



Aalborg Universitet

AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Et skridt ad gangen. Udsatte unge på vej mod uddannelse og arbejde

Erfaringer fra Liv og Læring: Et uddannelsesforberedende tilbud i Guldborgssund

Pless, Mette; Görlich, Anne

Publication date:
2018

Document Version
Også kaldet Forlagets PDF

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Pless, M., & Görlich, A. (2018). *Et skridt ad gangen. Udsatte unge på vej mod uddannelse og arbejde: Erfaringer fra Liv og Læring: Et uddannelsesforberedende tilbud i Guldborgssund*. Center for Ungdomsforskning.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- ? Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- ? You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- ? You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Et skridt ad gangen. Udsatte unge på vej mod uddannelse og arbejde

*Erfaringer fra Liv og Læring: Et uddannelsesforberedende
tilbud i Guldborgssund*

Mette Pless og Anne Görlich



Et skridt ad gangen. Udsatte unge på vej mod uddannelse og arbejde

Erfaringer fra Liv og Læring: Et uddannelsesforberedende tilbud i Guldborgsund

Forfattere

Mette Pless og Anne Görlich
Center for Ungdomsforskning
Institut for Læring og Filosofi
Aalborg Universitet i København

Layout

Rasmus Johan Nielsen

ISBN:

978-87-93058-53-8

Ophav:

© Forfatterne og Center for Ungdomsforskning 2018

Center for Ungdomsforskning er en selvstændig forskningsenhed ved Aalborg Universitet, dog med adresse i Sydhavnen i København, som forsker i unges levkår. Centrets drift støttes af en forening – Foreningen Center for Ungdomsforskning. Vi gennemfører forskellige projekter, dog alle med det kendetegn, at de tager afsæt i de unges egne beskrivelser og oplevelser af deres hverdag og liv.

INDHOLD

Forord	5
Kapitel 1. Baggrund, formål og undersøgelsesdesign	6
Baggrund	6
Uddannelsesprojektet Liv og Læring	7
Følgeforskningens fokus og formål	8
Undersøgelsens metode og datagrundlag	9
Kvalitativ dataindsamling	10
Kvantitativ dataindsamling	11
Kapitel 2. Overordnede rammer, organisering og samarbejde	12
Faggrupper på Liv og Læring	12
Samarbejdet mellem faggrupper	16
Opsamling	18
Kapitel 3. Hvem er kursisterne på Liv og Læring?	19
Kursisterne og deres veje til Liv og Læring	19
Tættere på kursisternes forskellige uddannelseserfaringer	21
Unge som har forsøgt sig med uddannelse	22
Unge uden uddannelsesforsøg	22
Unge som har forsøgt lidt af hvert	23
Opsamling	24
Kapitel 4. Læringsmiljøet på Liv og Læring	26
Uddannelsesstillid	27
Motivation som samspil	28
Unge motivationsorienteringer	29
Nødvendighedsmotivation	31
De unges oplevelse af uddannelse som krav	32
Mestringsmotivation	34
Hjælp og støtte til faglige udfordringer	35
Individuelt tilrettelagt undervisning	38
Relationsmotivation	39
Individuel relationsmotivation	41
Kollektiv relationsmotivation	43
Læreren som blæksprutte	44

Involveringsmotivation	46
Rummelighed og selvbestemmelse	47
Temaundervisning som motivation	50
Retningsmotivation	54
Udfordringer med at 'finde' afklaringen	54
Afklaringer og uddannelsesplaner	57
Opsamling	61
Kapitel 5. Kursisternes udbytte og veje videre fra Liv og Læring	62
Kursisternes udbytte af Liv og Læring	62
Overvejelser om videre uddannelse	65
Kursisternes overvejelser om fremtiden	68
Kursisternes veje frem	71
Kapitel 6. Undersøgelsens centrale konklusioner	72
Små skridt ad gangen	73
Relationelt trygt læringsrum	74
Et fintmasket net af professionelle	75
Opmærksomhedspunkter fremadrettet	76
Litteraturliste	77

Forord

I 2016 startede VUC Storstrøm og Guldborgsund kommune uddannelsesprojektet Liv og Læring. Projektet er tiltænkt unge, som har brug for at blive introduceret til undervisning på en ny og anderledes måde. Fokus i forløbet er blandt andet at styrke kursisternes læringssselvtillid, så de genvinder troen på, at de fremadrettet vil kunne klare at gennemføre en ungdomsuddannelse. Kursisterne får gennem forløbet studieaktive og personlige værktøjer, så de bliver fagligt og socialt rustet til videre uddannelse i de almene fag.

Center for Ungdomsforskning har igennem de seneste to år fulgt Liv og Læring gennem et følgeforskningsprojekt, og det er erfaringer og perspektiver herfra, som præsenteres i denne rapport. Følgeforskningen har været rettet mod at undersøge kursisternes udbytte af deltagelsen i projektet, med særligt fokus på betydningen af det særlige læringsmiljø og det tværfaglige samarbejde, der udgør kernen og omdrejningspunktet i Liv og Læring.

Rapportens konklusioner kan bruges direkte i vores videre arbejde med udviklingen af Liv og Læring, men bidrager også i et bredere perspektiv med væsentligt indsigter i relation til, hvad man bør være opmærksom på i tilrettelæggelsen af et læringsmiljø, der kan understøtte udsatte unges uddannelsesdeltagelse.

Niels Gerner Henriksen, Administrerende direktør, VUC Storstrøm

Fra Center for Ungdomsforskning vil vi gerne takke VUC Storstrøm for at lade os få konkret indblik i undervisningspraksis på Liv og Læringsforløbet. Ikke mindst en stor tak til undervisere, mentorer og vejledere fra VUC og Guldborgsund kommune, som har medvirket i interviews, og derigennem stillet deres erfaringer og viden til rådighed for undersøgelsen. Dette har været yderst værdifuldt. Samme store tak skal lyde til de kursister, som har deltaget i Liv og Læring, og som åbent har delt deres uddannelses- og livserfaringer med os. Disse fortællinger udgør en central del af følgeforskningen, og det har været spændende og tankevækkende at høre deres fortællinger om undervisningsforløbet og det lærings- og personlige udbytte, som de oplever at have fået med herfra. Sidst men ikke mindst en stor tak til studerende Ida Andrea Nilsson, som har deltaget i gennemførelsen af interviews, observationer og kodning af interviews, ligesom hun har bidraget væsentligt i den indledende fase af analysearbejdet.

Mette Pless, Lektor, Center for Ungdomsforskning

Kapitel 1. Baggrund, formål og undersøgelsesdesign

Baggrund

Det har længe været et centralt mål i den danske uddannelsespolitik, at 95 % af en given ungdomsårgang skal gennemføre en ungdomsuddannelse, men der er fortsat en gruppe af unge, som udfordres i mødet med det ordinære uddannelses-system (Rockwoolfonden 2017; Thomsen 2016). Der tegner sig således stadig en række problemstillinger, som knytter an til både de individuelle problematikker, de unge kæmper med, og til de muligheder, det ordinære uddannelseslandskab stiller til rådighed (Görlich 2016; EVA 2016). De senere år har dette affødt et fornyet og skærpet fokus på disse problematikker samt nye bud på, hvordan man kan arbejde for at øge udsatte unges beskæftigelses-, uddannelses- og jobchancer. Det er blandt andet sket gennem arbejdet i Ekspertgruppen for bedre veje til en ungdomsuddannelse (Ekspertgruppen for bedre veje til en ungdomsuddannelse 2017), ligesom Undervisningsministeriet for nylig – og med afsæt heri – har lanceret en omfattende reform af det uddannelsesforberedende område, der som et centralt element introducerer et nyt og samlende uddannelsestilbud til unge uden uddannelse – *den forberedende grunduddannelse (FGU) (Regeringen 2017)*.

Uddannelsesprojektet Liv og Læring blev igangsat forud for introduktionen af FGU, men retter sig mod samme gruppe unge, ligesom ambitionen langt hen ad vejen er den samme – nemlig at udvikle arbejdet med at støtte udsatte unges vej i uddannelse. Formålet med uddannelsesprojektet er således at etablere et tilbud rettet mod unge, som vurderes at være blandt de mest udfordrede uddannelsesparate eller blandt de stærkeste i gruppen af aktivitetsparate uddannelseshjælpsmodtagere¹, og som dermed har brug for hjælp og støtte for på længere sigt at kunne indgå i ordinære uddannelsesforløb (jf. interview med projektejere fra VUC og Guldborgssund kommune). Erfaringerne fra Liv og Læring er interessante som afsæt for et forskningsprojekt, der sætter fokus på, hvordan man kan forberede unge uddannelseshjælpsmodtagere til videre uddannelse. Disse erfaringer kan bidrage med væsentlige indsigter i relation til, hvad det er væsentligt at være opmærksom på i tilrettelæggelsen af et læringsmiljø, der kan understøtte

1. Dvs. unge, som ikke umiddelbart vurderes at kunne gennemføre en uddannelse på ordinære vilkår. Som aktivitetsparat bliver man tilbudt en indsats, hvis formål er at hjælpe til, at den unge på sigt kan påbegynde uddannelse.

denne gruppe unges uddannelsesdeltagelse. Dette kan dermed pege fremad i forhold til det vigtige arbejde med konkret implementering og organisering af *den forberedende ungdomsuddannelse*, der kommer til at pågå over de næste år.

Uddannelsesprojektet Liv og Læring

Uddannelsesprojektet Liv og Læring er et samarbejdsprojekt mellem VUC Storstrøm og Guldborgssund Kommune. Uddannelsesprojektet er igangsat for at have et forberedende tilbud til gruppen af unge uden uddannelse og arbejde, der ikke blot fokuserer på at gøre dem fagligt klar til uddannelse, men også har et bredere sigte. Fra kommunens side ønsker man at nå de ledige unge, der ud over faglige problematikker kæmper med udfordringer af social og personlig karakter, som forhindrer dem i at indgå i ordinære undervisningsforløb. Derfor har ønsket været at udvikle et uddannelsesstilbud, som dels tilbyder læring på andre måder end traditionel klasseundervisning, og som dels understøtter kursisternes bredere livsmestring. Projektets overordnede formål er at sikre en afklaring af deltageres personlige, almene og faglige ressourcer og via fag fra fagrækken i Almen Voksenuddannelse (AVU) at bidrage til at forberede deltagerne til videre uddannelse. I VUC's materiale vedrørende uddannelsesprojektet beskrives formålet med forløbet således:

Liv og læring er tiltænkt de kursister som har brug for at blive introduceret til undervisning på en ny og anderledes måde. På liv og læring handler undervisningen om at gøre vores kursister klar til at mestre livet, og forløbet er tiltænkt de kursister, som ikke har gode erfaringer med traditionel skole, og som har brug for en succesoplevelse omkring læring. Fokus i forløbet er blandt andet at styrke kursisternes læringsselfølelse, så kursisterne tror på, at de fremadrettet vil kunne klare at gennemføre en ungdomsuddannelse på sigt. Kursisterne vil gennem forløbet få studieaktive og personlige værktøjer, så de bliver fagligt og socialt rustet til videre uddannelse.

