og så sagde han, ”du har 14 dage, så starter det derude… og så er det ligesom for sent. Og ja du går hjem og tænker over det, også kommer du herop om en uge, og så finder vi ud af det”. Så jeg kom hjem til min far, viste den der folder, og han sagde, ”det lyder da som en skide god ide!” Og jeg sad der og kiggede på den. Og ja så sagde min far ”vi kan tage ud og se på den… se på skolen”. Så kørte vi herud… eller vi havde lige snakket med A. (forstander – min note) også kørte vi her ud… og han viste os lidt rundt… og ja… fortalte lidt om, ”vi har kun kreative fag herude: der er musik, der er billedkunst og” dit og dat… også var det den der med, det vil jeg sgu egentlig meget gerne. Og så var det det”.*

Viktor oplevede altså skiftet som meget hurtigt. Det er tydeligt, at hans far var en medvirkende faktor for, at Viktor kom af sted på opholdet, fordi hans far var positivt indstillet og handlekraftig. Hvis hans far ikke havde været så positiv omkring opholdet, kan det være, at det havde haft den modsatte effekt. Samtidigt har Viktors førstehåndsindtryk af skolen, fagtilbuddet og forstanderen været positivt, som i dette tilfælde nok også har haft betydning for hans valg om at sige ja tak til tilbuddet.

Informanterne beskriver alle, at det kan være svært at beslutte sig for at tage en bestemt ungdomsuddannelse. Valget beskrives som uoverskueligt. Mange af de unge fortæller, at de tidligt skal vide, hvilken uddannelsesvej de skal gå. Flere af de unge fortæller, som også Viktor beskrev ovenfor, at de starter på et grundforløb på Erhvervsskolen, fordi det tidsmæssigt er overskueligt, og at de ofte bliver vejledt den vej, hvis de er i tvivl. Loui fortæller:

”*Det er det der med, at du skal gå ind i en ting i tre år f.eks. og det desværre ved det, at der så måske heller ikke er en praktikplads, når du er færdig, hvis du tager en erhvervsuddannelse. Og i mange tilfælde, i hvert fald i mit tilfælde, er man nødt til at læse et par år i forvejen. Hvis jeg skal tage en videregående uddannelse f.eks. så er jeg nødt til at læse en HF først*”.

For Loui spiller tidsfaktoren en væsentlig rolle, hvilket kan være årsagen til at han pt. har det svært med uddannelse. Samtidigt nævner han den reelle problematik omkring mangel på praktikpladser som en årsag.

Ud af de 9 informanter er det er kun 3 af drengene, der kan sige, at de er overbeviste om, at de gerne vil og får en ungdomsuddannelse, som så fører til en uddannelse.

Adam som vil være guldsmed er meget bevidst om, at hans ordblindhed kan hæmme ham, og at det kan kræve lidt ekstra tid. Adam kommer fra en familie, der bakker ham socialt og fagligt op. Samtidigt opfatter han det, at han har haft et fuldtidsarbejde i en butik i en længere periode. Han beskriver at det har modnet ham og lært ham en masse om livets realiteter såsom, hvad der er realistisk omkring et budget osv. En barriere for Adam er ifølge ham selv, at det er svært at komme ind på uddannelsen som guldsmed, fordi ansøgerantallet er stort, og det er svært efterfølgende at finde en elevplads. Adam gør sig i denne forbindelse flere tanker om, hvad han så skal uddanne sig som, hvis guldsmededrømmen ikke lykkedes. Adam har også selv opsøgt sin UU vejleder for at komme på højskoleopholdet, hvor han kan få lov til at have smykkelinjefaget, som kan styrke hans kompetencer og kunnen indenfor faget.

Viktor er ligeledes endeligt overbevist om, at han gerne vil have en ungdomsuddannelse, nemlig Pædagogisk Assistentuddannelsen. Viktor kommer som beskrevet fra en familie, hvor begge forældre er ufaglærte. Viktors far har et hårdt fysisk ufaglært arbejde, og det er primært farens arbejde, der har gjort at Viktor gerne vil have en uddannelse, så han ikke ender som sin far arbejdsmæssigt. Viktors far kan ikke helt forstå, at uddannelse er så vigtigt i dag, men samtidigt har han lovet Viktor et kørekort, den dag han står med eksamensbeviset i hånden. Ifølge Viktor har det betydet meget for ham at være på højskole, som han endda har været på to gange gennem UTA. Opholdet har modnet ham til at starte på en ungdomsuddannelse bl.a. i form af hjælp og vejledning fra hans mentor og forstanderparret på skolen. Viktor oplever også for første gang en social succes på skolen, hvilket han mener skyldes, at de andre kursister på skolen er mere modne end f.eks. på de efterskoleophold, han har været på.

Brian mener, at hans fremtid ligger i kokkefaget, og at det er nødvendigt at få kokkeuddannelsen, ikke mindst fordi der er et økonomisk incitament, idet man tjener mere som faglært end ufaglært kok. Brian er dog efter eget udsagn tvunget på højskoleopholdet af kommunen, fordi han var blevet smidt ud af sin lejlighed. Højskoleopholdet gør, at hans skolepraktik er sat på standby indtil april. Brian er lidt usikker på, om Erhvervsskolen er indforstået med, at han vender tilbage til sin praktikplads, når højskoleopholdet slutter.

Flere af de unge fortæller, at der med alt det fokus på uddannelse opstår en modstand mod netop at tage en ungdomsuddannelse. Da Adam f.eks. fik tilbudt et ufaglært arbejde i en butik, hvilket gjorde at han ikke startede på grundforløbet Produktion og Udvikling, følte han en lettelse: ”*jeg følte ja… fuck systemet… på en måde… ja altså på en god måde faktisk… ja altså at jeg faktisk kunne vælge min egen vej…*”. Otto fortæller også, at jo mere fokus der er på, at de unge skal have en uddannelse, jo mere modstand har han fået mod at tage en ungdomsuddannelse og derefter en uddannelse som pædagog, som ellers var hans oprindelige plan. Idet han mener, at ”*det kan godt være, at det er mig der er forkert på den, men jeg mener, det er forkert at blive uddannet fordi, ligesom når man går i skole, så ikke nok med at du får den læring, du skal have, men du bliver også dannet… og bliver smidt ind i nogle rammer efter, hvordan skolen synes, tingene skal fungere… og skolelærere plejer, at have den samme mening til tingene som Danmark har… og det kan jeg ikke lide… man bliver lidt korrupt*”. Otto vil stadig gerne arbejde med mennesker, men ikke som pædagog, da han ikke vil have den titel på sig, han vil bare være sig selv. Dette vil blive analyseret nærmere i næste afsnit *fremtidig uddannelsessituation*.

# 6.2.3. Fremtidig uddannelsessituation

Efter at have set på de unges beskrivelser af deres tidligere- og nutidige uddannelsessituation, vil jeg i tredje del af analysen vende blikket mod de unges beskrivelser af deres fremtidige uddannelsessituation.

De unges fortællinger viser, at de generelt er meget usikre på, hvad deres uddannelsesfremtid skal indeholde. Faktisk er 6 ud af de 9 informanter usikre på, om de overhovedet har lysten til at starte og gennemføre en ungdomsuddannelse og derefter en uddannelse. De unge synes koblingen mellem *nutiden* og *fremtiden* er svær, idet de beskriver det som svært at forestille sig, hvad de gerne vil arbejde med i fremtiden. Brian siger endda, at det kan være svært at vide, hvad han gerne vil i morgen eller om en time. Det er en tendens i informanternes udsagn, at de unge, der gerne vil arbejde indenfor det kreative fag som musik eller smykkedesign, virker som de mest optimistiske omkring fremtiden. Trods det, at de beskriver, at uddannelsesvejledere, mentorer og uddannelsessystemet generelt ikke er gearet til at informere om den kreative levevej.

De unge oplever heller ikke, at der fokuseres nok i uddannelsessystemet på, at de er unge i en dannelsesproces. Det bevirker, at de unge opfatter det som svært at finde en fremtidig levevej, når man ikke identitetsmæssigt er færdigudviklet. Brian fortæller f.eks., at det, at skulle udarbejde en uddannelsesplan, er skræmmende fordi: ”*så finder man jo bare ud af… hvis man forsøger at skrive det ned… prøver at opnå det… så bliver man jo bare skuffet, hvis man ikke opnår det… og hvis man opnår det på længere tid, så tænker man, kunne jeg have gjort det hurtigere, hvis man var gået en anden vej… man sætter sig et mål ude i fremtiden, som kan være svært at nå*”.

Fredrik nævner også senere i interviewet, at han måske kunne tænke sig at starte på en gartneruddannelse, da jeg spørger ham om, hvad der vil kunne sikre, at han gennemfører uddannelsen, svarer han:

*F: ja… det skal være meget, meget interessant...*

*I: hvad er dine forventninger til hvis du går i gang med den der gartneruddannelse? Gennemførelsesmæssigt?*

*F: det skal være… nu har jeg kigget på sådan et skema, de har på den uddannelse. De har meget praktik som jeg gerne vil have. Jeg tror også det lægger op til at der skal være nogle meget interessante lærere. Der gør, at man gider bruge tid på det… så det ikke bliver kedeligt i længden… og faget skal selvfølgelig være så interessant som muligt.*

Otto italesætter imidlertid ikke dette faktum som et problem, problemet er ikke hans men snarere samfundets:

*O: I denne her verden skal du have uddannelse, du skal have penge, du skal have to børn, tre biler, du skal have magt, du skal… (vrænger), korruption! (…) jeg bryder mig ikke om det.*

*I: Er det noget af det, der gør, at du ikke vil have en ungdomsuddannelse?*

*O: Ja… og det kan godt være folk så siger, ”jamen så tjener du ikke nogen penge.” –Men jeg har allerede… der er én ting, som jeg… jeg er stærkt imod at planlægge ting, det kan jeg ikke lide.*

I interviewet beskriver Loui, at han flere gange har overvejet at tage en ungdomsuddannelse, men at tidsfaktoren bliver en barriere for ham. Han oplever tidshorisonterne i uddannelsessystemet, som uoverskueligt lange. Han siger blandt andet, i forbindelse med en mulig HF-uddannelse på VUC:

*”… Inden jeg var på produktionshøjskole, var jeg ude på VUC for at se om, jeg kunne tage en HF. Men det kunne jeg ikke, jeg var nødt til at tage en AVU først, så synes jeg ikke rigtigt, det var sjovt mere. Fordi hvis jeg endelig skulle have taget den uddannelse på to år, så fint nok, men tre år… arh så blev det lige trukket et år til…*”.

Loui kan ikke overskue, at det skal tage et år mere end beregnet. Der tegner sig altså to tendenser i forhold til Louis uddannelsessyn: Det skal give mening, og det skal være overskueligt:

*Loui: Jeg håber jeg kan gå ud og få et job. Og få nogle penge, det er noget man mærker meget, når man er vant til at have penge…*

*I: Så det er det at få et job?*

*Loui: Ja og så øve en hel masse musik*

*I: Men der er ikke lige en ungdomsuddannelse der lige…?*

*Loui: Nej! Det er længere ude i fremtiden, det ved jeg ikke… det bliver først efter sommerferien. Og højskolen stopper jo til april*

*I: Men efter sommerferien, så kunne du godt se dig selv på en ungdomsuddannelse?*

*Loui: Det ved jeg ikke… måske…*

Meningen i dette tilfælde er altså først og fremmest at tjene nogle penge og øve sig i at blive bedre til at spille guitar. Samtidigt bliver det i citatet også tydeligt, at hans tidshorisont ikke er særlig lang, han kan ikke overskue flere måneder frem. Derved bliver det for Loui også svært at planlægge en uddannelsesfremtid, hvis han ikke kan se en konkret mening med det, han foretager sig. Interessant er det imidlertid, at han så tror så meget på musikerdrømmen. Den er nemlig helt uigennemskuelig og umulig at forudse. Men det må på en eller anden måde, give ham den motivation, som betyder, at han tror på, at det kan blive en fremtidig levevej.

Kendetegnene for flere af informanterne er, at de er kreative. Der er f.eks. 4 af de 7 drenge der drømmer om at leve af at spille musik – og de tror på, at det kan lykkedes for dem. De 4 informanter er Viktor, Otto, Fredrik og Loui. De ønsker ikke umiddelbart at tage en uddannelse på et musikkonservatorium: ”*Jeg vil helst ikke uddanne mig indenfor det… fordi det synes, jeg er lidt noget bæ… uddannede musikere er sjældent… selvfølgelig er de dygtige, men de kan alle sammen det samme. Så der er sjældent brug for uddannede musikere, på samme måde som…* ” (Loui). Drengene fortæller, at de helst ikke vil have en uddannelse indenfor musikkens verden, da de er bange for, at de bliver kodet til at være på en bestemt måde teknisk, og at det kreative ved musikken forsvinder. I interviewet med Fredrik opstår bl.a. denne ordveksling:

*I: men hvis du kunne leve af din musik så var det det du gjorde… uden en uddannelse?*

*F: ja, så var det det jeg gjorde! Uden en uddannelse!*

Drengene vil helst have et ufaglært arbejde, så de kan tjene penge til de basale ting i dagligdagen, og på den måde bruge al deres fritid på at spille musik. Loui beskriver fremtiden således:

*I: Men drømmen er, hvis du kan leve af det?*

*L: Ja.*

*I: Hvordan? Så skal man have en masse jobs hele tiden?*

*L: Ja og man skal være dygtig nok*

*I: Og hvad hvis du ikke kan det?*

*L: Tja det ved jeg ikke. Det er første prioritet, så må man jo prøve og se, om jeg kan nå dertil. Jeg tænker, jeg godt kunne tænke mig at få et eller andet job, og så må vi jo se…*

*I: Hvilket job kunne du godt tænke dig?*

*L: I do not know… nu må vi jo se. Bare et eller andet rigtigt job…*

*I: Rigtigt arbejde hvad er det?*

*L: Det betyder… jeg synes ikke, det at sidde i netto er et rigtig arbejde. Men… noget hvor man skal lave noget reelt… fælde nogle træer eller noget…*

*I: Nå okay, fysisk?*

*L: Ja det vil jeg kalde rigtig arbejde.*

*I: Så du tænker ufaglært, så man ikke behøver at tage en uddannelse til det?*

*L: Præcis!*

Loui er altså mere interesseret i, at få et fysisk, ufaglært arbejde, så han har muligheden for at kunne tage de musikjobs, der måtte dukke op. De unge beskriver, at hvis de var i gang med en ungdomsuddannelse, ville de enten komme til at forsømme studiet pga. at de skulle øve meget, og også sige ja til tilbud om spillejob. Eller de ville forsømme musikken, som de pt. ikke er klar til for en ungdomsuddannelse. De 4 drenge fortæller, at musik optager al deres fritid, og at det er det eneste, de gerne vil. Derfor føler de, at en ungdomsuddannelse uden musik er urealistisk for dem. Flere af drengene fortæller også, at det har de allerede erfaret fra tidligere forløb. Loui fortæller om, hvordan han bevidst har valgt de forskellige aktiveringstilbud efter om, han ville kunne bruge tilbuddet til hans egen musikalske udvikling. Dette var tilfældet med hans ophold på produktionshøjskolen på Sjælland, som han beskriver som det bedste uddannelsesforløb. Grunden til at lige præcis det ophold, oplevedes som så givende for ham, var, at han følte, det var meget konkret og brugbart. På musiklinjen på skolen, blev de undervist af dygtige og engagerede musikere og undervisere, som havde noget reel erfaring med den musikalske verden frem for en uvidende sagsbehandler, lærer eller vejleder. For Loui var det også vigtigt, at de på skolen arbejdede hen imod koncerter, som gjorde at det føltes som et reelt arbejde med forventninger om at yde sit bedste. Loui har ikke oplevet denne form for forventning tidligere i sit uddannelses- og arbejdsliv. Loui fortæller også, at en del af hans afbrud på netop produktionshøjskolen var, at skolen begyndte at presse ham til at skulle i et praktikforløb i f.eks. en børnehave.

Viktor der også drømmer om en musikerkarriere har indset, at han gerne vil starte på den Pædagogiske Assistentuddannelse, fordi han efterhånden mener, det er vigtigt med en uddannelse. Men valget er endt på den pædagogiske verden fordi, at han på uddannelsen kan inkorporere sine kreative musiske evner.

Adam som også gerne vil arbejde indenfor den kreative verden nemlig som smykkedesigner/guldsmed, valgte netop (selv) højskoleopholdet for at få udviklet sine kreative kompetencer. Adam synes også, at uddannelsessystemet mangler åbninger og muligheder til dem, der vil gå den kreative vej. Adam drømmer også om at komme på Glas og Keramikskolen på Bornholm. Men Adam er meget bevidst, om at det er svært at komme ind på uddannelsen. Adam gør sig også mange tanker om, at det ligeledes er svært at komme ind på erhvervsuddannelsen Ædelsmed, og at det derefter vil være svært at finde en elevplads hos en guldsmed.

Emma er ligeledes meget i tvivl om, hvad hun skal i fremtiden. Hun beskriver selv, at mobningen i folkeskolen kan have gjort, at det er vanskeligt for hende at tage et bestemt uddannelsesvalg i dag:

*I: (…) er der noget der kunne have været gjort anderledes i din situation? Dem du har mødt eller dem…?*

*E: Ja, det tror jeg. Øhm… Det tror jeg allerede i folkeskolen, at jeg kom på en anden skole, noget specialskole. Fordi så havde jeg måske bedre kunnet komme for eksempel i gymnasiet… eller sådan noget i den stil. Og måske var jeg nemmere kommet igennem, måske… havde været mere sådan målrettet om, hvad jeg skulle.*

Emma er altså bevidst om, at hendes negative oplevelser i folkeskolen kan have haft betydning for hendes nuværende og fremtidige uddannelses- og livssituation. Idet at hun hele interviewet omtaler sig selv i flertal, og at det er tydeligt, at familien har været meget med indover flere beslutninger i hendes liv. Det er endda muligt denne italesættelse i hjemmet, har forstærket de negative konsekvenser af grundskoleoplevelserne. Emma har på en måde låst sig fast i en afvigeridentitet. Som tidligere nævnt er Emma meget fagligt dygtig, og hun mangler kun to fag for at have gennemført en fuld HF. Da jeg spørger ind til de manglende to fag, kommer denne udveksling:

*I: Men du havde ikke lige tålmodighed til at tage de to sidste (fag)?*

*E: Nej, men det var måske også sådan lidt, set lidt udefra også. Mine forældre og sådan… Om det overhovedet var det, jeg skulle. Men altså… altså… det gav jo ikke rigtig nogen mening, hvis det alligevel ikke var det, jeg skulle bruge, ik’? Og en af de grunde til at jeg måske også tog den (HF), var måske også for at få den hue. For en hue! Ikke at blive færdig, men for at få en hue! Jamen for fanden da ik’?*

*I: Det er sådan, du tænker det?*

*E: Ja. Egentlig. Ellers betyder det ikke noget.*

Samtidigt med at hun måske fastlåser sig i en afvigeridentitet, er hun også bevidst om hendes fravalg af en fuld HF. Der kan være flere årsager til at Emma, ikke ønsker at færdiggøre en HF. Måske rummer færdiggørelsen endnu mere skræmmende perspektiver, end hendes nuværende situation. Hvis hun i virkeligheden ønsker sig et ufaglært eller mere fysisk betonet arbejde, kan færdiggørelsen af en HF (endda med et meget højt snit) lægge yderligere pres på forventningerne til videre akademisk uddannelse.

# 6.2.4. Bornholm

Som sidste del af analysen af de unges beskrivelser om deres tidligere-, nutidige og fremtidige uddannelsessituation vil jeg nu se på det bornholmske perspektiv.

Alle 9 informanter fortæller, at hvis de kunne tage en hvilken som helst ungdomsuddannelse på Bornholm, ville de højst sandsynligt vælge at gøre dette. Men særligt Emma og Loke ser det som en stor barriere, at de muligvis er nødsaget til at flytte fra Bornholm i en kortere eller længere periode for at få en uddannelse. Emma, som er stærkt knyttet til sin familie, og som har flere diagnoser, beskriver, at hun allerhelst vil blive på Bornholm. Samtidigt fortæller hun, at det er en barriere, at alle uddannelser ikke findes på Bornholm:

*I: Hvilke problematikker ser du på Bornholm i forhold til uddannelse?*

*E: Det er ikke så meget at vælge imellem, hvis man kan sige det sådan, æhm…*

*I: Tror du, det ville have været lettere, hvis alle uddannelser havde været…?*

*E: Ja, så kunne det godt være måske, det var nemmere at finde ud af, hvad der fandtes af uddannelser.*

For Emma kan det altså være svært, at gennemskue udbuddet af uddannelsesudvalg, idet det måske ikke virker tilstrækkelig konkret. Samtidigt er det tydeligt for flere af informanterne, at de i hvert fald ikke vil flytte til København for en uddannelse. Faktisk er der en tendens til, at de ser København som eneste mulighed, og totalt negligerer andre studiebyer i Danmark. Emma fortæller:

”*Jamen altså, for eksempel når vi tager over, de der engang i mellem til Lyngby, jamen, så tror jeg hver gang, vi kommer derover: lad os komme tilbage igen ik’ altså. Der er ikke noget at samle på der. Det siger mig overhovedet ikke noget, København og alle det der, det siger mig ikke noget. Overhovedet ikke! Så det er ikke så nemt*”.

Emma er som nævnt i afsnittet *præsentationen af informanter* flyttet fra Nordsjælland til Bornholm som 18 årig, og hun beskriver generelt tilflytningen samt Bornholm i positive vendinger. Derfor kan det være en reel og begrundet barriere for Emma i at flytte fra Bornholm, men interessant nok opfattes København altså som eneste studieby udenfor Bornholm. Der er ingen efterrationaliseringer i forhold til at tage uddannelse i andre mindre byer i Danmark. Signe forholder sig anderledes til denne problematik. Hun siger, at hun under ingen omstændigheder vil bo i København, men kan godt se sig selv studere i eksempelvis Jylland.