Målgruppen er primært aktivitetsparate unge uddannelseshjælpsmodtagere mellem 18 og 30 år uden erhvervskompetencegivende uddannelse, men forløbet er åbent for alle, således at også ældre målgrupper kan visiteres til forløbet, hvis det vurderes at udgøre et meningsfuldt tilbud for dem. Deltagerne visiteres til projektet i et samarbejde mellem Jobcenter Guldborgssund og VUC Storstrøm. Uddannelsesprojektet er kendetegnet ved et stærkt tværkommunalt samarbejde, hvor der – ud over de primærlærere som står for undervisningen – er tilknyttet

mentorer fra Guldborgsund Kommune, ligesom der også er et tæt samarbejde med ungdommens uddannelsesvejledning. Dette udfoldes yderligere i kapitel 4.

I alt 200 unge ledige har gennemført forløbet med en gennemførselsprocent på ca. 80 %. Der kører to parallelle hold med max 25 kursister på hvert hold.

Følgeforskningens fokus og formål

Center for Ungdomsforskning (CeFU) har fulgt Liv og Læring over en toårig periode gennem følgeforskning, der som genre er nært beslægtet med mere procesorienterede evalueringsmodeller, der zoomer ind på processer snarere end effekter. Følgeforskning er karakteriseret ved at være tæt koblet op på sit 'felt' (Katznelson & Lundby 2015). Der er således ofte tale om en løbende dialog mellem forskningen og det konkrete uddannelsesprojekt – en art dialektisk samspil, hvor forskningen producerer viden om projektet samtidig med, at den undervejs i processen bringer viden tilbage til projektet (Dahler-Larsen 2013). Konkret er det kommet til udtryk ved, at der undervejs i forskningsprocessen er blevet afholdt et arbejdsseminar for de involverede i uddannelsesprojektet og centrale samarbejdspartnere, hvor foreløbige perspektiver og konklusioner fra CeFU's følgeforskning blev fremlagt og drøftet. Med afsæt i disse foreløbige erfaringer og efterfølgende drøftelser har man i uddannelsesprojektet haft mulighed for at justere og udvikle forløbet undervejs.

Gennem følgeforskningen er der indsamlet erfaringer fra de involverede i uddannelsesprojektet med henblik på at dokumentere projektets muligheder og deltagerens udbytte.

Følgeforskningens overordnede forskningsspørgsmål har været følgende:

1. Hvilket udbytte i form af faglig progression, øgede sociale kompetencer, uddannelsesparathed og uddannelsesafklaring oplever unge aktivitetsparate uddannelseshjælpsmodtagere af deltagelsen i projektet Liv og Læring?
2. Hvordan bidrager projektet til at styrke de unges uddannelsestillid og motivation for uddannelse?

3. I hvilken udstrækning bidrager deltagelsen i projektet til de unges overgang til og fastholdelse i videreuddannelse og/eller arbejde?

Som det fremgår af forskningsspørgsmålene, er den forskningsmæssige tyngde i følgeforskningen centreret omkring uddannelsesprojektets særlige læringsmiljø. Vi går således især i dybden med at udfolde læringsmiljøet, som de unge tilbydes, og ser på enkeltdele såvel som på samspillet mellem disse. Vi ved fra anden forskning, at gruppen af unge uden uddannelse og arbejde ofte er præget af ringe tro på egne muligheder og evner i relation til uddannelse, ligesom en del (ofte grundet negative skoleerfaringer) er præget af en modstand mod og manglende motivation for skole og uddannelse (Pless 2009; Jensen & Jensen 2005; Görlich 2016). I forlængelse heraf har vi derfor valgt at have et analytisk fokus på uddannelses-tillid og motivation. Disse begreber udfoldes nærmere i kapitel 4.

Dette sker med afsæt i tidligere forskning fra CeFU om motivation i udskolingen (Pless et al. 2015) samt motivation på brobygningsprojekter for ledige unge (Görlich et al. 2016). Analyserne om uddannelsesprojektets særlige læringsmiljø og -tilgang udgør således følgeforskningens centrale omdrejningspunkt. Men for at kunne udfolde nuancerne i læringsmiljøet er det dog samtidigt vigtigt dels at beskrive, hvordan projektet er organiseret, og hvordan samarbejdet mellem de forskellige faggrupper fungerer, og dels at beskrive hvad der karakteriserer de unge. Dette gøres forud for analysekapitlet om læringsmiljøet.

Undersøgelsens metode og datagrundlag

De unges udbytte af deltagelsen i projektet Liv og læring har været omdrejningspunktet for følgeforskningen og er blevet afdækket kvalitativt og kvantitativt. Fokus har været på de unges oplevelse af undervisningen, og hvordan deltagelsen i uddannelsesforløbet i deres perspektiv har understøttet deres udvikling fagligt og socialt, samt deres muligheder for efterfølgende at påbegynde og gennemføre en ungdomsuddannelse. De unges videre færd efter afslutningen af uddannelsesforløbet på VUC Storstrøm er ligeledes dokumenteret for på den måde at generere viden omkring de unges videre uddannelses- og jobforløb. Vi vil i følgende afsnit beskrive de konkrete metoder, der er blevet brugt, samt beskrive det datamateriale, der ligger til grund for denne rapport.

Kvalitativ dataindsamling

Den kvalitative del af projektets dataproduktion består af:

- **Fokusgruppeinterviews:** Fire interviews med kursister og to med lærere og mentorer af en varighed på ca. halvanden time samt et interview med projektere fra henholdsvis VUC og Guldborgsund Kommune. I alt 29 kursister har deltaget fordelt på de fire interviewrunder, heraf 11 mandlige og 18 kvindelige kursister i alderen 19 til 29 år. I alt har fem fagpersoner og tre projektere deltaget i fokusgrupperne.
- **Enkeltinterviews:** 21 semistrukturerede enkeltinterviews af i gennemsnit ca. 20 minutters varighed med i alt 17 kursister fra Liv og Læring – 11 kvinder og 6 mænd. Af de 17 kursister har 16 af dem også deltaget i et fokusgruppeinterview. Fire af kursisterne er blevet interviewet to gange i enkeltinterviews. Det ene interview foregik i starten af forløbet, mens det andet var et opfølgende interview i slutningen. To af disse opfølgende interviews er foretaget fem måneder efter afsluttet forløb. Derudover er der foretaget tre opfølgende korte telefoninterviews.

Fokusgruppeinterviews er en velegnet metode til at belyse erfaringer og holdninger hos en gruppe i relation til et særligt tema (Demant 2006). I disse interviews har vi brugt en på forhånd fastlagt spørgeguide som udgangspunkt, men vi har samtidig været åbne for at følge de emner, kursisterne har bragt på banen. I fokusgruppeinterviewene har vi desuden valgt at inddrage visuelle metoder i form af billeder. Billederne kommer fra et forskningsprojekt fra 2000 (Wildemersch & Leuven 2000), som vi har brugt i flere forskningsprojekter. Der er tale om omkring 100 billeder i sort/hvid med meget forskellige motiver (der er for eksempel et billede af en for tidligt født baby, et skilt der peger i mange retninger og en stor bunke cykler). I starten af interviewet placeres billederne på bordet. Vi beder herefter de unge om at vælge et billede blandt disse, som de forbinder med uddannelse, og de bliver herefter bedt om kort at beskrive, hvorfor de har valgt, som de har gjort. Vores erfaring viser, at inddragelsen af billeder kan hjælpe kursisterne med at formulere deres tanker omkring et abstrakt tema samt bidrage til, at fokusgruppesituationen opleves dynamisk og dermed fastholder de unges engagement (jf. Percy-Smith & Carney 2011). Fokusgruppeinterviewene blev foretaget i starten af forløbet.

I vores enkeltinterviews med kursisterne, som er foretaget ved afslutningen af (eller efter) forløbet, går vi i højere grad end i fokusgruppeinterviewene i dybden

med kursisternes individuelle erfaringer. I enkeltinterviewene har kursisterne haft mulighed for at udfolde deres erfaringer med forløbet, de ting der har fungeret godt og mindre godt, samt deres planer for fremtiden. De individuelle interviews er ligeledes semistrukturerede, hvilket betyder, at alle deltagere bliver spurgt til de samme temaer, dog ikke altid i den samme rækkefølge.

De tre telefoninterviews er lavet via Skype. De er lavet som opfølgende interviews med kursister, som har afsluttet Liv og Læring. De fokuserer fortrinsvist på kursisternes oplevelse af deres udbytte af forløbet på Liv og Læring samt på, hvordan de er kommet videre fra forløbet.

Alle interviews er blevet optaget og transskriberet.² Af forståelsesmæssige hensyn er enkelte citater lettere omskrevet, om end meningsindholdet står uændret. Alle kursisternes navne er efterfølgende blevet anonymiseret.

Kvantitativ dataindsamling

Som et supplement til den kvalitative undersøgelse har vi bedt kursisterne besvare et online spørgeskema. Spørgeskemaet bestod af 28 spørgsmål og blev distribueret via lærerne til kursisterne kort før afslutningen af forløbet i efteråret 2016 samt forløbet i foråret 2017. Formålet med spørgeskemaet var at give yderligere indblik i kursisternes subjektive oplevelser og erfaringer både i forhold til, hvad de har lavet før Liv og Læring, samt hvad de har fået ud af forløbet. Det indeholder således blandt andet en række temaer omkring kursisternes tidligere erfaringer med uddannelse, deres opfattelse af lærere, mentorer og forløbet som helhed samt deres generelle forhold til uddannelse. Spørgeskemaet er blevet distribueret til 112 kursister, hvoraf 56 (50 %) har besvaret spørgeskemaet. Af de 56, der har svaret, er 28 mænd og 28 kvinder. Den kvantitative undersøgelse kan anvendes til at give et indblik i kursisternes egne oplevelser af en række faktorer, både før og under deres deltagelse i forløbet. Men da antallet af besvarelser, som det fremgår, er relativt lavt, er der en risiko for, at besvarelserne kun beskriver dele af kursisternes erfaringer og oplevelser, ligesom der er en risiko for, at det er de mest 'stærke' og mødestabile kursister, der har besvaret. Derfor benyttes besvarelserne i samspil med og som supplement til de kvalitative analyser.