Loke, som aldrig har boet andre steder end på Bornholm, og som aldrig har rejst alene, oplever også en stor udfordring i forhold til dilemmaet uddannelse og geografi. Loke beskriver, at han får rigtig svært ved at forfølge sin uddannelsesdrøm som helikopterpilot. Dilemmaet for Loke er, fortæller han, at hvis han skal flytte væk fra Bornholm i en kortere eller længere periode, vil han have meget svært ved at skulle undvære sin familie.

De 7 resterende informanter beskriver ikke fraflytning som en barriere, hvis de skulle få lyst til at tage en bestemt ungdomsuddannelse. De unge er meget bevidste om, at det at flytte væk fra Bornholm i en periode af deres liv kan blive en nødvendighed, som de er nødt til at forholde sig til.

Hvor flere af informanterne omtaler Bornholms størrelse og beliggenhed som en barriere ser Brian, som vil arbejde indenfor kokkefaget visse muligheder på Bornholm. Idet at bornholmske kokke og restauranter har gjort sig positivt bemærket de senere år. Desuden er der i kraft af de mange turister, langt flere muligheder for jobs inden for sektoren. Brian er ligeledes meget glad for de skæve arbejdstider, der er i kokkefaget samt det, at man knokler mere i turistsæsonen end udenfor sæsonen. Brian har også haft en del arbejde som køkkenmedarbejder/kok ved siden af sin skolegang, og synes egentligt, at det er nemt at finde arbejde på Bornholm. Dog har det ikke været let at finde en praktikplads, da køkkencheferne tit er ligeglade med om, man er uddannet eller ej. Brian vil holde fast i sin skolepraktikplads, selvom han synes, det er meget kedeligt, og at han ville kunne tjene flere penge som ufaglært kok fremfor som kokkeelev. Brian ser det da også som en gulerod, at ”*når jeg er færdig med at rende rundt her, og gøre de ting, som de siger, jeg skal… så regner jeg da med at jeg får noget igen… et arbejde og bedre løn*”.

Nogle af de unge forklarer, at de skift de har foretaget i forbindelse med skole- og praktik forløb, kan være svære fordi det hele foregår på Bornholm. Skiftene kan være svære idet, de unge ikke rigtig føler, at de kan starte forfra, fordi Bornholm udgør så lille et geografisk og demografisk område. Flere af informanterne nævner, at man kender hinanden for godt. Viktor fortæller ”*ja det er meget sådan der med jamen… rygsækken får aldrig lov til bare at forblive skjult… der er… skal hele tiden graves mere i den…*”. Som Viktor fortæller, vil han gerne nogle gange kunne starte et sted uden nogen vidste, hvem han er, og hvilken bagage han har med sig. Derfor vil Viktor faktisk også gerne starte på en ungdomsuddannelse et andet sted end på Bornholm. Udsagnet viser hvor svært det kan være at slippe sin identitet i et miljø som det bornholmske. Adam fortæller også, at det at være på efterskole var befriende og afslappende, fordi der ikke var nogen, der kendte ham i forvejen. Derimod var det vanskeligt for ham at vende tilbage til Bornholm efter endt efterskoleophold, fordi det hele føltes meget småt. Adam fortæller at han havde en fornemmelse af at han kendte alle, og at han havde modnet sig meget i forhold til sine jævnaldrende.

# 7. Opsummering og diskussion

I det foregående har vi set på de unges beskrivelser af deres tidligere-, nutidige- og fremtidige uddannelsessituation i et bornholmsk perspektiv. Vi har med andre ord set, hvordan de selv italesætter deres situation. I dette afsnit vil jeg se nærmere på, hvordan disse beskrivelser kan forstås og diskuteres. Fokus for nedestående afsnit vil være afvigelser og nogle af de dilemmaer, jeg ser i forbindelse med netop disse unges situationer.

# 7.1. Grundskolegang og skoleskift

Som vi så i afsnittet om de unges tidligere uddannelsessituation, *har* de unges grundskolegang og skoleskift en betydning for dem, og det er derfor væsentligt at have med i udviklingsperspektivet for at opnå 95 % målsætningen. Det er tydeligt, at især de negative skoleerfaringer påvirker de unge, og at disse nederlagserfaringer kan have haft indflydelse på deres opfattelse af uddannelsessystemet og dermed deres nuværende situation. Men som vi så i de unges beskrivelser omkring deres tidligere uddannelsessituation, er graden af kompleksiteten i deres problematikker stor.

8 ud af de 9 unge har skiftet grundskole, hvor af 5 ud af de 8 skoleskift er sket som en ”naturlig” proces. Viktor, Brian og Otto har dog haft mellem 4 og 7 skoleskift, hvilket må siges at være en afvigelse fra normen. De tre drenges beskrivelser af deres skoleskift har visse ligheder med hinanden, som er væsentlige at se nærmere på, når vi skal arbejde med afvigelser. Fælles for de tre drenges skoleskift er, at deres familie er flyttet en del fra by til by. Disse opbrud i drengenes liv, kan have haft konsekvenser for dem. Hvor Viktor beskriver det som svært, idet at han ikke oplever, han kan starte forfra nogle steder, men altid har ”en rygsæk” med sig, giver både Otto og Brian udtryk for, at skiftene ikke rigtig har betydet noget for dem. Selvom om Otto og Brian beskriver disse skift som værende betydningsløse, må vi som udenforstående være opmærksomme på, at 4-7 skoleskift er afvigende fra normen. Drengene kan derved have haft svært ved at opbygge tillid til skolevæsenet, og muligvis har skiftene alligevel betydet noget for dem.

Brian fortæller, at han ikke kan huske sine skoleskift, det kan der være forskellige årsager til. Det kan enten forstås som om, at de ikke har fyldt noget for ham, men det kunne også betyde, at han ubevidst udelukker disse oplevelser i sine fortællinger på grund af måske negative oplevelser. Endeligt kan det også ses som episoder i hans liv, som han bevidst udelukker mig som interviewer fra.

Otto giver udtryk for at skiftene er sket, fordi han ikke umiddelbart har passet ind nogen steder. Otto beskriver generelt sig selv som modstander af skolesystemet, og det derved har været svært for skolerne at tilbyde ham et forløb, som han kunne have respekt for. I Ottos beskrivelser fylder det meget, at han føler sig truet af samfundet gennem skolesystemet. Truet fordi at han føler sig manipuleret med, fordi han oplever det som om, at han skal dannes som en bestemt slags samfundsborger. En mulig psykologisk forklaring på denne holdning til skole-/uddannelsessystemet kan ses som en reaktion på alle hans skift. Det kan have været svært for ham, hele tiden at skulle finde en tilknytning til de forskellige skoler, klassekammerater og lærere. Derved kan han vælge, at bruge ”modstanden” som skjold overfor de nye omgivelser og skoleskift. En anden mulig forklaring kunne være, at Otto som nævnt er ekstremt egocentrisk af person og derfor altid tager udgangspunkt i sig selv og ikke føler, at uddannelsesvæsenet kan tilbyde ham noget. I stedet for at modstanden forstås som et dække over skrøbelighed, kan man altså forstå den, som et udtryk for en stærk og selvcentreret personlighed.

Det er tydeligt, at disse tre informanter er vanskelige at skære over en kam. Selvom de har samme baggrundsvariabel; ”at have flere skoleskift bag sig”, er årsagen til og betydningen af deres situation ikke entydig. Udefra betragtet er der tale om unge ”med samme baggrund”, men min undersøgelse viser netop, at de er meget forskellige. Ved at anvende et sådant stereotypiseret syn på afvigelse, skabes der en diskurs, hvor nogle unge vil blive betragtet som afvigere på trods af, at de ikke har brudt de samme sociale regler. Der bliver her skabt en commonsense-opfattelse af afvigelse, hvor 95 % målsætningen på forhånd definerer, hvad der er afvigende. Det vil sige, at der opstår en præmis, der antager, at handlinger der bryder den sociale regel; ”ikke i gang med en ungdomsuddannelse”, er en iboende afvigelse (Becker, 2005:25). Eksemplet understreger samtidigt også, hvor vanskeligt og dilemmafyldt vejledning af disse unge ender med at blive. Mere om vejledningsproblematikken senere i afsnittet.

De 9 unge (med undtagelse af Signe) omtaler generelt folkeskolen i negative vendinger, og interessant er det, at 7 ud af de 9 unge på 7-9 klassetrin placeres i, hvad der må betegnes som ”usædvanlige” (afvigende) forløb. Disse forløb indebærer skoleskift til specialklasse, heldagsskole eller til efterskoleophold pga. sociale- eller faglige problematikker. 4 af informanterne har været på et eller flere efterskoleophold, hvor især Adam beskriver opholdet som en stor succes, bl.a. fordi hans ordblindhed var i centrum. Kun Emma har hele sin folkeskolegang gået på samme skole, men hun omtaler, at hun havde det meget svært pga. hendes manglende sociale og faglige kompetencer. Vi vil i følgende underafsnit se på netop en af de sociale problematikker, der bliver nævnt flere gange i interviewene, nemlig mobning.

# 7.2. Mobning

I informanternes beskrivelser af deres negative skoleerindringer er det tydeligt, at især for Emma, Loui og Viktor har mobning været en væsentlig faktor for deres tidligere- og nuværende faglige og sociale problematikker. I dette afsnit vil jeg diskutere to forskellige syn på den fælles problematik bygget op omkring Viktor og Emma.

Hvor Viktor ikke beskriver sig selv om afviger, er det tydeligt, at Emmas selvforståelse bevirker, at hun betragter sig selv som afviger i forhold til normen. Goffman beskriver, at alle er potentielle afvigere. Det afgørende er konteksten, om den aktuelle situation fører til en stemplingsproces. Både den aktuelle kontekst og individet selv har indflydelse på, om en stemplingsproces indledes, og ligeledes hvordan den udvikler sig. Den afvigende har nemlig en hvis kontrol over, hvorvidt denne vedkender sig stigmaet, og om hvorvidt stigmaet skal vises (Goffman, 1975). Her kan Emmas beskrivelser af sin situation ses, som et misforhold mellem *den tilsyneladende -* og *den faktiske sociale identitet*, hvor nemlig Stigma er den situation, hvori der er en uoverensstemmelse mellem de to identiteter. (Ibid.:14). Emma tilegner sig sine klassekammeraters værdier og holdninger, og ”opdager” i kraft af dette, at hun ikke er ”normal”. Derved forstærkes Emmas identitet negativt, og det kan have betydet, at hun i folkeskolen blev yderligere isoleret.

Viktor angiver mobning som væsentlig årsag til sine mange skoleskift. Men Viktor opfatter ikke sig selv som afvigeren, men som offeret. For Viktor har skiftene fyldt meget, og hans beskrivelser viser et afvigermønster, hvor han begyndte at pjække fra skole, kom i konflikter med klassekammerater, og at det derved blev svært for ham at møde det nye. Det er ikke lykkedes for Viktor at starte ”forfra” på en ny skole og dermed bryde den påbegyndte afvigerkarriere. Goffman beskriver, at "den normale" og "den stigmatiserede" er en og samme identitet, idet individet kan have forskellige roller i livet. For Viktor kan det altså have betydet, at han trods skiftene i hele sin skolegang optrådte som "den stigmatiserede". Et stigma er altså både en relation mellem de egenskaber, et individ besidder og en stereotyp klassificering af individerne (Goffman, 1975:16). Et stigma kan føre til en stigmatiseringsproces og påbegyndelsen af en afvigerkarriere, som kan have store konsekvenser for individet.

Mobning kan have betydning for afvigeridentiteter. I beskrivelserne er det tydeligt, at Emma har taget identiteten til sig, og hun kan godt forstå, at andre opfatter hende som anderledes. Viktor derimod italesætter ikke sig selv som afviger, men opfatter sig i stedet for som et tilfældigt offer. Dette eksempel understreger kompleksiteten i forhold til mobningsaspektet. Igen er det tydeligt, at det kan være problematisk at betragte mobbeofre som individer med samme problemstilling.

# 7.3. Individualisering og egocentrisme

Der tegner sig i interviewene en tendens til, at det er enkelte positive- eller negative episoder, der bliver afgørende i informanternes erindringer og fortællinger. Alle de unge, især Fredrik og Otto, er meget fokuseret på deres eget jeg (ego). Jeg mener, at man med fordel kan inddrage Thomas Ziehe, for bedre at kunne forstå dette subjektiveringsaspekt. Ziehe, der henter inspiration hos Karl Popper, hævder, at det er et kendetegn for vores samtid, at mange unge vurderer skolen og undervisningen ud fra deres egen subjektive verden. Udgangspunktet, som det også tydeligt kommer til udtryk hos Otto, er, at den unge konstant stiller sig selv spørgsmålene; ”hvad har det med mig at gøre?” og ”kan jeg finde mig selv i det her?” (Ziehe 2004: 67). Hvis svaret på spørgsmålene er ”nej”, anser de unge det som en fuldt ud gyldig grund for at afvise det, som læreren siger.

For nogle af informanterne opstår en modstand mod skolevæsenet, som ifølge dem selv får konsekvenser som f.eks. uddannelsesafbrud. Men igen er det tydeligt, at de unges beskrivelser viser, at det er vidt forskellige problematikker, der opstår. For især Fredrik og Otto opstår en modstand mod skolevæsenet, idet de føler sig manipuleret med, og styret hen imod en bestemt samfundsnorm og dannelse, af deres tidligere lærere. For Loke er der snarere tale om en specifik episode, hvor han ikke bliver anerkendt i sin uddannelsesdrøm som helikopterpilot.

For Loui er det ligeledes vigtigt, at det han foretager sig skal have betydning for hans identitet. Undervisernes engagement har stor betydning for Louis eget engagement. Ligeledes er det betydningsfuldt for Loui, at han kan se en konkret mening med det, han foretager sig, og at der er et specifikt formål med det. Denne modstand på den ene eller anden måde mod uddannelsessystemet kan ses som et egocentrisk valg om, at selvreference og -forståelse er største autoritet i forhold til bedømme uddannelsens frugtbarhed.

Modstanden kan også ses som de unges forsøg på at udøve en slags kontrol i forhold til deres situation og alle de komplicerede valg. Individualiseret individualisering er et interessant begreb i denne sammenhæng: ”*Vi befinder os således i den paradoksale situation, at der aldrig har været så mange valgmuligheder, som på alle niveauer er overladt til den enkelte, og samtidigt er vi spundet ind i et net af institutioner og institutionaliseringer, som hele tiden gør sig gældende og udgør rammerne omkring de individuelle valg*” (Illeris et al, 2009: 40). Uddannelsespolitikken lægger op til, at de unge har alle muligheder indenfor uddannelsesområdet, men samtidigt ligger der også et indlejret pres på politikken, om at de unge tidligt skal være meget bevidste om deres uddannelsesvalg og dermed deres fremtidsperspektiv. Thomas Ziehe kalder det baggrunds-overbevisninger, hvor de unge oplever ”*en eller anden form for dobbelttydighed, som er affødt af spændingen mellem de bevidste og tilsyneladende lystbetonede valg og præferencer og de dybereliggende kræfter, der ligger i det*” (Illeris et al, 2009: 40).

Uddannelsespolitikken har ændret sig markant over de sidste i hvert fald 20 år, og det samme har socialpolitikken hvor restgruppen vil høre under på sigt. Problematikken med disse markante ændringer er, at: ”*den nye moralske orden i socialpolitikken synes at dele mennesker i to grupper: de der vil og de der ikke vil. Tidligere var skellet mellem de der kan og de der ikke kan*”(Social Politik nr. 2:7). Tendensen er, at der nu fokuseres på frie valg frem for lige muligheder, hvilket de unge også giver udtryk for i interviewene omkring uddannelsespres og vejledning. Uddannelsespolitikken skal naturligvis forstås ud fra den tid og kontekst den indgår i, og velfærdsstaten skal muligvis ændres markant for at tilpasse sig globaliseringen (Goul Andersen 2006). Der kan som følge af dette opstå en sondring mellem, hvem der er værdige (de der vil) og uværdige (de der ikke vil) borgere i samfundet. Alle 9 informanter risikerer således at blive stigmatiseret som uværdige borgere.

I uddannelses- som i socialpolitikken ses altså samme tendens til, at hvis man har *viljen*, så har man i det danske samfund *vilkårene* til at lykkedes og ikke fejle i samfundet i form af bl.a. SU systemet. Dermed har individualiseringen bevirket, at samfundet ”kan lægge ansvaret fra sig”, fordi den enkelte unge netop har ”*… ansvaret for sig selv, sine handlinger, og hvad der fører med sig*” (Illeris, K. et al, 2009:39). På den måde er individualiseringen et paradoksalt vilkår, vi alle er indlejret i (Ibid.). Paradoksalt fordi de unge styres af en indre vilje (individualiseringen), som så kan komme i clinch med de strukturelle vilkår (institutionaliseringen). Dette så vi bl.a. i eksemplet med Adam, der vælger erhvervsuddannelsen som smed, udelukkende for at undgå uddannelsessystemets søgelys. Selvom han er velvidende om, at han det efterfølgende år vil søge ind på uddannelsen som guldsmed i København. Samfundet kan altså risikere at skabe sine egne sociale problemer.

# 7.4. Vejledning og uddannelsespres

De ovenstående afsnit har vist forskellige problematikker, som bunder ud i, at restgruppen ikke kan ses som en homogen gruppe. Det udmønter sig helt konkret i nogle dilemmaer i forhold til vejledning, som vi skal se på nu.

Informanterne fortæller, at de ofte føler sig vejledt forkert eller misforstået i forhold til deres specifikke situation. Især for Signe fylder mødet med en bestemt vejleder på STX meget. Signe beskriver vejledningen som om, at vejlederen ville have hende til at indse, at gymnasiet var den eneste rigtige vej. Hendes fornemmelse var derfor, at hun ikke fik nogen fremadrettet hjælp. Gennem efterrationalisering beskriver Signe dog, at hun selv burde have gjort en større indsats i forhold til selv at undersøge hvilke andre muligheder, der var for ungdomsuddannelser end STX. Dilemmaet i denne forbindelse er, at vejlederen reelt kan have ment, at gymnasiet var den rigtige vej for Signe. På daværende tidspunkt var hun 16 år, fagligt dygtig og på papiret en typisk STX-aspirant. Vejledningen kan derfor næppe anses for usædvanlig, men fordi STX ender med et nederlag, vokser betydningen af vejledingens ensidighed. Det er ikke utænkeligt, at episoden aldrig var vægtet negativt, hvis STX var gået hen og blevet en succesoplevelse for Signe. Det er naturligvis ren spekulation, men dog væsentligt at holde sig for øje i forståelsen af Signes udtalelser. Ovenstående rokker dog ikke ved, at Signe oplever, at hun er blevet vejledt ind i et nederlag. Hun fortæller, at hun mister modet på at tage en ungdomsuddannelse, fordi hun ikke føler sig god nok.

De unge oplever generelt en ensidig vejledning, hvor især det at blive henvist til Erhvervsskolen, ses som en problematik idet, flere af de unge beskriver, at de slet ikke er interesseret i den uddannelsesvej. Erhvervsskolerne er ligeledes ikke gearede til de sociale problematikker, som de unge kommer med i dag (Redder, 2013). Informanterne beskriver, at de i vejledningen møder vejledere, der forsøger at få dem i gang med en ungdomsuddannelse hurtigst muligt. De unge oplever derfor også vejledningen som et pres, fremfor en decideret vejledning omkring uddannelsesmuligheder. Med indførelse af den nye vejledningslov ”At komme i mål” i august 2010 kom der flere lovændringer, og det samfundsøkonomiske perspektiv blev tydeliggjort: ”*Vejledningen efter denne lov skal bidrage til, at valg af uddannelse og erhverv bliver til størst mulig gavn for den enkelte og for samfundet, herunder at alle unge gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse*” (Vejledningsloven § 1). De unge skal altså nu gennem UU have uddybende vejledning, som skal være med til at klarlægge en handleplan for, hvordan de fastholdes i deres mål for uddannelse (”At komme i mål”, 2010). Udefra betragtet er det naturligvis ikke så besynderligt, eftersom det netop er vejlederens agenda at få de unge i gang. Vejlederen er, på trods af alle mulige gode intentioner, med andre ord også presset på dette punkt. Her opstår et dilemma fra både vejleder og vejledtes side. Begge har interesse i at finde den hurtigste og ikke nødvendigvis den bedste løsning i vejledningssituationen. Det er for eksempel ikke i overensstemmelse med regeringens diskurs, at vejlede de unge til at sætte uddannelse på standby og tage ufaglærte jobs i en årrække, selvom det muligvis kunne være en mere holdbar løsning i længden både for den unge og samfundsøkonomien. Netop dette pres bevirker, at flere af de unge fortæller, at de derfor ”bare” svarer vejlederen, at de er interesseret i en eller anden uddannelsesretning, simpelthen for at blive ladt i fred for en tid (f.eks. Viktor, der starter på Mad Til Mennesker).

Der er ingen tvivl om, at der i det sociale arbejde med bl.a. vejledningen af de unge er mange gode intentioner for, at de unge skal gennemføre en uddannelse. Men som vi har set i de unges beskrivelser, føler de unge sig forfulgt og tvunget ud i nogle svære valg, som er opstået under pres frem for lyst. I hvert fald viser nyeste tal, at trods alle de gode intentioner og metoder til studiefastholdelse af de unge, er der forsat mange unge, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, - og der er dermed forsat lang vej til at kunne opfylde 95 % målsætningen (Arbejdernes Erhvervsråd, 2011). Særligt interessant finder jeg det faktum, at flere og flere unge starter på en ungdomsuddannelse på landsplan, samtidigt med at antallet af unge, der *ikke* gennemfører en ungdomsuddannelse er stagneret i perioden 2000-2009 (Øje på uddannelse, LO, 2011/05).

Der er således risiko for, at der kan opstå problematikker i de sociale handlinger i vejledningsarbejdet: 1) Hvis de unge selv er klar over, hvilke forventninger, der er til de to kategorier (at være i gang med en uddannelse, og ikke at være i gang med en uddannelse). Der kan være en risiko for, at den stereotype forventning bliver en selvopfyldende profeti (Skytte i Schou & Pedersen, 2009). 2) Socialarbejdere/vejledere vil gennem kategorimedlemskaber kunne knytte forskellige betydninger, som vil få konsekvenser for det sociale arbejde (Ibid.). Dermed vil den styrende uddannelsesdiskurs risikere at skabe nogle nye sociale problemer, som derved vil påvirke det sociale arbejde.