2. Bortset fra et indledende interview med de fagprofessionelle, hvor vi i stedet har skrevet et detaljeret referat, da formålet med interviewet primært var at opnå viden om baggrunden for og målsætningerne med projektet.

Kapitel 2. Overordnede rammer, organisering og samarbejde

Inden vi skal se på, hvem de unge er og hvilket læringsrum, de unge indgår i, skal vi kort skitsere, hvordan Liv og Læring projektmæssigt ser ud. Selve organiseringen og det tætte samarbejde mellem VUC, Guldborgsund Kommune og andre aktører er en vigtig del af uddannelsesprojektet, ligesom netop det tværinstitutionelle og tværfaglige samarbejde fremhæves som betydningsfuldt i en række forskningsundersøgelser på området (Friche et al. 2016; Undervisningsministeriet 2017). I det følgende vil vi derfor beskrive, hvordan Liv og Læring er organiseret i forhold til faggrupper, hvordan de arbejder sammen og hvilke muligheder og udfordringer, der er forbundet hermed.

Faggrupper på Liv og Læring

Som beskrevet i indledningen er Liv og Læring blevet til i et samarbejde mellem Guldborgsund Kommune og VUC Storstrøm. Fra kommunens side er projektet et forsøg på at nå de ledige unge, der ud over det faglige har udfordringer af social og personlig karakter, som forhindrer dem i at indgå i ordinær undervisning. Det betyder, at man har valgt forskellige faggrupper til at arbejde sammen omkring de unge, således at man får mulighed for at arbejde med en helhedsorienteret indsats, der kommer hele vejen rundt om de unges liv, og dermed bidrager til at understøtte de ofte komplekse problemstillinger, som mange af dem kæmper med (jf. EVA 2016; Thomsen 2016; Jensen & Jensen 2005). En af projektejerne peger samtidig på, at

”Det virkelig fede er at VUC ikke står alene, og at det derved bliver lettere at vejlede, hjælpe og støtte den unge hele vejen rundt i både det sociale, private og faglige. Der er et tæt samarbejde mellem aktørerne, hvilket skaber et fælles sprog og en forståelse med respekt for hinandens fagligheder.”

(Projektejer)

Helt konkret er projektet bygget op omkring et samarbejde mellem ansatte i kommunen (Jobcenter og UU) og ansatte på VUC (undervisere og vejledere). Dette kræver således et samarbejde mellem ansatte i forskellige organisationer,

der har forskellige kulturer, samarbejdsformer og myndighedsfunktioner, hvilket giver gode muligheder for, at de med forskellige indgangsvinkler og erfaringer med de unge kan skabe et projekt, der kan tilbyde støtte og hjælp langt ud over det faglige. Projektet har to parallelt kørende hold og er organiseret i tre faggrupper: Undervisere, vejledere og mentorer. Vi vil i det følgende kort berøre undervisernes rolle, som udfoldes yderligere i kapitel 4, mens hovedfokus vil ligge på mentorfunktionen og vejledernes arbejde.

Underviserne er fuldtid på projektet. De deler undervisningen under hensyntagen til, hvilke fag de har erfaring med at undervise i. Hverdagen er struktureret omkring et skema, hvor de typisk har to til tre fag i løbet af en dag. Kursisternes faglige udgangspunkter er meget forskellige, og derfor er undervisningen oftest tilrettelagt med en vekselvirkning mellem korte fælles oplæg og individuelt (eller gruppe) arbejde, hvor kursisterne sidder hver især med deres opgaver tilpasset deres individuelle formåen, mens underviserne bistår dem med hjælp og støtte undervejs. Også i pauserne er underviserne tilstede og taler med de kursister, som måtte have behov herfor, spiller kort eller deltager i andre lignende pauseaktiviteter sammen med kursisterne. Udover et fokus på det faglige, arbejder underviserne samtidig meget fokuseret med at opbygge tillidsfulde relationer til de unge, fordi erfaringen er, at dette er centralt og vigtigt for at kunne understøtte kursisternes faglige og personlige udvikling. Det betyder også, at lærerrollen rækker langt videre end det rent undervisningsmæssige:

“Vi kender vores områder, men det ligger lidt ligesom bare i arbejdet at man kan bevæge sig på alle områder. Ellers så tror jeg faktisk heller ikke, man kan have et job her. Det bliver for svært. Altså, man skal kunne mere end bare dansk og matematik og engelsk (...) jeg har gået med én til lægen, selvom det overhovedet ikke er mit job. Men hvis ikke jeg gik med så kom hun aldrig til lægen.”

(underviser)

Det at undervise denne gruppe af unge betyder således, at underviserne helt bevidst overskrider faggrænserne i forhold til vejledere og mentorer, og dette accepteres af de andre faggrupper ud fra en erkendelse af, at det understøtter de unges oplevelse af tryk og faglig samt personlig progression. Dog fremhæves det også, at det er vigtigt at sende kursisten videre til mentor eller vejleder, hvis underviseren ikke har kendskabet i forhold til for eksempel uddannelsessystemet, eller at der er tale om en mere alvorlig problematik som for eksempel graviditet og overvejelser om abort.

Vejlederne er ansat på VUC eller UU, men er allokateret nogle ugentlige timer på Liv og Læring. De varetager de opgaver, der primært handler om fraværsregistrering samt uddannelsesrelaterede problematikker. Kursisterne kommer ofte til vejlederne, hvis de har højt fravær og taler om deres bekymring i forhold til, om de kan fortsætte, om de skal afslutte, eller hvad de kan gøre for at komme tilbage. Da Liv og Læring har såkaldte 'integrationsfag' med VUC, hvor kursisterne stadig er på Liv og Læring samtidig med, at de følger undervisningen på et eller flere fag på VUC, bruger vejlederne også en del tid på at afklare med de unge, om de er klar til at tage integrationsfag. Dette involverer både den faglige udvikling, men især også den sociale, og det er således en afklaring af, om de er klar til undervisning på et hold, hvor der er mange elever, hvor tempoet er højere, og hvor de ikke kender de andre elever. For at undgå at det bliver et nederlag for de unge, er det noget, vejlederne prioriterer at bruge tid på i samtalerne. Derudover er der generelle ting omkring SU-spørgsmål, information om uddannelser, ansøgninger osv. Vejlederne tager også primært de samtaler, der handler om, hvad de skal fremadrettet efter Liv og Læring og sørger for, at der er en uddannelsesplan. De har således kontinuerligt et overblik over samtlige kursister, hvor de er progressionsmæssigt, hvor de er fraværs-mæssigt og hvor de er i forhold til fremtiden.

Mentorerne er ansat i jobcenteret og bruger to timer hver dag på projektet, svarende til samlet set to dage om ugen. Det er tilrettelagt fleksibelt således, at der er perioder, hvor der er mere behov end andre. Mentorerne varetager morgenvækning, hvor de ringer op til de kursister, der har behov for at tage 'en morgensnak' for at komme ud af døren. Dette er tænkt som en forebyggende foranstaltning, for at kursisterne ikke er overladt til dem selv. Derudover følger mentorerne hurtigt op på de kursister, som underviserne via den daglige fraværsregistrering kan se har brug for, at de tager kontakt til dem for at finde ud af, hvorfor de ikke kommer, og om de har brug for hjælp. I det hele taget betyder samarbejdet med underviserne meget, fordi de er sammen med de unge hele tiden og kan spotte, om der er behov for hjælp og støtte. Mentorerne varetager ud over morgenvækning og den generelle opfølgning også mentoropgaver som hjælp til læge, netbank, e-Boks, misbrugsproblematikker eller for eksempel kontakt til en psykolog og psykiater. Her fortæller mentorerne i et gruppeinterview, hvad de hjælper de unge med:

*"Det er morgenvækning, hjælp til læge, hjælp til netbanken, hjælp til e-
altså alt det der digitale (...), motiverende snakke, hverdagen har været
skidt, misbrugsproblematikker (...) Hvordan får jeg fat i en psykolog,*

jeg skal have en abort, øh, skal jeg have en abort? (...) Ja hvordan får jeg fat, nu skal jeg søge. Nu siger min psykiater, og nu siger min læge og nu siger Marina, fordi nu har hun skrevet rødt varsel og det er simpelthen alt hvad der rører sig i.. i deres liv, uden om det. Som har påvirket det, de kan, når man går i skole ikke."

(mentor)

Det er således et væld af forskellige problematikker og udfordringer, som mentor-er står til rådighed til at kunne hjælpe kursisterne med. Der er dog stor forskel på kursisternes behov, som nedenstående citater viser:

"De har været gode til at tage fat i en, hvis man ikke er kommet i lang tid eller har ringet og sagt til en, nu har du vist været syg længe, er du ok?"

(Mette, 21 år)

"Jeg har ikke haft så meget med mentorerne at gøre. Junina har jeg snakket med en gang fordi at mig og min kæreste, vi er i gang med at flytte ud, det har jeg snakket med hende om, men ellers ikke så meget"

(Julie, 19 år)

Således fortæller nogle kursister, at de er rigtig glade for mentorernes hjælp, andre at de ikke rigtig har brugt mentorerne og enkelte at de har takket nej på grund af tidligere dårlige erfaringer med mentorer. Nogle af de unge har derudover også andre mentorer (eller kontaktpersoner) tilknyttede og får således den hjælp, de har brug for, af en mentor, som de er knyttet til og som kender dem godt. Der, hvor mentorernes hjælp træder særligt tydeligt frem, er i forhold til de unge, som kæmper med angst. Angsten gør det svært for de unge at komme ud af døren om morgenen, og her er mentorstøtten en stor hjælp. Flere af de unge fortæller om, at de gennem mentorsamtaler har talt sig frem til en ordening, hvor de for eksempel får lov til at møde senere eller bliver ringet op hver morgen for at tage en snak, inden de skal ud af døren og med bussen. Dette har bidraget til, at de får erfaringer med at overkomme og leve med angsten og samtidig deltage i undervisningen.

Det er dog centralt i forhold til mentorfunktionen, at underviserne i kraft af deres relationelle tilgang til undervisningen kommer rigtig tæt på kursisterne, og mange vælger, som beskrevet, at bruge underviserne frem for mentorerne til personlige problemer i den udstrækning, det kan lade sig gøre. Dette gør mentoren mere perifer for en del af kursisterne, end det ville have været tilfældet, hvis

underviserne ikke havde denne tætte relation til kursisterne. Erfaringerne fra uddannelsesprojektet peger samlet set på, at kursisterne oplever at få hjælp til de problemstillinger – både personlige og faglige – som mange kæmper med. I interviewene med kursisterne er der samtidig en tendens til at grænserne mellem faggruppernes arbejdsområder ikke står helt tydeligt aftegnet for kursisterne – de går til den fagprofessionelle, de er 'tættest på', hvis de har behov for hjælp og skelner på den måde ikke klart mellem mentor- underviser- og andre fagpersoner. Det vigtigste syntes at være, at der aldrig er langt til en fagprofessionel, som kan hjælpe, lytte og hjælpe kursisterne videre. Kursisternes fortællinger spejler således langt hen af vejen de erfaringer, de fagprofessionelle har gjort sig i projektet; at der er behov for en udstrakt fleksibilitet i relation til samarbejde og grænsefelter mellem de forskellige fagprofessionelle tilknyttet projektet, hvilket fordrer tæt samarbejde og tillid mellem de centrale fagpersoner på Liv og Læring.

Samarbejdet mellem faggrupper

Som beskrevet, er kernen af projektet rent organisatorisk, at alle faggrupper har et tæt samarbejde omkring de unge, og hverdagen er præget af dette. Derudover afholdes der ugentlige teammøder, hvor mentorer, vejledere, UU-vejledere og lærere sidder sammen for at diskutere kursisternes progression og udfordringer. De arbejder således tæt sammen omkring at forstå de unges situation og finde løsninger:

“De fagprofessionelle drøfter en af kursisternes situation. Hun er i gang med noget undervisning men vil droppe det, fordi hun ikke kan overskue det. Hun er tilknyttet psykiatrien og er medicineret. Der sker ikke nogen progression med hende, siger en af fagpersonerne og tilføjer, at det er ærgerligt for hun er meget dygtig. Hun kæmper personligt, men udfordres ikke fagligt. En af de andre siger, at det måske er udfordrende nok for hende bare at være på holdet. Flere samtykker. En tredje foreslår, at hun bliver meldt fra undervisningen og i stedet får en række snakke omkring fremtid med vejlederen. Det bliver de enige om en fremadrettet plan.”

(observationsnoter fra team-møde med de fagprofessionelle)

Det skaber således en fælles forståelse af de unges aktuelle situation og udvikling, at faggrupperne har tæt og kontinuerligt samarbejde på disse teammøder. Det betyder dels, at man kan afstemme og aftale fremadrettede indsatser og dermed

undgå, at de unge får forskellige (og modstridende) tilbagemeldinger fra forskellige fagpersoner. Derudover bidrager samarbejdet også til, at forskellige fagperspektiver bringes i spil. Dette syntes dels at bidrage til mere helhedsorienterede løsninger, men understøtter samtidig også den gensidige respekt for de forskellige fagligheder fagpersonerne imellem. Der er således tale om et samarbejde præget af kontinuitet, åbenhed, kommunikation og gennemsigtighed. I kraft af at samarbejdet er tværinstitutionelt, er det også muligt, når mentorer eller undervisere 'spotter' kursister, som har personlige og sociale udfordringer, men fagligt er klar til at komme videre i ordinær uddannelse, at der kan kobles en individuel mentor på dem. Det vil sige en mentor i kommunalt regi, som 'følger' de unge videre i uddannelse.

Tilsvarende er **håndteringen af fravær** et område, hvor samarbejdet fungerer godt. Udover at have et statistisk fraværssystem fungerer det således, at undviserne sender fraværslister til vejlederne, hvor det også fremgår, hvis kursister møder op og er fysisk til stede, men ikke deltager i undervisningen. Ud fra denne information laver vejlederne en bekymringsliste over de kursister, der ikke har et 'tilfredsstillende' fremmøde og deltagelse i undervisningen. Denne liste bliver opdateret løbende, og der bliver lavet opfølgning med disse kursister mindst hver 14. dag.

"Vi har et system, så når vi lukker op på kursisten så har vi alt tingskrevet ned der. Så uanset hvem der behandler kursisten af os vejledere, så vil enhver kunne gå ind og se lige præcis for den kursist og så har vi nogle fraværprocedurer, som vi så følger. Og det kan enten være ved at sende dem nogle varsler som vi sender til dem eller sende dem sms besked-er eller bede dem om at komme ind i vejledningen og tage en snak."

(vejleder)

Det tætte samarbejde gør, at informationen om de enkelte elever er mere fyldestgørende, hvilket giver vejlederne et bedre grundlag for at agere. Derudover fungerer det tætte samarbejde også godt i relation til de kursister, der har et ønske om at blive på Liv og Læring et semester mere. I disse tilfælde har vejlederen en indledende samtale med kursisten, hvorefter vejlederen taler med undviserne om, hvorvidt det giver mening, at kursisten bliver på Liv og Læring et semester mere.

Den største udfordring i forhold til samarbejdet mellem de forskellige aktører er ifølge de fagprofessionelle **visitationen**. Visitationen af kursister kan ske ad flere veje, men ofte foregår det ved, at potentielle kursister screenes af jobcenteret, og

herefter inviteres de til en samtale med vejledere på Liv og Læring. De fagprofessionelle har dog kun 25 minutter til at danne sig et overblik over kursisterne, deres motivation, udfordringer osv. Dette opleves som problematisk, idet det er svært at komme tilstrækkeligt omkring de unges liv på så kort tid, og underviserne oplever indimellem, at nogle af de kursister, der starter på projektet, faktisk ikke er indstillet på, hvad Liv og Læring tilbyder, og hvilke krav der stilles. De oplever ydermere, at nogle af kursisterne burde have været i andre forberedende tilbud, men bliver sendt til Liv og Læring, fordi der mangler reelle alternativer i kommunen. De peger på et behov for, at visitationen i højere grad tager hensyn til kursistens kompatibilitet med forløbet.

Opsamling

Samlet set er det tydeligt, at kernen i Liv og Læring er de stærke faglige kompetencer, som undervisere, vejledere og mentorer har både hver for sig, men især også sammen. Omkring den unge er et fintmasket net af professionelle med hver deres veldefinerede roller og faglige styrker, der sammen støtter og løfter den unge. Dette sker i et tæt samarbejde gennem hele processen fra visitationen til overgangen til det videre forløb. Således er et velfungerende samarbejde omkring de unge en væsentlig del af projektet og noget, som hele tiden skal vedligeholdes og organiseres, således at det fortsat bliver ved med at være det stærke fundament, som de unge har brug for. Omdrejningspunktet for at dette lykkes er ikke bare ugentlige teammøder, men i lige så høj grad den skriftlighed, der også kendetegner samarbejdet. Alle aktørernes registreringer, fraværslister osv. udveksles og deles digitalt, hvilket gør det muligt for fagpersonerne at sikre et højt informationsniveau, der kommer 360 grader omkring den unges liv og gør, at alle de professionelle kan trække i samme retning. I det følgende skal vi gå tættere på de unge og herefter på selve indholdet i projektets aktiviteter, og hvordan de unge forholder sig til og deltager heri.

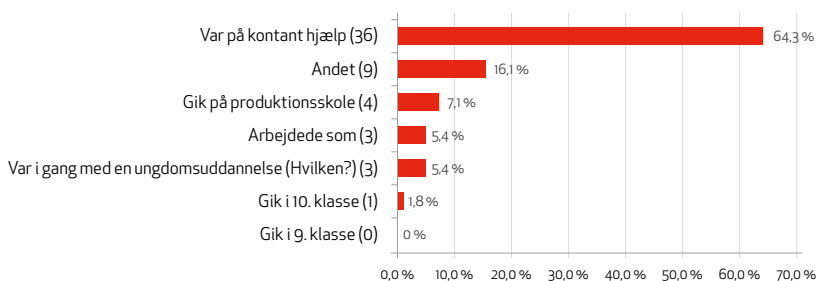
Kapitel 3. Hvem er kursisterne på Liv og Læring?

I det følgende vil vi på baggrund af det kvalitative og kvantitative materiale se nærmere på, hvad der kendetegner kursistgruppen og deres veje til Liv og Læring, ligesom vi går tættere på, hvilke uddannelses- og arbejdserfaringer, de bringer med sig ind i forløbet. Som nævnt indledningsvist, er der i det kvantitative materiale tale om en relativt lav svarprocent, så de følgende kvantitative opgørelser skal læses med det forbehold, at det kun er omkring halvdelen af de unge på forløbet, som har besvaret spørgeskemaet. Kursisternes besvarelser stemmer dog langt hen ad vejen overens med de oplysninger om tidligere uddannelses- og erhvervs erfaringer, som vi har fået fra de fagprofessionelle.

Kursisterne og deres veje til Liv og Læring

Aldersmæssigt spænder kursistgruppen over unge i alderen fra 19 til 29 år med en jævn fordeling. Kønsfordelingen er også ligelig. Ser vi på kursisternes tidligere uddannelseserfaringer og veje til Liv og Læring (som det ser ud blandt de unge, der har udfyldt spørgeskemaet), tegner der sig følgende billede:

Figur 1. Hvad lavede du før du startede på Liv og Læring (første gang)?

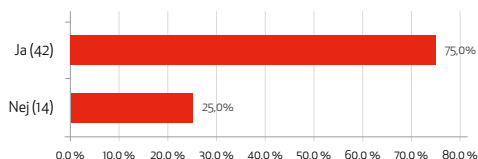


Som det fremgår af ovenstående tabel, kommer en stor gruppe af de unge (64 %) direkte fra kontanthjælpsystemet, ligesom en mindre gruppe (16 %) angiver 'andet', som den aktivitet de var i gang med før uddannelsesforløbet. Dette

dækker, ifølge kursisternes egne svar, over kursister som tidligere har deltaget i VUC's uddannelsesforberedende tilbud Klar Til Uddannelse eller har indgået i forløbet U-faktor, som er et andet kommunalt forberedende tilbud. Desuden kommer enkelte unge også fra Produktionsskolen (7 %), direkte fra 10. klasse eller ungdomsuddannelse eller arbejde (i alt 7 %).