Nogle af de unge reagerer på uddannelsespresset som Otto, der skaber en direkte modstand mod uddannelsessystemet. Denne modstand kan forstås som et forsvar, som nævnt ovenfor, men den kan også være et udtryk for, at Otto ikke accepterer den regel, han har overtrådt. Regelen ses her som det at tage en ungdomsuddannelse, og Otto betragter den gruppe (samfundet), der har dømt ham som de reelle outsidere (Becker, 2005). Sociale afvigelser skal ikke ses hos den enkelte, men på hele det sociale kontrolsystem. F.eks. kontrolpolitikkens ”udvælgelse” af afvigere (Ibid.). Uddannelsespolitikken er et udmærket eksempel på, hvordan hele italesættelsen af ”95 % målsætningen” kan skabe sociale afvigelser.

Der ses altså en tendens til, at de unge er meget bevidste om, at samfundet forventer, at de får en ungdomsuddannelse og derefter en uddannelse. Denne bevidsthed skaber tydeligt et pres for dem, hvoraf de unge næsten alle fortæller, at de hellere vil have et ufaglært arbejde end at påbegynde en ungdomsuddannelse. Dette pres kan være afgørende for, om de oplever vejledningen som negativ fremfor med en reel interesse og bekymring for deres fremtidsmuligheder.

Mange af de unge har ikke opgivet tanken om, at få et ufaglært arbejde og samtidigt er de godt klar over, at der er kommet færre af de ufaglærte jobs end tidligere. Modstanden kan altså ses som et reelt fravalg af uddannelse, men informanterne kan også ses som individer, der er meget unge, og som ”bare” kan have svært ved at finde deres uddannelsesvej i en tid, hvor uddannelsesfokusset er så massivt tilstede. Aldersmæssigt er henholdsvis Emma på 23 år, Loke på 21 år og Brian på 22 år måske ved at være i faregruppen for at en reel afvigerkarriere er til stede på grund af ingen færdiggjorte uddannelser. Men de resterende 6 informanter er mellem 17 og 20 år, og har måske ”bare” brug for mere fleksibilitet og tid med hensyn til, hvad de gerne vil uddanne sig indenfor. Muligheden er, at de unge faktisk starter på en uddannelse indenfor en årrække. Barrieren kan være, at den massive fokusering på restgruppen kan skabe et pres, som bevirker at de unge vælger uddannelse fra, som Ove Kaj Pedersen også påpeger i artiklen ”*Politiker-pres får unge til at droppe ud*” (Ebdrup, 2011).

4 ud af de 9 informanter kommer fra en baggrund, hvor forældrene ikke har nogen uddannelse. Og i blandt de 4 informanter ses en tendens til, at der ikke snakkes meget om uddannelsesforventninger, men mere det specifikke mål at få et reelt arbejde. Men generelt er der en tendens til, at der i informanternes hjem tales uddannelse, og hvor de opfatter presset fra samfundet som negativt, ser de mere forældrenes pres som positiv bekymring. Dilemmaet/konflikten i dette er, at der opstår en modstand mod 95 % målsætningen, som ellers kan ses som en reel bekymring for netop de unges fremtid.

Som belyst er det kun Adam, Brian og Viktor der kan sige, at de gerne vil i gang med en ungdomsuddannelse efter sommerferien. Men også Signe påtænker, at starte på en HF, samtidigt fortæller hun dog, at hun er usikker på, om hun gennemfører en fuld HF.

Det er tydeligt, at det for de unge er svært at forstille sig, hvad fremtiden vil bringe. Hvilket må siges ikke at være usædvanligt i kraft af deres unge alder. Der er flere af informanterne som gerne vil arbejde indenfor den kreative verden. De oplever, at uddannelsessystemet ikke er gearet til deres uddannelsesønsker indenfor kreativitet. Derfor kan den dårlige vejledning, de beskriver muligvis ses som en reel faglig kompetencemangel hos vejlederen, idet der simpelthen ikke er så mange muligheder indenfor den branche at vejlede omkring. Samtidigt kan vejlederen have den reelle bekymring, at der ikke er mange individer, der kan klare sig økonomisk indenfor netop den kreative branche. Men der kan opstå en konflikt i vejledningen, når det er de unges reelle ønsker, der skal være i fokus, for netop at få de unge motiverede for uddannelse.

Samtidigt fortæller bl.a. Brian, at det kan være skræmmende at udarbejde en uddannelsesplan. Hvis man skriver sine fremtidsdrømme ned, kan gøre det betyde, at det bliver et personligt nederlag, hvis drømmene ikke bliver opfyldt. Uddannelsesplanen kan altså skabe et pres på en selv, fordi det kan ses som en kontrakt med sig selv. Fordi informanterne er så unge, og er i gang med en dannelsesproces identitetsmæssigt, kan det være svært for de unge at definere, hvad de gerne vil i fremtiden. Dilemmaet opstår, fordi de måske bare har udfyldt uddannelsesplanen, fordi de skulle fremfor af reel interesse.

De unge fortæller, at det er vigtigt for dem, at det de starter op på er interessant og meningsfuldt. Informanterne beskriver, at de er bange for at spilde for meget tid på en uddannelse, hvis de finder ud af, at den påbegyndte uddannelse ikke lige er dem alligevel. Interessant i dette tilfælde er det, at de unge netop er i en situation, hvor de måske ”spilder deres tid” ved at hoppe rundt mellem uddannelser frem for at få startet med at tage en 9. klasses eksamen færdig osv. Det at starte på en ungdomsuddannelse kan netop ses som en del af deres dannelsesmoment, som kan af-eller bekræfte deres muligheder eller begrænsninger i fremtiden.

Barrieren kan være, at netop uddannelsesfokuseringen gør, at de unge føler, de skal være meget afklarede og målrettede i deres søgning på en fremtidig levevej. Og ved at de måske ikke kan se det klare endemål, oplever de, at det er nemmere at lade være. For f.eks. Loui er det tydeligt, at en uddannelse skal give mening og være overskueligt. For Emma virker det igen som om, at hun er meget fokuseret på, at hun er en afviger og dermed ikke kan gennemføre en ungdomsuddannelse, hvad hendes eksamensresultater på HF tydeligt modbeviser. Samtidigt er det tydeligt for Emma, at hun inddrager sin familie i sine beslutninger, og det kan måske derved være svært for Emma at finde ud af, hvad hun egentlig gerne vil i fremtiden.

# 7.5. Bornholm

8 ud af de 9 unge ønsker mest at få et ufaglært arbejde, så de kan slippe for kommunens- og samfundets pres og overvågning. Den økonomiske finanskrise og globaliseringen har betydet, at restgruppen er endnu mere sårbar, fordi ufaglærte job spares væk eller flyttes til udlandet. Det er simpelthen svært for de unge uden en ungdomsuddannelse at få et regulært arbejde. De unge er dog også selv reflekterende over, at de i dag er nødt til at få en uddannelse for at få et arbejde, idet de ufaglærte jobs forsvinder. Dog er f.eks. Brian meget bevidst om den særlige situation Bornholm står i, hvor der i turistsæsonen er masser af ufaglært arbejde at få, og det næsten kan være en barriere at skulle følge et uddannelsesforløb frem for at arbejde. Men som vi så i afsnittet *Mulige konsekvenser for restgruppen,* skal vi have et mål om ikke at tabe restgruppen på gulvet, som man så i 90’erne da ungdomsarbejdsløsheden toppede sidst (Dalskov Phil, 2013).

Alle 9 informanter beskriver, at Bornholm har begrænsninger indenfor uddannelsesområdet, og at det begrænser deres muligheder. Ikke alle ungdomsuddannelser er mulige på Bornholm, og derfor skal de unge i en meget tidlig alder, beslutte sig for om de skal flytte væk fra Bornholm til en større by, hvor udbuddet af uddannelser er større. Alle 9 informanter fortæller ligeledes, at de netop ville vælge at starte på en ungdomsuddannelse på Bornholm, hvis alle muligheder var til stede frem for at flytte væk fra øen. Der er altså en mulig problemstilling i Bornholms fysiske placering og dermed begrænsede uddannelsesmuligheder. Problematikken kan ligge i, at hvis de unge ikke skal falde i restgruppen, skal de allerede som 16 årige, beslutte sig for at flytte væk fra øen og deres netværk, hvis de ønsker en specifik uddannelsesretning som f.eks. Adam, der drømmer om at uddanne sig som guldsmed. For især Emma og Loke virker det som en stor barriere at skulle flytte væk fra Bornholm. Dermed står de i et dilemma, om de skal følge en specifik uddannelsesdrøm eller vælge en uddannelse, der eksisterer på Bornholm. Især Loke giver udtryk for, at det er den geografiske afstand mellem helikopterpilotuddannelsen og Bornholm som problemet. Det er i givet fald også sådan, men på et tidspunkt er Loke nødt til tage beslutningen, om hvad der så skal ske, frem for måske at bruge den grund som barrieren. Viktor derimod vil hellere tage en ungdomsuddannelse på afstand af det miljø, han kender så godt (og som kender ham), så han kan starte på en frisk. Brian derimod ser muligheder for sin uddannelsesfremtid som kok både på Bornholm, i resten af Danmark eller muligvis i hele verden. For Brian handler det muligvis mere om, om der er specifikke udfordringer nok i arbejdet som enten faglært eller ufaglært kok frem for geografisk placering. Brian har en plan om at færdiggøre sin uddannelse som kok. Han nævner selv, at når turistsæsonen starter, vil der være meget arbejde at få i køkkener rundt omkring på Bornholm, og at det derfor vil kunne være svært at følge praktikpladsen frem for at tage et regulært arbejde. Her opstår et dilemma, fordi Brian er interesseret i at tjene penge. Den lavere lærlingeløn risikerer således at blive et problem for Brians gennemførelse af kokkeuddannelsen. Kortsigtede økonomiske incitamenter kan for nogle unge være vigtigere end uddannelse.

De unge fortæller, at det kan være svært at overskue udbuddet af uddannelser generelt, og at det i givet fald måske ville være lettere at gennemskue udvalget, hvis det var tættere på. Man må formode, at alle unge i Danmark bruger internettet som en del af deres uddannelsessøgning, og dermed får de unge det samme overblik. Men samtidigt må det siges, at det er en problematik uddannelsesvæsenet (især måske UU) på Bornholm må forholde sig til.

Interessant er det i denne sammenhæng, at de unge beskriver, at det at skulle flytte væk fra Bornholm i hvert fald ikke skal være til København. København er den nærmeste storby for bornholmere, og det må tænkes, at alle bornholmere på en eller anden måde har været igennem København. Derfor er København ikke fremmed for dem, men samtidigt er storbyen mere end Hovedbanegården, lufthavnen osv. og der burde måske arbejdes mere for at udbrede kendskabet til selve uddannelsesstederne og beliggenhederne for disse. Samt et endnu større kendskab til andre uddannelsesbyer end København.