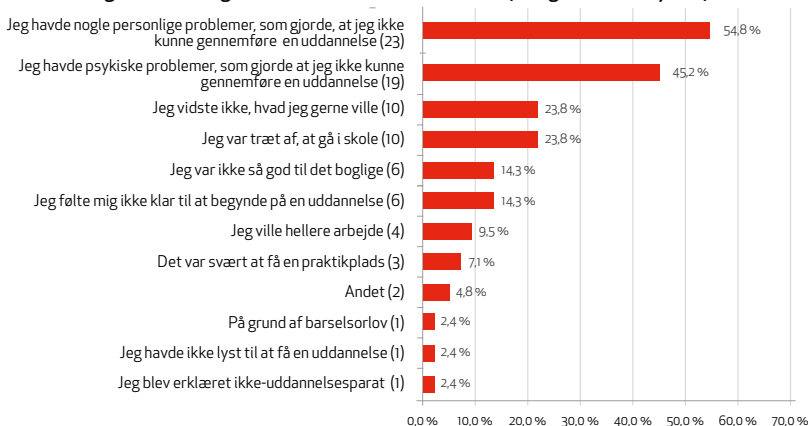
Selvom relativt få af de unge på Liv og Læring kommer direkte fra en ungdomsuddannelse, har langt hovedparten af de unge erfaringer med ungdomsuddannelse, som det kan ses af nedenstående tabel:

Figur 2. Har du tidligere været i gang med en ungdomsuddannelse, men holdt op uden at gøre den færdig?



Som det fremgår, svarer 75 % af de unge, der har besvaret spørgeskemaet, at de tidligere har været i gang med en ungdomsuddannelse, men er 'holdt op uden at gøre den færdig'. Og spørger vi de unge, hvad årsagen til frafaldet var, svarer de følgende:

Figur 3. Hvorfor gennemførte du ikke uddannelsen? (sæt gerne flere krydser)



Som de hyppigste årsager til tidligere uddannelsesfrafald peger de unge, som har besvaret spørgeskemaet, således på enten *personlige eller psykiske problemer*. Lidt mere end halvdelen af de unge svarer, at frafaldet skyldtes personlige problemer (55 %), mens lidt færre svarer, at de kæmpede med psykiske problemer, der gjorde, at de ikke kunne gennemføre en uddannelse (45 %). Mange af de unge fremhæver også *uafklarethed* som en årsag til frafaldet – omkring en fjerdedel (24 %) svarer, at de faldt fra, fordi de 'ikke vidste hvad de ville'. Ligesom en del også peger på, at de ikke 'føjte sig klar til at begynde på en uddannelse' (14 %), hvilket vi ser som en indikation på manglende uddannelsesparathed. Der er samtidig en relativt stor gruppe af unge, omkring hver fjerde, som angiver *skoletræthed* som baggrunden for deres frafald. Således angiver 24 % det, at de var 'trætte af at gå i skole' som årsag til frafaldet.

Samme billede tegner sig i det kvalitative materiale, hvor enkelte fortæller, at de har klinisk stillede diagnoser, mens andre beretter om social angst, stofmisbrug, problemer der hjemme samt dødsfald som årsag til, at de ikke har færdiggjort deres ungdomsuddannelse og i stedet har forsøgt sig med

beskæftigelse. Ligeledes angiver både unge mænd og kvinder oplevelser med mobning, faglige udfordringer og manglende trivsel. De fagprofessionelle peger i forlængelse heraf på, at der er tale om en gruppe unge, hvis hverdagsliv ofte er kaotisk, hvor mange har meget svage sociale netværk og generelt mangler voksne, som de kan støtte sig til. Kursistgruppen deler således mange karakteristika med den bredere gruppe af unge uden uddannelse, som det tegner sig i bredere forskningsundersøgelser på området (Jensen & Jensen 2005; EVA 2016; Thomsen 2016; Ball et al. 2000).

Tættere på kursisternes forskellige uddannelseserfaringer

Som skitseret ovenfor peger det kvantitative materiale på en lang række fællestræk i de unges uddannelseserfaringer og veje til Liv og Læring; fællestræk som bekræftes af de informationer, vi har modtaget fra de fagprofessionelle. Men går vi ind i de kvalitative interviews og tættere på kursisternes konkrete uddannelseserfaringer, nuanceres dette billede en del. Med afsæt i de kvalitative data har vi set nærmere på de unges helt konkrete erfaringer med uddannelse og arbejde. Dette viser, at deltagerne på projektet deler sig i tre grupper: 1) Unge som har forsøgt sig med uddannelse, 2) unge uden uddannelsesforsøg, 3) unge som har forsøgt lidt af det hele.

Unge som har forsøgt sig med uddannelse

I den ene ende af skalaen har vi en relativt stor del af de interviewede kursister (omkring en tredjedel af disse), der ikke har været på et forberedende tilbud før, men har mellem et og fire forsøg med en ordinær ungdomsuddannelse bag sig. Heraf har fem kvindelige kursister forsøgt sig med eller har gennemført en gymnasial uddannelse samt et eller flere grundforløb på EUD, mens fire unge mænd har prøvet flere EUD-grundløb. Det er typisk kursister over 25 år, som i flere år har kæmpet med enten klinisk stillede psykiatriske diagnoser og psykiske lidelser eller med svære problemer personligt og i hjemmet samt haft et væsentligt misbrug af stoffer eller alkohol. Kursister som har været på en gymnasial uddannelse har typisk klaret sig godt fagligt, men har haft svært ved dels at håndtere det sociale og dels præstationspresset:

"(...) De siger jo jeg er god faglig, så forventer de også, at hver gang, så kommer jeg med en eller anden fantastisk opgave og sådan noget, og det, det... er sådan noget, der kan være meget stressende for mig, øh, så ved jeg ikke, så, jeg, jeg følte ikke, at jeg havde lov til at komme med et dårligt produkt, så jeg ved ikke, om man kan sige, at det er en eller anden form for utryghed."

(Anne, 21 år)

Generelt for kursisterne, som har prøvet sig med ordinær uddannelse uden tidligere at have været på forberedende tilbud, er, at de har store udfordringer med at håndtere denne 'utryghed'. På samme måde kan de have udfordringer ved at håndtere usikkerheden med at vælge en uddannelse. Som en kursist peger på: *"(...) Altså det er virkelig utroligt, hvor mange forskellige muligheder, man egentlig har at vælge imellem. Og det kan nogle gange være meget uoverkommeligt"*. Det er således karakteristisk for disse unge, at de har svært ved at håndtere de forskellige vilkår, som følger med det at vælge, starte og gennemføre en ungdomsuddannelse.

Unge uden uddannelsesforsøg

I den anden ende af skalaen har en lille gruppe kursister udelukkende været på forberedende tilbud som produktionskole, U-faktor eller Klar til Uddannelse (KTU), inden de kom på Liv og Læring og har altså endnu ikke erfaring med ordinær ungdomsuddannelse. Flere af disse kursister har været i kontanthjælpssystemet i længere tid. Der er typisk tale om lidt yngre kursister, alle under

22 år (både mænd og kvinder) som har kæmpet med ADHD, social angst og depression og derudover specifikt fremhæver meget dårlige erfaringer i grundskolen, hvor de har oplevet en høj grad af fremmedgørelse i forhold til skolegang generelt og en oplevelse af ikke at have fået hjælp. En af de unge kvinder, Erika, siger direkte, at *"hun ikke kan huske noget fra folkeskolen"*, mens Mette siger, at hun *"hadede lærerne og tog det ikke seriøst"*. På grund af de dårlige erfaringer med folkeskolen har de fleste kursister, som ikke har været i ordinær uddannelse, haft en skolegang præget af en høj grad af fravær. *"Skolen er ikke noget, der interesserer mig så meget"*, siger Niels.

Unge som har forsøgt lidt af hvert

Mellem disse to poler – altså kursister som har forsøgt sig med uddannelse og kursister, der ikke har – findes en stor mellemgruppe med erfaringer fra både forberedende tilbud og ordinære ungdomsuddannelser. Dette drejer sig om ca. halvdelen af de interviewede kursister – både unge mænd og kvinder, og de fordelser sig på forskellige kombinationer af erfaringer. For det første er dette en gruppe på fem unge mænd og kvinder, som har en bred palette af forsøg bag sig: Produktionsskole/KTU, VUC, EUD og/eller STX. De er typisk mellem 22 og 25 år. Disse unge er præget af klinisk stillede diagnoser som asperger, borderline, ADD samt ikke klinisk diagnosticeret angst.

Kursisternes mange forskellige forsøg inden for en bred palette af uddannelsesaktiviteter afspejler oplevelser med og fortællinger om forvirring, pres, at blive påvirket af at der er mange mennesker på uddannelserne og en oplevelse af at være malplaceret. De har ikke kunnet finde roen til at modtage læring og udvikle sig herigennem. Erika fortæller, at hun søger mod uddannelser med et kreativt indhold, og at hun gerne vil *"(...) Fokuserer på at komme ind på nogle uddannelser, der interesserer mig men samtidigt så mister jeg en masse overskud ved at gå på en masse uddannelser, der ikke interesserer mig"*. De mange forsøg er således med til, at hun oplever sig presset. En anden form for pres handler om SU-klip. Nikoline siger, at det er svært at finde ud af, hvad hun vil: *"Men så igen bliver man begrænset, fordi vi kun har fem SU-klip, så man er nødt til at være sikker. Der er bare alt for mange uddannelser, synes jeg, i forhold til de SU-klip, der er"*. Det er vigtigt for disse unge, at stress og pres lettes, og at de får tid til at kunne følge med: *"Hvis det går for hurtigt, vil jeg snuble undervejs"*, som en af de mandlige kursister, Anders, formulerer det.

Derudover reagerer nogle af disse unge ofte på situationer, hvor der er mange mennesker og krav, de ikke kan leve op til på grund af social angst. Det er især for

de mandlige kursister fremtrædende, at de har ekstremt dårlige erfaringer med grundskolen og generelt ikke bryder sig om skole. Flere fortæller om dårlige relationer til lærere i grundskolen og om at føle sig oversete. De kursister som ikke har klinisk stillede diagnoser har erfaringer med at føle sig presset i en grad, så det går ud over deres psykiske velbefindende og deres motivation for uddannelse:

”Det er jo også det der med, at hvis der lige er noget, man ikke er så god til, og du så ligesom lige har brug for at få det, ja, forklaret yderligere, så er der så mange, hvor at det trækker ud og så bliver man jo til sidst bare ligeglad med uddannelsen og alt kører død i det”

(Kristian, 19 år)

Når de således mister motivationen, prøver nogle (igen) med forberedende tilbud, mens andre prøver at finde et job. Der er således nogle af kursisterne, der også har gjort sig en række erfaringer på arbejdsmarkedet. For de unge kvinders vedkommende har de typisk ufaglært erfaring inden for butiks-, service- og sundhedsfagene, mens de unge mænd har ufaglært erfaring inden for byggebranchen eller transport og logistik. Karakteristisk for disse kursister er, at de har taget arbejde i løbet af processen, hvor de har forsøgt sig med uddannelse. En mindre del af disse kursister siger eksplicit, at de hellere vil arbejde end at uddanne sig, men generelt vil de fleste gerne uddanne sig. Flere kursister ytrer ønske om mesterlære som en mulig og mere realistisk vej mod uddannelse for dem.