De unge beskriver altså, at de umiddelbart gerne ville starte på en ungdomsuddannelse på Bornholm, hvis alle muligheder var til stede. Men 7 af informanterne (på nær Loke og Emma) ser det samtidigt som en indlejret del af deres ungdomsliv, at de er nødsaget til at flytte væk fra Bornholm i en kortere eller længere periode af deres liv.

# 8. Ny viden ud fra de unges opfattelse og mulige perspektiver

Det er muligt, at det sagte overdrives eller forværres i de unges fremstillinger af de forskellige sager og episoder, som beskrives i interviewene. Dette faktum ændrer dog ikke ved, at de unge har den *opfattelse* af, hvad der er sket, som de giver udtryk for i interviewene. De unge oplever det som deres indre virkelighed, og det er ikke nødvendigvis gengivelser af den ydre virkelighed. De unge mangler måske selvkritisk sans og refleksion, men ikke desto mindre oplever de det som virkeligheden. Det er altså vigtigt, at vi lytter til disse unge og forsøger at forstå deres virkelighed på deres præmisser.

Min undersøgelse viser, at der stilles store krav til de unges overblik og planlægning af deres fremtid. Det er som om, man glemmer, at det er unge mennesker uden livserfaring, som skal planlægge deres liv her og nu, som om de netop havde en sådan erfaring. Mine informanter er udsatte på flere områder og meget forskellige, derfor skal man være varsom med at behandle dem som en ensartet gruppe. De unge er netop ramt af at være fanget i individualiseringens institutionalisering, som tydeligvis presser dem. De unge i dag har frit valg på alle hylder, men samtidigt er de indlejret i nogle bestemte rammer og regler, som de senere år er blevet strammere og strammere.

Som Naomi Katznelson også påpegede i Folkeskolebladet august 2010 stigmatiseres de unge i restgruppen, og at der er brug for en helhed mellem uddannelses- og ungdomspolitik (Undervisere, nr. 8 2010). Dette ses også tydeligt i min undersøgelse. SFI fandt frem til, i rapporten ”Veje til ungdomsuddannelse 2”, at der ikke var tydelige forklaringer på, hvorfor nogle skoler havde større succes med overgangen til ungdomsuddannelser end andre skoler (SFI, okt. 2011). Der er forsat interesse for dette felt.

På trods af at disse unge alle hører under kategorien ”restgruppe”, er problematikken omkring de unge ikke ensartet, men tvært imod meget kompleks. Den rigide implementering af 95 % målsætningen kan risikere at blive fyldt med dilemmaer, som kan skabe barrierer for opnåelse af netop målsætningen, og muligvis være med til at skabe nye problematikker i det sociale arbejde med disse unge.

De unge i min undersøgelse siger f.eks. at de gerne vil have et ufaglært arbejde, men som omtalt tidligere i specialet, er det ufaglærte arbejde en uddøende levevej, i hvert fald på landsplan. Men i stedet for at accepterer dette som et endegyldigt faktum, kunne staten netop fokusere på at udvikle arbejdsopgaver/-pladser med ufaglært arbejde. Her kunne de unge opnå at blive værdsat som arbejdskraft og derved opnå succes. I tilknytning til de unges forhåbentlige opnåelse af succes, ville det derved muligvis blive lettere at koble noget uddannelse på undervejs eller efterfølgende. Dette kræver dog at der gøres op med ideen om at alle skal igennem uddannelsessystemet hurtigst muligt.

Paradoksalt nok påpegede CeFU allerede i 2002, at uddannelsessystemet skulle bygge på en mere nuanceret måde at betragte de unges ressourcer og kompetencer på, fremfor at forsøge at tilpasse de unge til en bestemt verden (Illeris, Knud et al. i Ungdomsforskning 1, 2002). I stedet er man gået den stik modsatte vej i uddannelsespolitikken. Det sociale arbejde indenfor uddannelsesområdet er slået ind på en kurs, der fokuserer på at forandre de unges adfærd og lære dem nye måder at forstå deres erfaringer på, så de starter på og gennemfører præcist den uddannelse, som giver mening for (dem selv og) samfundet. Måske skal man fokusere helt anderledes på denne ”gråzonegruppe”, for at 95 % målsætningen ikke bare skal stå tilbage som tom utopi?

Netop Bornholm som har et stort turisterhverv kunne muligvis bane vejen for denne udvikling. Bornholm har måske lige præcis muligheder indenfor det ufaglærte arbejdsmarked, hvor de unge kunne tilknyttes. På Bornholm er det på mange måder socialt accepteret, at man arbejder intensivt i et par måneder i sommerhalvåret, hvor man derefter kalkuleret er på dagpenge den resterende tid. Man kunne eventuelt udnytte vinterhalvåret til at placere uddannelsesforløb, så de unge både får mulighed for at arbejde og uddanne sig uden, at det kommer i konflikt med hinanden. I kombination med det ovennævnte forslag om at skabe ufaglærte jobs, kunne en sådan løsning måske mindske restgruppen. Både for dem, der ikke har jobs, og for den gruppe som ikke starter på en ungdomsuddannelse, fordi de netop har et arbejde, som først afsluttes ved turistsæsonens ophør i september eller oktober.

Bornholm står lige nu i den situation, som flere andre ydrekantsområder, at de ressourcestærke unge flytter til storbyerne for at studere, hvor de mere ressourcesvage unge bliver tilbage. Dette vil naturligvis få konsekvenser for Bornholm, og det kræver derfor handling. Med en ny tankegang omkring de forskellige landsdeles potentielle erhvervsmuligheder, kunne man måske være med til at undgå affolkning i de udsatte landsdele. Et fokus på landsdelenes særlige potentiale kombineret med uddannelser indenfor disse områder, kunne måske endda være med til at lokke nogle fagligt dygtige unge til.

Hvis man skal tilgodese den meget forskelligartede restgruppe, skulle uddannelsespolitikken måske ændre fokus fra at være meget ensrettet og akademiseret. I stedet kunne man skabe et mere fleksibelt uddannelsessystem, som følger de forskellige unge *og* forskellige landsdeles muligheder. På den måde vil fokuseringen på den ”rigtige” vej i uddannelsessystemet muligvis kunne rykkes, så italesættelsen af restgruppen ikke bliver så massiv. Dette er naturligvis en ide som ikke er akademisk undersøgt, men udspringer af mine refleksioner og efterrationaliseringer på baggrund min undersøgelse. Om denne ide overhovedet kan lade sig gøre kræver naturligvis en mere tilbundsgående undersøgelse. Men ideer er som bekendt gratis(…).

# 9. Konklusion

I dette speciale har jeg undersøgt følgende tre spørgsmål:

*- Hvordan opfatter ni 17-23 årige bornholmske unge, der ikke er i gang med en ungdomsuddannelse eller arbejde, deres tidligere, nuværende og fremtidige uddannelsessituation?*

*- Hvordan kan disse opfattelser forstås?*

*- Hvilken ny viden kan de unges opfattelser bidrage med til udviklingen af konstruktive uddannelses- og arbejdsmarkedstiltag med henblik på at opnå 95 % målsætningen?*

Jeg har forsøgt at besvare denne problemformulering via 9 kvalitative interviews med bornholmske unge, der alle er mellem 17-23 år. Der er 2 piger og 7 drenge. Fælles for dem alle er, at de *ikke* har gennemført en ungdomsuddannelse, de bor på Bornholm og er alle elever på Bornholms Højskole fra oktober 2012 til april 2013. De ni unge var alle inden højskoleopholdet på kontanthjælp eller i risikogruppen for at skulle på kontanthjælp indenfor den nærmeste fremtid. Desuden har de alle haft flere skoleskift og/eller uddannelsesafbrud. Yderligere er Ungdommens Uddannelsesvejledning Bornholms stamdata inddraget som supplering til de unges udtagelser.

Fokus har været, at belyse de unges fortællinger (opfattelser) omkring, hvad der bl.a. har været medvirkende til, at de i dag ikke har gennemført en ungdomsuddannelse. Jeg valgte det kvalitative metodedesign, fordi det netop egner sig til at undersøge menneskers forståelse af deres livsverden, som netop var formålet. Dette ungeperspektiv er vigtigt, fordi vi derigennem kan få en forståelse for, hvilke rammer og livsvilkår de unge i restgruppen lever under - og hvordan vi kan bruge den nye viden til at opnå 95 % målsætningen.

Analysen blev bygget op omkring informanternes beskrivelser af deres *tidligere-, nutidige-* og *fremtidige uddannelsessituation*. I forhold til deres tidligere uddannelsessituation har fokusset i dette speciale ligget på *grundskolegangen* og *skoleskift*. Oplevelser af såvel positiv som negativ art, kan sætte dybe spor i forhold til menneskers fremadrettede forståelse og opfattelse af uddannelsessystemet. Generelt set beskrives grundskolen i negative vendinger. For nogle af de unge er det enkeltepisoder, der fylder i beskrivelserne, for andre er det det overordnede uddannelsessystem, der opfattes negativt. Tre af informanterne har oplevet 4-7 skoleskift, de resterende har oplevet færre eller ingen skift. Der er en vis tendens i forhold til de negative beskrivelser af informanternes tidligere uddannelsesforløb, samtidigt er det dog forskelligt, hvordan denne baggrund har påvirket dem og hvilke problematikker, der er opstået deraf.

I de unges opfattelser af deres nuværende uddannelsessituation, blev det tydeligt, at emnerne *vejledning* og *uddannelsespres* betød meget for de unge. Med 95 % målsætningen fokuseres der på selve vejledningsarbejdet som en del af strategien for opnåelsen af målsætningen. Flere af de unge fortæller, at de oplever sig misforstået og vejledt forkert, når de er usikre på deres valg af uddannelse.

De unges fortællinger viser, at de generelt er meget usikre på, hvad deres uddannelsesfremtid skal indeholde. Faktisk er 6 ud af de 9 informanter i tvivl, om de overhovedet har lysten til at starte og gennemføre en ungdomsuddannelse. De unge synes koblingen mellem *nutiden* og *fremtiden* er vanskelig, idet de beskriver det som svært at forestille sig, hvad de gerne vil arbejde med i fremtiden. Der er en tendens til at de unge, der gerne vil arbejde indenfor de kreative fag som musik eller guldsmed, virker som de mest optimistiske omkring fremtiden. Disse unge oplever dog ikke, at uddannelsesvejledere, mentorer og uddannelsessystemet generelt er gearet til at informere om den kreative levevej. De unge oplever heller ikke, at der fokuseres nok i uddannelsessystemet på, at de unge er i en dannelsesproces. Det bevirker, at det er svært at definere den fremtidige levevej, når man ikke identitetsmæssigt er færdigudviklet. Især oplever de unge, at tidshorisonterne i uddannelsessystemet er uoverskueligt lange. Omkring de unges fremtidsmuligheder spores altså stor enighed blandt informanterne, der alle har svært ved at overskue, hvad fremtiden skal bringe. Men igen er det væsentligt at bemærke at årsagerne til, at de unge befinder sig i denne proces, er meget forskellige.