Opsamling

Samlet set tegner der sig således et billede af målgruppen for Liv og Læring som unge, der har det til fælles, at deres tidligere erfaringer med uddannelsessystemet har været overvejende negative. Derfor har hovedparten meget lille tro på egen uddannelsesmæssige formåen, flere af dem kæmper med en række psykiske problemstillinger, ligesom mange er kendetegnet ved et svagt socialt netværk. Således har 75 % af de unge været i gang med en ungdomsuddannelse før, og angiver selv primært personlige og psykiske problemer samt sekundært uafklarethed og skoletræthed som årsager til frafaldet. Men samtidig med disse store udfordringer har de fleste kursister altså mange konkrete forsøg på uddannelse eller arbejde. Det peger på, at de er udfordret i forhold til deres motivation for at fortsætte med at forsøge sig med at få en uddannelse, og at det derfor også er her, indsatsen skal have sit fokus. Netop kompleksiteten i problemstillingerne og tilgængene til uddannelse understreger den store opgave, det er for de

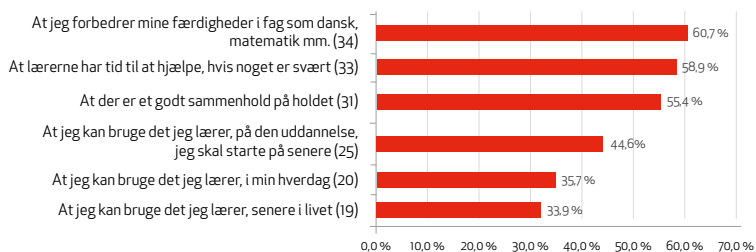
fagprofessionelle at understøtte kursisternes uddannelsesmotivation og -tillid samt at styrke deres faglige, sociale og personlige kompetencer. Det skal vi se nærmere på i det næste kapitel, hvor vi beskriver de unges oplevelser og erfaringer med læringsmiljøet og analyserer, hvordan dette påvirker deres motivation for uddannelse.

Kapitel 4. Læringsmiljøet på Liv og Læring

I dette kapitel undersøger vi nærmere, hvad der kendetegner Liv og Læring som læringsmiljø. Med de unges fortællinger som centralt omdrejningspunkt indkredser vi, hvad det er ved læringstilgangen og organiseringen, som gør en positiv forskel for disse unge i bestræbelserne på, at de unge øger deres faglige, sociale og personlige kompetencer og bliver mere motiverede for uddannelse. Hovedparten af dette kapitel vil således omhandle de styrker og potentialer, der præger læringsmiljøet på Liv og Læring. Afslutningsvist peger vi dog også på de udfordringer, der knytter sig til uddannelsesprojektet og opridser en række opmærksomhedspunkter for arbejdet med uddannelsesprojektet fremadrettet.

Som beskrevet, har de unges tid i folkeskolen og deres efterfølgende erfaringer med uddannelse været præget af en lang række bump på vejen i form oplevelser med faglige nederlag, afbrudte uddannelser, højt fravær, perioder med sygdom, etc. Dette påvirker deres motivation for uddannelse og læring generelt, ligesom mange har mistet tilliden til og troen på, at uddannelse er noget, de magter. Samtidig er de dog også optagede af at forbedre deres faglige kunnen, hvilket fremgår af spørgeskemaundersøgelsen. Spørger vi kursisterne, hvad de oplever som vigtigt, hvis de skal få udbytte af undervisningen, vælger de at sætte kryds ved følgende svarkategorier:

Figur 4. Hvad er vigtigt for dig, hvis du skal få udbytte af undervisningen? (sæt gerne flere krydser):



Mankant tolkede det som et udtryk for, at de unge efterspørger et undervisningsmiljø med et klart fokus på det faglige samt med mulighed for støtte fra underviserne

undervejs, ligesom en del også er optaget af, at undervisningen peger fremad mod og kan bruges i et videre uddannelsesforløb. Det er bemærkelsesværdigt, at kategorien 'at forbedre faglige færdigheder' slår så markant igennem i de unges besvarelser. Det kan vidne om, at deres frafald fra tidligere uddannelsesforsøg måske ikke kun kan forklares med personlige og psykiske problemer, men også skyldes, at mange grundet en turbulent grundskoletid mangler en række faglige forudsætninger for at kunne komme videre i uddannelsessystemet (et perspektiv, der fremhæves i det kvalitative materiale). Disse problematikker er langt fra nogle, disse kursister står alene med. En undersøgelse fra Arbejdernes Erhvervsråd peger på, at hele 16 % af 9. klasseeleverne ikke opnår mindst 2 i både dansk og matematik (AE Rådet 2015), hvilket understreger behovet for en indsats, der har et stærkt fokus på det faglige – på Liv og Læring og mere generelt i relation til uddannelsesforberedende forløb (jf. Rangvid et al. 2015).

For at komme helt tæt på en forståelse af, hvordan læringsmiljøet bidrager til at styrke de unges faglige, personlige og sociale kompetencer, vil vi som tidligere nævnt i kapitlets analyser anvende to forskellige teoretiske begreber, der tematiserer ovenstående problemstillinger og perspektiver. Det drejer sig om begrebet *uddannelsestillid* (Görllich & Katznelson 2015) og begrebet *motivationssorienteringer*, som med fordel kan bringes i spil i arbejdet med at skabe motiverende og engagerende læringsmiljøer (Pless et al. 2015).

I det følgende vil vi kort opridse baggrundsforståelserne for disse begreber, hvorefter vi dykker ned i de unges fortællinger om Liv og Læringsforløbet og undersøger, hvad der for disse unges vedkommende fremmer deres uddannelsestillid og deres motivation for uddannelse.

Uddannelsestillid

Begrebet om uddannelsestillid stammer fra en analyse i et forskningsprojekt om læring og forandring for frafaldstruede unge på ungdomsuddannelser (Görllich & Katznelson 2015; 2016). Uddannelsestillid spiller en væsentlig rolle for den unges mulige engagement og involvering i uddannelse. Kort skitseret handler uddannelsestillid om at have tillid til, at uddannelsessystemet eller en konkret uddannelse skaber rammer, der giver de unge mulighed for social tryghed og faglig progression. Dette indebærer, at man som individ har tillid til, at man kan imødekomme de krav og forventninger, man møder i uddannelsessystemet. Det betyder, at de unges udfordringer ikke skal forstås som de unges individuelle

problematikker, men i stedet skal forstås som et samspil mellem de enkelte unge og de omgivende fagpersoner og uddannelsessystemer. Görlich og Katznelson (2015) peger på tre elementer ved uddannelseskonteksten, hvis den skal understøtte den unges uddannelsesstillid.

For det første er *den sociale tryghed* i læringsrummet central for udviklingen af uddannelsesstillid. Således ser vi, hvordan der i uddannelsessammenhænge, hvor der produceres social tryghed også skabes rum for personlig og faglig udvikling. For det andet peger analysen på, at uddannelser, der bygger på *fleksible strukturer og dialog*, skaber muligheder for, at de unge producerer tillid til sig selv og til uddannelse generelt. Og hvordan der omvendt er risiko for, at unge dropper ud af uddannelser, hvor de oplever et massivt pres for at gennemføre, for konstant at bevæge sig, levere og deltage. For det tredje peger analysen på, at manglen på 'retning' er medvirkende til, at unge oplever at sidde fast i deres *faglige progression*. Men den viser også, hvordan det at modtage hjælp til at få afklaret mulige veje og til at afsøge sit netværk er medvirkende til at producere uddannelsesstillid.

I nærværende analyse vil vi således undersøge, hvordan der skabes uddannelsesstillid blandt kursister på Liv og Læring ud fra disse tre parametre: Social tryghed i læringsrummet, fleksible strukturer og dialog samt fokus på faglig afklaring og progression. Dette vil vi koble med analysens fokus på motivation.

Motivation som samspil

Der findes talrige teoretiske forståelser, fagtraditioner og skoler omkring, hvad motivation er, og hvordan det kan begrebsættes (Skaalvik & Skaalvik 2011; Wentzel & Wigfield 2009). I hverdags sproget og i uddannelsesdebatten er der en dog tendens til, at motivation primært begrebsættes i individuelle termer som noget, man kan 'være' eller 'ikke være', og noget man kan have 'meget' eller 'lidt' af. Og i forlængelse heraf knyttes udfordringer med motivation ofte til enkelte unge og deres personlige, sociale eller kognitive problematikker, hvad enten det drejer sig om fravær, de unges manglende engagement og deltagelse i aktiviteter eller om misbrug, diagnoser, indlæringsvanskeligheder, ordblindhed eller andre af den slags udfordringer (Pless et al. 2015; Görlich et al. 2016; Katznelson 2017).

Vi anlægger dog en anderledes forståelse af motivation, hvor motivation ikke er noget *i* den enkelte unge, men noget der *opstår* i mødet mellem den unge og

de sammenhænge, den unge indgår i. Som tilfældet er med begrebet om uddannelsestillid, er perspektivet således, at motivation må forstås kontekstuel og relationelt, som noget der bliver til i et samspil mellem individuelle faktorer og de sammenhænge, de unge indgår i (jf. Nielsen & Tanggaard 2015). Vi trækker således på sociokulturelle læringsforståelser, der fokuserer på *mødet* mellem de unges (biografiske) erfaringer og orienteringer og de skolesammenhænge, de indgår i (McLeod & Yates 2006; Lemnos 2007). Det betyder således, at et centralt omdrejningspunkt i denne analyse er læringskonteksten, fordi denne i høj grad er med til at rammesætte de unges muligheder for deltagelse og for at blive 'genkendt' som gode og motiverede elever (Nordahl 2004). Ved at anlægge dette fokus bliver det muligt at forstå, hvordan undervisnings- og omgangsformerne i klasserummet får betydning for den konkrete læring og for de unges motivation for læring og uddannelse mere generelt. Vi anser derfor klasserumskultur (der udgør summen af de omgangs- og undervisningsformer i en bestemt læringskontekst) som noget, der ikke blot danner ramme om kursisters motivation og læring, men derimod er med til at understøtte og producere forskellige former for motivation og læring hos kursisterne.

Unge motivationsorienteringer

Med afsæt i disse forståelser ses motivation her som forskellige *orienteringer*, der skabes i de sammenhænge, de unge indgår i. Begrebet om 'motivationsorienteringer' henviser til, at motivation for at deltage i uddannelsessammenhænge og læreprocesser kan antage vidt forskellige former. Der er tale om, at motivationsorienteringerne skabes i et dynamisk samspil, hvilket også øger muligheden for at skabe motivation hos flere unge ved at give motivationen flere strenge at spille på:

"Motivationsorienteringerne skal tænkes som en palet af farver, hvor man kan blande, tilpasse og variere efter, hvad man fagprofessionelt vurderer, er vigtigt i den givne skolesammenhæng, den givne ungegruppe, i forhold til det givne fag, givne eksamensform etc. Motivationsorienteringerne er således på ingen måde gensidigt udelukkende, snarere kan de komplementere og understøtte hinanden og tillægges større eller mindre vægt i forskellige sammenhænge."

(Pless et al. 2015:14).

Motivationsorienteringerne varierer over tid og i relation til kontekst. Således vil nogle motivationsorienteringer gå igen på tværs af forskellige

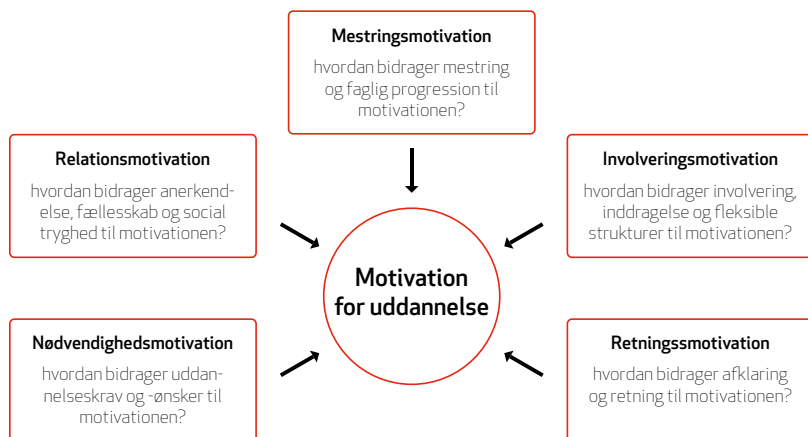
uddannelseskontekster. Men der vil også være væsentlige forskelle i forhold til, hvilke motivationsorienteringer der er i spil på fx grundskoleområdet, på ungdomsuddannelserne og i uddannelsesstilbud til unge på kanten af uddannelse, som det også tegner sig konkret i flere undersøgelser (jf. fx Pless et al. 2015; Görlich et al. 2016; Sørensen & Hansen 2016). Det er derfor væsentligt at være opmærksom på, at motivationsmodellen må forstås som kontekstuel og situeret, idet den udvikles i en vekselvirkning mellem teoretiske forståelser og det empiriske materiale produceret i en given uddannelsessammenhæng. I nærværende undersøgelse har vi således foretaget en empirisk afsøgning af de unges beretninger om, hvad de oplever, der motiverer dem og fungerer for dem i uddannelsesforberedende uddannelsesstilbud som Liv og Læring. Gennem dette teoretisk-empiriske analysearbejde har vi udkrystalliseret 5 motivationsorienteringer, som tegner sig særligt markant i de unges fortællinger om deres involvering i Liv og Læringsforløbet. Motivationsorienteringerne skal forstås på den måde, at alle unge er motiveret for noget, men at deres orienteringer er forskellige og bevægelige, ligesom at de ikke i entydig normativ forstand kan værdisættes som værende af ringere eller bedre kvalitet og betydning.

Der er tale om en analytisk opdeling, og det er derfor væsentligt at understrege, at disse i praksis spiller tæt sammen og komplementerer hinanden, ligesom en af styrkerne ved Liv og Læring netop er, at underviserne og de andre fagprofessionelle arbejder med alle elementer i uddannelsesforløbet. De fem motivationsorienteringer, som er fremkommet gennem en systematisk kodning af det kvalitative materiale og med afsæt i motivationsteoretiske perspektiver, er beskrevet som følger: (se figur 5. Motivationsorienteringer på s. 31)

Alle orienteringer kan således spille en rolle for alle unge, men i varierende grader. Nogle unge henter motivation ud af særligt relationsmotivationen i nogle sammenhænge, mens det for andre i særlig grad handler om retnings/meningsmotivationen osv. Det centrale er, at orienteringerne ikke er statiske, men derimod i vid omfang er kontekstbestemte og bevægelige.

Der er således et overordnet fokus på, hvad der fremmer motivationen, men heri ligger også, at vi vil have opmærksomheden rettet mod fortællinger om, hvad der på projektet hæmmer motivationen eller demotiverer de unge. Vi vil i det følgende gennemgå de fem motivationsorienteringer hver for sig.

Figur 5. Motivationsorienteringer



Nødvendighedsmotivation

Nødvendighedsmotivationen handler på den ene side om et stort ønske blandt unge generelt om at få en uddannelse og et job. På trods af at vi møder en del unge som er mere motiverede for at arbejde end for at uddanne sig, er de fleste unge på forløbet opmærksomme på nødvendigheden af en uddannelse. På den anden side handler nødvendigheden også om, at der eksisterer et samfundsmæssigt krav om uddannelse blandt andet i form af det såkaldte uddannelsespålæg (Beskæftigelsesministeriet 2014) og et massivt politisk fokus på at skabe uddannelse til alle. Argumenterne for det stærke uddannelsesfokus er dels, at uddannelse bidrager til at øge uddannelsesniveaet generelt, hvilket styrker landet i den globale konkurrence (Pedersen 2011), og dels at det på et individuelt niveau styrker de unges muligheder for at etablere sig en fremtid (AE-Rådet 2017, Ploug 2008). Samtidigt er der dog også tendenser, som peger på, at arbejdsmarkedet ændrer sig, hvilket bidrager til en større usikkerhed omkring uddannelse som løsning. Således peger (ungdoms)forskningen på, at den omfattende globalisering har medført tendenser til, at flere og flere uddanner sig og dermed øges også konkurrencen om jobs (Woodman & Wyn 2015). Arbejdsmarkedet præges af ustabilitet, og det der kaldes for prækære forhold (Furlong 2015), hvilket blandt andet betyder, at der er tendenser til færre ufaglærte jobs, kortere ansættelser og færre lærepladser.

De unges oplevelse af uddannelse som krav

Når man i forskningen peger på, at arbejdsmarkedet ændrer sig, betyder det naturligvis, at samme tendens bemærkes for de unge, som i praksis forsøger at få jobs. Flere kursister på Liv og Læring fremhæver, at arbejdsmarkedet har udviklet sig således, at stort set alle jobs kræver uddannelse – med mindre, som en af de unge, Morten, siger, at "(...) *Man vil arbejde på McDonald i ti år*". Og han tilføjer:

"Morten: Der er lidt større chance for at få arbejde, hvis du har papir på, hvad du kan inden for faget.

Maria: Men det er også blevet meget sådan, at jo mere man har at kan vise frem, jo bedre er du stillet både i forhold til arbejde men ja bare over det hele, synes jeg. Altså, der bliver forventet meget."

Dette ser vi også blandt nogle af de unge på forløbet, som selv har gjort sig en række erfaringer fra arbejdsmarkedet. Nogle har forsøgt sig med ufaglært arbejde i perioder, men har erfaret, at det ikke er en mulighed at etablere et trygt voksenliv på den baggrund. De fortæller, at de egentligt helst ville arbejde frem for at sidde på skolebænken, men de anser det som nødvendigt at tage en uddannelse for bedre at sikre deres fremtid. Andre kursister med børn nævner også, at ønsket om en uddannelse hænger sammen med, at de gerne vil være gode rollemodeller for deres børn. De erfaringer de unge på Liv og Læring har gjort sig, leder dem således til den konklusion, at uddannelse er en nødvendighed, hvis man skal klare sig på arbejdsmarkedet og i livet mere generelt. Men som det også fremgår af citatet ovenfor, kan dette også føles overvældende – "*der bliver forventet meget*". Vævet ind i ønsket om uddannelse er således også en række udfordringer, der knytter sig til det forventningspres og de krav, mange af de unge forbinder med uddannelsessystemet. Flere af de unge fortæller således om en række udfordringer knyttet til deres oplevelse af kravet om at tage en uddannelse:

"Uddannelse er vel en af de ting, som man starter med for at finde ud af, hvad man gerne vil arbejde med resten af livet. Eller det er noget man skal, eller noget man er tvunget til at tage, før man gør det, man gerne vil gøre i sit liv. Sådan er det blevet til, altså i Danmark."

(Rasmus, 22 år)

Som det fremgår af citatet, oplever nogle af de unge en form for uddannelsesvang, der risikerer at overskygge et individuelt ønske om – og motivation for – uddannelse. Frem for at det er noget, man vælger at gøre for at komme tættere på det, som 'mangerne vil arbejde med', bliver det i højere grad noget, man er tvunget til. Og det kan betyde, at den subjektive mening, der ligger i et uddannelsesprojekt, man selv har valgt, forsvinder. Andre unge, som orienterer sig stærkt mod arbejdsmarkedet, peger, som Maria, på at:

"Den eneste grund til at man tager den (uddannelsen, red.), er fordi der ikke er særligt mange, der vil have ufaglærte. Fordi sådan er verden bare skruet sammen. Og hvis man kunne få mindre skole og noget mere mesterlære, inden for det du gerne vil, så ville jeg også gerne tage en uddannelse. Men jeg tror det er skolebænken der sådan, begrænser en i sine lyster (...) Jeg vil bare gerne have en uddannelse på erfaringer."