Bornholm har udfordringer på grund af sin geografiske placering, men også med yderkantsproblematikker. Alle 9 informanter fortæller, at hvis de kunne tage en hvilken som helst ungdomsuddannelse på Bornholm, ville de højst sandsynligt vælge at gøre dette. 7 af informanterne ser det samtidigt ikke som en barriere at skulle flytte fra Bornholm, hvis de fik lyst til at tage en bestemt ungdomsuddannelse. De unge er meget bevidste om, at det at flytte væk fra Bornholm i en periode af deres liv kan blive en nødvendighed, som de er nødt til at forholde sig til. Men særligt for to af informanterne er det en stor barriere, at de muligvis er nødsaget til at flytte fra Bornholm i en kortere eller længere periode for at tage en ungdomsuddannelse og efterfølgende en uddannelse. Samtidigt er det tydeligt for flere af informanterne, at de i hvert fald ikke vil flytte til København for en uddannelse. Faktisk er der en tendens til, at de ser København som eneste mulighed frem for andre studiebyer i Danmark. Selvom de unge næsten er enige og bevidste om barrieren ved Bornholms placering og specifikke uddannelsesforløb, er der alligevel forskellige årsager til, at det at flytte væk fra øen måske alligevel bliver svært. Familienetværket fylder for en del af de unges vedkommende, men flere af dem fortæller også, at det kan være rart at starte et andet sted end Bornholm.

Med den åbne tilgang til informanternes beskrivelser er det givet, at tingene overdrives eller forværres i de unges fremstillinger af de forskellige sager og episoder, de har med i baggagen. Dette faktum ændrer dog ikke ved, at de unge har den *opfattelse* af, hvad der er sket, som de giver udtryk for i interviewene. De unge oplever det som deres indre virkelighed, og det er ikke nødvendigvis gengivelser af den ydre virkelighed. De unge mangler måske selvkritisk sans og refleksion, men ikke desto mindre oplever de det som virkeligheden. Det er altså vigtigt, at vi lytter til disse unge og forsøger at forstå deres virkelighed på deres præmisser.

Min undersøgelse viser ligeledes, at der stilles store krav til de unges overblik og planlægning af deres fremtid. Det er som om, man glemmer, at det er unge mennesker uden livserfaring, som skal planlægge deres liv her og nu, som om de netop havde en sådan erfaring. Mine informanter er udsatte på flere områder og meget forskellige, derfor skal man være varsom med at behandle dem som en ensartet gruppe. De unge stigmatiseres med dette ensidige fokus på restgruppen, og vi skal turde fokusere anderledes på denne gruppe, hvis vi skal opnå 95 % målsætningen!

De unge i min undersøgelse siger, at de gerne vil have et ufaglært arbejde, så måske skulle staten netop fokusere på at udvikle arbejdsopgaver/-pladser, med ufaglært arbejde. Her kunne de unge opnå at blive værdsat som arbejdskraft og derved opnå succes. I tilknytning til de unges forhåbentlige opnåelse af succes, ville det derved muligvis blive lettere at koble noget uddannelse på undervejs eller efterfølgende. Dette kræver dog at der gøres op med ideen om, at alle skal igennem uddannelsessystemet hurtigst muligt.

Netop Bornholm som har et stort turisterhverv kunne muligvis bane vejen for denne udvikling med muligheder indenfor det ufaglærte arbejdsmarked indenfor turistbranchen, hvor de unge kunne tilknyttes. Man kunne udnytte vinterhalvåret til at placere uddannelsesforløb, så de unge både får mulighed for at arbejde og uddanne sig, uden at det kommer i konflikt med hinanden. Derved vil man muligvis også kunne nå de unge, der har arbejde, og som derved ikke starter på en ungdomsuddannelse, fordi de netop har et arbejde, som først afsluttes ved turistsæsonens ophør i september eller oktober.

Bornholm står lige nu i den situation, som flere andre ydrekantsområder, at de ressourcestærke unge flytter til storbyerne for at studere, hvor de mere ressourcesvage unge bliver tilbage. Dette vil naturligvis få konsekvenser for Bornholm, og det kræver derfor handling. Men med en ny tankegang omkring de forskellige landsdeles potentielle erhvervsmuligheder, kunne man måske være med til at undgå affolkning i de udsatte landsdele. Et fokus på landsdelenes særlige potentiale kombineret med uddannelser indenfor disse områder, kunne måske endda være med til at lokke nogle fagligt dygtige unge til.

Hvis man skal tilgodese den meget forskelligartede restgruppe, skulle uddannelsespolitikken måske ændre fokus fra at være meget ensrettet og akademiseret. I stedet kunne man skabe et mere fleksibelt uddannelsessystem, som følger de forskellige unge *og* forskellige landsdeles muligheder. På den måde vil fokuseringen på den ”rette” vej i uddannelsessystemet muligvis kunne rykkes, så italesættelsen af restgruppen ikke bliver så massiv. Det kræver også, at det ”frie” uddannelsesvalg skal gøres frit!

# 10. Litteratur- og referenceliste

**Becker, Howard S**. **(2005, dansk udgave)**: ”*Outsidere. Studier i afvigelsessociologi*” 1. udgave. 1. oplag. København: Hans Reitzels Forlag

**Bryderup, Inge M. (2011)**: ”*Den socialpædagogiske profession og diagnoser*” I Bryderup, Inge M. (red.) *Diagnoser i specialpædagogik og socialpædagogik.* København: Hans Reitzels Forlag

**Dyrberg, Torben Bech, Hansen, Allan Dreyer & Torfing, Jacob (2000)**: *Diskursteorien på arbejde.* Roskilde Universitets Forlag

**Goffman, Erving (1975)**: *Stigma- om afvigerens sociale identitet*. København, Gyldendals samfundsbibliotek

**Gulddal, Jesper & Møller, Martin (2002)**: *Fra filologi til filosofi – en introduktion til den moderne hermeneutik*. I (red.) Jesper Gulddal og Martin Møller: *Hermeneutik: en antologi om forståelse*. Gyldendal

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

**Harboe, Thomas (2001)**: *Indføring i samfundsvidenskabelig metode*. 4 udgave. Forlaget Samfundslitteratur

**Hutchinson, Gunn Strand & Oltedal, Siv (2006)**: *Modeller i socialt arbejde*. 2. udgave, 4. oplag. Hans Reitzels Forlag

**Illeris, Knud & Katznelson, Noemi & Nielsen, Jens Christina & Simonsen, Birgitte & Sørensen, Niels Ulrik (2009)**: *Ungdomsliv – mellem individualisering og standardisering*, Samfundslitteratur. 1. udgave, 2. oplag

**Kampmann, Jan. (2003)**:*Barndomssociologi – fra marginaliseret provokatør til mainstream leverandør*. Dansk Sociologi, nr. 3

**Kvale, Steinar (1997):** *Interview - en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzels Forlag

**Olsen, Henning (2002)**:*”HVOR ENIG ELLER UENIG ER DU?” Holdningsspørgsmål og holdningsmålinger i danske surveyundersøgelser.* København: *Nordisk udkast*, 2/2002

**Rendtorff, Jacob (2005)**: *Fænomenologi*. I (red.) Lars Fuglsang & Poul Bitsch Olsen: *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*. Roskilde Universitetsforlag

**Schou, Carsten & Pedersen, Carsten (2. udgave, 3. oplag 2009)**: *Samfundet i pædagogisk arbejde – et sociologisk perspektiv*. Akademisk Forlag

**Ziehe, Thomas (2005)**: *Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdoms, skole og kultur*. Forlaget politisk revy, 2.rettede oplag

**Artikler, rapporter, politiske aftaler m.m.:**

**Andersen, Marianne (25. maj 2011)**: *Anerkendelse af udsatte unge i deres fravalg af uddannelse* (Modul 3 opgave). Aalborg universitet

**Bornholms Regionskommune (2007)**: *Bornholms ungepolitik*

**Bornholms Regionskommune (2008):** *Regional udviklingsplan*

**Bornholms Regionskommune (2009):** *Bornholms Vækstforum*

**Bornholms Regionskommune (2012):** *Befolkningsprognose 2012-2024.*Økonomi og erhvervsudvalget udkast 20. juni 2012.

**Dalskov, Mie Phil (feb. 2013):** *Uddannelse er vejen ud af kontanthjælpens skygge*. Arbejdernes Erhvervsråd

**Ebdrup, Niels (2011)**: "*Politiker-pres får unge til at droppe ud*". 9. november 2011. [www.videnskab.dk](http://www.videnskab.dk)

**Goul Andersen, Jørgen (2006)**: *Velfærdsstat og global konkurrence: Sætter globaliseringen den danske velfærdsmodel under pres?*. Økonomi og Politik

**Görlich, Anne & Pless, Mette & Katznelson, Noemi & Olsen, Pia (2011)**: *Hvem er de unge ledige- unge uden uddannelse og arbejde i Faxe Kommune*. Center for ungdomsforskning.

**Holst, Ejner K. (2011)**: *Udviklingen i ungdomsårgangenes uddannelsesniveau* i Øje på uddannelse. nr. 5 2011. Landsorganisationen i Danmark

**Illeris, Knud & Katznelson, Noemi & Simonsen, Birgitte & Ulriksen, Lars (2002)**. *Unge og ungdomsforskning* i Ungdomsforskning nr. 1, marts 2002. Center for Ungdomsforskning.

**Jensen, Ole Vig (1993)**: *Uddannelse til alle – 90ernes udfordring*, i Berlingske Tidende 8. august 1993

**Jensen, Ulla Højmark & Jensen, Torben Pilegaard (2005)**: *Unge uden uddannelse. Hvem er de? Og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* SFI

**Katznelson, Noemi, Murning, Susanne & Pless, Mette (2010)**: *Vejen mod de 95 % - en erfaringsopsamling fra projektet Ungdomsuddannelse til alle*. *Del 2*. Center for Ungdomsforskning. Kommuneforlaget A/S

**Pless, Mette & Katznelson, Noemi (2007**): Unge på vej mod ungdomsuddannelserne. (Tredje rapport). Center for ungdomsforskning, DPU

**Pless, Mette (2009)**: *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling, DPU

**Klinken, Jens Anton Tingstrøm (2013):** *Næsten hver fjerde unge, der ikke er studerende er på overførselsindkomst.* Politikken 11. maj 2013

**Redder, Gitte (2013)**: *Ny reform sætter erhvervsskoler under pres*. Ugebrevet A4. 4. Marts 2013

**Regeringsgrundlag (2011)**: *Et Danmark, der står sammen*. Statsministeriet

**Sørensen, Niels Ulrik & Grubb, Ane & Warring, Iben Madsen & Nielsen, Jens Christian (2011):** *Når det er svært at være ung i DK - unges beretninger om mistrivsel og ungdomsliv.* Center for Ungdomsforskning

**Velfærdsaftalen, Regeringen (20. juni 2006)**: ”*Aftale om fremtidens velstand og velfærd og investeringer i fremtiden*”, Finansministeriet

**Udvalget om at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse (2006):** *Forslag til handlingsplan for at alle unge gennemfører en ungdomsuddannelse*, Undervisningsministeriet

**Vejledningslov (2010)**: ”*At komme i mål*”

**Projektbeskrivelse mellem KL og undervisningsministeriet (6. jan. 2007)**

**Internetsider:**

[www.dst.dk](http://www.dst.dk)

<http://www.utabornholm.dk/id-bank> **(8.6.2013)**

<http://da.wikipedia.org/wiki/Udkantsdanmark> **(8.6.2013)**

# Bilag 1

|  |  |
| --- | --- |
| Præsentation | * Beskriv dig selv kort * Fortæl lidt om din baggrund * Uddannelsesbaggrund * Hvad har været svært? Hvad har været godt? * Familiebaggrund (uddannelsesmæssigt) |
| Ung på Bornholm | * Hvordan er det at være ung på Bornholm? * Godt? Skidt? * Hvad laver du i din fritid? * På Bornholm? Udenfor Bornholm? |
| Venner | * Har du mange venner der er i gang med en uddannelse? Eller arbejder de? Eller? * Er der mange der er flyttet væk? Hvor hen? |
| Fremtidsudsigter | * Hvad er dine fremtidsdrømme? * Kan du det på Bornholm? * Vil du gerne have en uddannelse? * Vil du gerne blive på Bornholm? Under uddannelsen? Efter endt uddannelse? * Vil du flytte for at få en bestemt uddannelse? * Hvilke problematikker er der på Bornholm mht. uddannelse? * Hvilke muligheder er der på Bornholm mht. uddannelse? |
| Uddannelse | * Er det vigtigt med en uddannelse? * Hvorfor? * Hvad er det svære ved en uddannelse? * Kan du fortælle om en succesoplevelse mht. uddannelse? * Hvad tror du der skal til for at I vælger og gennemfører en ungdomsuddannelse? |
| Afbrudssiden | * Fortæl lidt om dine uddannelsesafbrud * Hvilke barrierer var der? (Bornholm?) * Hvad skulle være gjort anderledes? * Havde du tæt tilknytning til en lærer/mentor/UU vejleder under forløbet? * Snakkede du med venner og/eller familien om dine tanker? |
| Højskolen | * Fortæl lidt om din tid her på Højskolen? * Hvad var dine forventninger til højskoleopholdet? * Hvad har været godt? (noget du ikke forventede?) * Hvad har været skidt? (forventninger der ikke er blevet opfyldt?) * Hvad har haft størst betydning for dig? * Har du fået lyst/mod på at tage en uddannelse? * Var det svært at sige ja tak til tilbuddet? * Hvilke betænkeligheder havde du? |

# Bilag 2

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **Victor** | **Loke** | **Emma** | **Adam** | **Brian** | **Fredrik** | **Signe** | **Loui** | **Otto** |
| **Alder** | 20 | 21 | 23 | 18 | 22 | 17 | 18 | 20 | 18 |
| **Folkeskole** | 4 folkeskoleskift | Én privatskole | Samme skole  Specialundervis+  Privat ekstraud | Samme skole | 4 folkeskoleskift | Samme skole | 1 skoleskift | 1 skoleskift | 7 folkeskoleskift |
| **8-9. kl.** | Efterskole 8-9 | Specialskole i  Anden by  9.kl eng - flot | 9. kl. eks. Ikke mat | 9. + 10. kl ordblinde- idræftsefterskole  Bedste år  i hans liv | Specialkla 7 + 8  Alm 9. kl. | 8+9 efterskole Bornholm | 9. kl | Special-  Klasse 8+9 | 8+9 kl Rønne |
| **10. +** | Efterskole 10 i Jylland | 10 kl. ej eksamen | 10. kl  stop mobning | efterskole |  |  | Gymnasiet – afbrudt i 2. g  HF Kbh – afbrudt | 10.kl 2 gange.  Afbrudt | 10 kl. droppet ud |
| **Ungdoms-uddannelse** | Mad til Mennesker B  Afbryder | STU 2 gange  Afbryder  Arbejde fars bio | Produktions-  højskole  + 20 ugers  grundkurs  Pædagog  Nu i gang med HF. Mangler to fag |  | Mange grundforløb, men mangler praktikplads  Nu:  Kokkeforløb (ikke afsluttet)  Er i skolepraktik | Gymnasiet – afbrudt  Sosu-grundforløb - afbrudt |  |  | Grundforløb sosu – droppet ud |
| **UTA-forløb** | UTA projektet  Stor succes | Lærerrigt men svært | Lærerrigt, men vil gerne hjem i weekenderne | Stor succes | Stor succes | Ok socialt | Ok men ikke helt tilfreds | Ok men ikke helt tilfreds | Afbryder opholdet en måned før |
| **Fremtid udd.** | Grundforløb til pædagog.  VIL gerne have en uddannelse | Ved ikke. Noget der kan foregå på Bornholm.  ikke om han vil have en udd. | Ved ikke om hun vil have en udd.  Måske landbrugs udd. | Drøm: guldsmed.  Ellers andre udd. Planer.  VIL gerne have en udd. | VIL gerne have en udd. | Måske gartner udd.  Vil IKKE have en udd. | HF – aug. 13 | MUSIK.  Vil IKKE have en udd. | Ikke udd = hjernevask  Hjemløs + til Mars  Vil ikke have en udd. |
|  | **Victor** | **Loke** | **Emma** | **Adam** | **Brian** | **Fredrik** | **Signe** | **Loui** | **Otto** |
| **Fritid** | Musik – | Computerspil  Familie | Løb, natur, kreativ,  Familie | Spejderleder | Alkohol m venner | Mu | Løb + natur  Kæreste | Musik.  Kæreste | Computer, filosofiske tanker |
| **Mor** | Ingen udd. Førtidspension  Psykisk syg | Driver bio | Pædagog  Arbejde: har et plejebarn fuldtid | Butik  + pensionat  Dagpenge vinter (eget ønske) | Førtidspension | Postbud | Folkeskole  lærer  Pt. arbejdsløs | Arbejdsløs  Udd. indenfor tekstil | Stress –  Ingen udd. Ramt af stres  Har arbejdet indenfor noget kreativt |
| **Far** | Ingen udd.  Ufaglært arbejde på slagteri | Driver bio | Laborant  Mange år  hos medicinal firma | Smed. Selvstændig | Arbejdsløs | Førtidspension  Tidl. fisker | Fotograf | Aldrig  kontakt | Ej kontakt  Papfar: pædagog  Arbejdsløs pga. depression |
| **Søskende** | 2 mindre søstre 12+15 | Søster 15 | 2 storesøstre  sosu +  kok i Finland  Lillebror i HG  plejesøster | 2 ældre brødre  Selvstændig murer  – pædagogisk assistent udd.  Tidl. Tømrer | 2 mindre søskende (folkeskole) | 3 ældre brødre  Højskole  3.g  ? | Storesøster statskundskab  Storebror færdig STX – nu Netto  Lillesøster netop droppet gymnasiet | Ingen | 2 mindre brødre + 1 mindre søster |
| **Psykiske problemer** | Mobbet meget i folkeskolen | Søvnmangel,  Andre psykiske forstyrrelser | Mobbet  ADD., Asperger, depression  Indlærings-  vanskeligheder | Ordblind  Mobbet i 8. klasse |  |  |  | Mobbet.  Asperger diagnose 9 år gammel. Anerkender den ikke selv | Mobbet.  Mor Asperger + 2 søskende Asperger |
|  | **Victor** | **Loke** | **Emma** | **Adam** | **Brian** | **Fredrik** | **Signe** | **Loui** | **Otto** |
| **Bornholm** | Vil gerne væk fra Bornholm. Det bliver lidt tilfældigt, hvor han starter på PAU. | Vil ikke flytte | Tilflytter 18 år med familien.  Fra Nordsjælland.  Vil helst blive på Bornholm. | Altid – gård  Men flytning  ok, hvis  guldsmed.  Ved ikke med fremtiden | Altid  Vil gerne væk fra B. og Danmark | Chr. Ø  Ok udd væk fra Bornholm.  Men tog gerne udd. På B. | Født Djursland.  Tilflytter med familien - 5 år gammel | Gerne London  MUSIK  Rigtig gerne væk fra Bornholm. | Født B – Jylland – B igen  Vil ikke væk fra B og familien.  Vil dog gerne rejse til udlandet |
| **Arbejds-erfaring** | Arbejdet lidt med sin far (slagteri) |  |  | Fuldtidsarbejde i butik i sommerperioden. Skal igen efter ophold indtil studiestart | Fuldtidsarbejde i køkkener af flere omgange | Arbejdet i kiosk og som opvasker på Chr. Ø | Fuldtidsarbejde i butik i en længere periode.  Vil gerne arbejde igen efter højskoleophold |  |  |
| **Praktikforløb/ aktiveringsforløb** |  | Truckfører  Køkken  Køkken  Biograf | Landbrug (flere)  Børnehaver (flere) |  | Flere. Kan ikke huske hvor |  |  | Nye veje  Stifinder  Højskole |  |

1. En "udkantskommune" er en kommune, hvis største by har mindre end 30.000 indbyggere, og som ligger mere end 40 km fra nærmeste såkaldte "geografiske center" (hvorved forstås byer med over 40.000 arbejdspladser, og som har flere der pendler ind end ud af byen. Det vil sige Hovedstadsregionen, Århus Kommune, Odense Kommune og Aalborg Kommune) (definition taget fra Wikipedia). [↑](#footnote-ref-1)
2. Med forskningsspørgsmål mener jeg her: specifikke teoretiske deduktive spørgsmål. [↑](#footnote-ref-2)
3. Jeg indledte *ikke* en diskussion om begrebet Social arv, som jeg ellers ser meget relevant i denne forbindelse med mødet med disse unge omkring lige præcis forventningerne til mødet med dem. Men jeg kunne forstå, at de unge

   kommer fra familier med forældre uden uddannelse og opbakning til det at tage en uddannelse. Dette tjekkede jeg ikke yderligere, men berører det under interviewene med alle de unge. [↑](#footnote-ref-3)
4. Uddannelsesblad er et dokument UU har om alle unge mellem 16-29 ligegyldigt, om de er i gang med en ungdomsuddannelse/uddannelse, er på offentlig forsørgelse, ledig eller i arbejde. UU kan altså hele tiden følge de unge i hvilke valg og fravalg, de vælger. [↑](#footnote-ref-4)
5. Bilag 2 viser et yderligere overblik over de unge. [↑](#footnote-ref-5)
6. Fredrik omtaler brødrene som halvbrødre, helbror og papbrødre. Hvad der specifikt ligger i disse betegnelser fik jeg ikke tjekket op på under interviewet, og fandt det ikke relevant at tjekke yderligere op på det. [↑](#footnote-ref-6)
7. Ifølge Vejledningsloven § 3 stk. 3 skal kommunalbestyrelsen sørge for at vejledning ”*gives til unge under 25 år med bopæl eller længerevarende ophold i kommunen, der ikke er i gang med eller ikke har fuldført en ungdomsuddannelse eller en videregående uddannelse, efter at de har forladt grundskolen eller 10. klasse. Andre unge under 25 år med bopæl i kommunen skal have vejledning, hvis de henvender sig herom*”. Endvidere blev der per 1. august 2009 indført nye regler for ledige unge under 25 år uden forsørgerpligt og uden erhvervskompetencegivende uddannelse - med forudsætninger for at tage en uddannelse. Fokus er, at unge uden uddannelse får en uddannelse, og at indsatsen sker tidligt i ledighedsforløbet. De unge påføres et uddannelsespålæg. (http://ams.dk/Viden/Indsatser/Kontakt-og-aktivering/Saerlige-regler-for-unge.aspx 26.5.2013) [↑](#footnote-ref-7)