(Maria, 27 år)

Også disse unge ser nødvendigheden af uddannelse, men flere oplever, at 'skolebænken begrænser' og virker demotiverende for deres lyst til uddannelse. Derimod efterspørger de en uddannelsesform, hvor de kan lære gennem praktiserfaringer. Samtidig oplever flere, at der med det markante uddannelsespres følger en form for stemping:

"Michael (21 år): Der er jo et pres på os ved at sige, at vi skal tage en uddannelse, ikke? Kan du ikke tage en uddannelse, så bliver du næsten stemplet sådan som idiot (Andre stemmer: Ja.)"

Michael: Taber-idiot.

Interviewer: Så er man taber hvis man ikke har eller hvad siger du?

Michael: Nej men ikke nødvendigvis, fordi man er en taber, men man bliver stemplet som en der nasser på systemet eller noget.

Maria (27 år): Det er det, der sker, hvis ikke man har en uddannelse, så ryger du på kontanthjælp."

Nogle af kursisterne oplever således, at kravet om uddannelse har den negative konsekvens, at de oplever sig stemplet som 'tabere', eller som nogle der nasser og 'bare' vil have kontanthjælp, hvis de af forskellige årsager ikke har gennemført en uddannelse.

Det stærke krav om uddannelse sætter således mange af de unge i et krydspres. På den ene side er de bevidste om, at uddannelse er nødvendigt, hvis de vil sikre

sig en mere stabil tilknytning til arbejdsmarkedet, ligesom mange ønsker at slippe væk fra den stempling som *taber-idiot*, som de oplever knytter sig til positionen at være ung uden uddannelse og arbejde. Men på den anden side er de unges tidligere uddannelseserfaringer, som nævnt, oftest præget af nederlag og oplevelser af utilstrækkelighed. Flere har tidligere forsøgt sig med uddannelse, men har haft vanskeligt ved at leve op til de krav og forventninger, de har mødt i uddannelsessystemet.

Det betyder, at fundamentet for de unges uddannelsesmotivation i udgangspunktet er relativt skrøbeligt. En række undersøgelser peger på, at oplevelsen af uddannelse som nødvendighed langt fra kan stå alene, og det er ikke nok til at bære de unge igennem uddannelse (Görlich & Katznelson 2013; Pless 2009; Nordahl 2004; Kaplan et al. 2002). Det betyder, at nødvendigheden må kobles med en række andre motivationsorienteringer, der tilsammen kan bidrage til at understøtte de unges uddannelsesstillid og motivation for deltagelse. I det følgende sætter vi spot på, hvordan man på Liv og Læring arbejder med en række forskellige motivationsorienteringer i arbejdet med at understøtte de unges motivation for uddannelse. I Liv og Lærings fokus på den faglige progression står mestringsmotivationen centralt.

Mestringsmotivation

Vi ved, at forventninger om mestringsmotivation spiller en central rolle for unges motivation for læring og uddannelse, ligesom det spiller en vigtig rolle for unge muligheder for rent faktisk at lykkes fagligt (EVA 2016a). Groft skitseret kan man sige, at sandsynligheden for at komme i mål med den opgave, man har sat sig for, øges, hvis man faktisk tror på, at man kan lykkes med det (Bandura 1993). Mestringsforventninger er samtidig tæt knyttet til konkrete mestringserfaringer, og er dermed i høj grad noget, der udvikles i samspil med de læringsmiljøer, man indgår i (Laursen 2010). Unge som har gode skoleerfaringer, en tro på egne evner og en forventning om, at de kan mestre en given opgave, vil typisk være mere motiverede for at yde en indsats, mens unge med dårlige skoleerfaringer og lave forventninger oftere vil have sværere ved at engagere sig, fordi de ikke tror, de magter opgaven og/eller frygter at fejle (Hutters & Lundby 2014; Jackson 2006).

Som vi har været inde på tidligere, er et fællestræk for kursisterne på Liv og Læring, at deres hidtidige skoleerfaringer i overvejende grad har været negative

og præget af oplevelser med nederlag og oplevelser af faglig og social utilstrækkelighed. Disse erfaringer har resulteret i begrænset uddannelsesstillid og en manglende eller lav tro på egne faglige kompetencer. Derfor udgør arbejdet med at understøtte kursisternes faglige mestringserfaringer en central del af undervisningen på Liv og Læring. I det følgende sætter vi spot på, hvordan disse mestringserfaringer og oplevelser af progression fra kursisternes perspektiv understøttes gennem læringsmiljøet og tilgangen på Liv og Læring.

Hjælp og støtte til faglige udfordringer

“Underviseren viser på smartboardet, hvordan kursisterne kommer ind på siden og i gang med opgaverne. Hun går meget rundt og hjælper de forskellige. Nogle er lang tid om at komme i gang, og det virker som om, der er plads til lidt forskellige tempo. Underviseren kommer med mange anerkendende bemærkninger og ros undervejs i løbet af timen. Enkelte unge kommer lidt senere – og nogle sidder noget tid med kaffe og laver tilsyneladende ikke noget i et stykke tid, før de går i gang. Ingen bliver irettesat, når/hvis de kommer for sent. Underviseren (Susan) henvender sig positivt og hjælpsomt til kursisterne. Der er en relativt arbejdsom stemning i klassen. Flere kursister hjælper hinanden undervejs.”

(Undervisningsobservation)

Lærernes tilgang til undervisningen og til kursisterne spiller en central rolle i mange af kursisternes fortællinger om deres erfaringer med Liv og Læring. Ofte fremstilles undervisningen som et positivt modbillede til kursisternes tidligere uddannelseserfaringer, hvor mange fortæller om manglende tid og ligegyldighed fra underviserne, og hvor de i forlængelse heraf har oplevet at være blevet 'hægtet af' undervisningen og ikke har fået hjælp til de ting, de har kæmpet med, hvorfor en del til sidst har givet op.

I kontrast til disse erfaringer er et gennemgående perspektiv i kursisterne fortællinger om Liv og Læring, at det beskrives som en læringskontekst, hvor der er tid, ro og kontinuerlig støtte til at lære i sit eget tempo.

Undervisningen er, særligt i starten af Liv og Læringsforløbet, præget af en individuelt færdighedsorienteret læringstilgang, fordi mange af kursisterne efterspørger hjælp til at øge deres basale faglige færdigheder. En af underviserne fortæller:

"En undervisning, de meget gerne vil modtage, det er den, som hedder færdighedspræget undervisning. 2+2 = 4, sætte udsagnsled og grundled og finde alle navneordene. Det er ikke sådan noget, hvor man skal hen og reflektere over tingene, hvor man skal analysere og fortolke en novelle. Det er alt for voldsomt. Det kan de slet slet ikke holde fokus på. Det kan de først nu. Så det er en lang proces."

(underviser)

Og netop den tætte faglige hjælp og støtte fremhæves som væsentlig af kursisterne. Julie fortæller om Liv og Læring:

"Altså jeg spurgte om hjælp flere gange og det, det er ikke fordi at hun virker irriteret for at skulle hjælpe flere gange - hun gør det med glæde, ikk."

(Julie, 19 år)

Og Morten forklarer tilsvarende:

"Og der har været det her med nutid, datid og bestemt og ubestemt med navneord og de der ord der, det har jeg aldrig rigtig kunnet finde ud af, og det har jeg faktisk lært nu. Både på engelsk og dansk, fordi det har jeg altid været dårlig til, også i folkeskolen, fordi de forklarede det på en måde, jeg ikke forstod - og det synes jeg så, at både Susan og de andre lærere har kunnet forklare, så jeg har forstået det"

(Morten, 26 år)

Citaterne illustrerer en central pointe, nemlig vigtigheden af, at kursisterne oplever, at underviserne er oprigtigt interesserede i, at de lærer noget, og at de udvikler sig undervejs. Det kommer konkret til udtryk ved oplevelser af, at lærerne gerne tager sig tid til at forklare tingene igen og igen, indtil kursisterne forstår det, ligesom de forsøger sig med mange forskellige læringstilgange og eksempler i bestræbelserne på at understøtte kursisters forståelse af det faglige stof. Kursisterne oplever således, at de her får den basale faglighed, som de selv efterlyser, og som de altså ikke har formået at tilegne sig gennem deres mange forsøg i uddannelsessystemet. Betydningen af dette går igen i det kvantitative materiale, hvor det at 'lærerne har tid til at hjælpe, hvis noget er svært' fremhæves af en stor gruppe af de kursister, som har besvaret spørgeskemaet (59 %³), ligesom hele 75 % af disse oplever 'muligheden for at få hjælp og støtte fra underviserne' meget positivt eller positivt.

En anden måde, denne interesse sætter sig igennem på, er gennem undervisernes positive forventninger til kursisterne. Som det fremgår af ovenstående udsnit af vores undervisningsobservationer, har lærerne generelt en anerkendende tilgang til kursisterne. Og dette fremhæves også af flere af kursisterne som centralt:

“Og jeg synes bare.. fx vi havde også lavet en.. noget faglig dokumentation, og så havde jeg jo gjort det godt, og jeg fik af vide at jeg havde gjort det skide godt, og man får ros for den indsats man gør. Det gør man virkelig. Og det synes jeg er rigtigt rart, at der er andre der kan se, at jeg faktisk gør noget, og at jeg muligvis strækker mig selv mere end jeg normalt ville gøre. Og det tror jeg er noget af det der har hjulpet, at man bliver anerkendt i det du gør.”

(Anne, 21 år)

“Min matematik for eksempel. Jeg har fået mere hjælp her, end jeg har fået nogen andre steder. De har virkelig skubbet mig igennem, og jeg kom op på et niveau, som jeg slet ikke troede, jeg ville komme op på, ikke.”

(Michael, 21 år)

Anne og Michael peger således på, hvordan man får *ros for sin indsats* og bliver *skubbet igennem*. Underviserens anerkendende og rosende tilgang, samt deres positive forventninger til at kursisterne kan overkomme de faglige udfordringer, spiller en væsentlig rolle for kursisternes positive oplevelse af forløbet. Sagt på en anden måde, peger kursisternes fortællinger på, at de oplever, at underviserne interesserer sig for dem *som kursister*, at de er optaget af deres læringsprogression, og at de har fokus på at understøtte deres mestringsforventninger. Dette ved vi fra anden forskning spiller en vigtig rolle for unges læring og motivation (Ulriksen et al. 2009; Bandura 1993; EVA 2016a).

3. Kursisterne er blevet bedt om at svare på følgende spørgsmål: Hvad er vigtigt for dig, hvis du skal have udbytte af undervisningen. De har kunne angive flere svar. Det 'at lærerne har tid til at hjælpe, hvis noget er svært' (59%), 'at der er et godt sammenhold på holdet' (59%), samt at 'jeg forbedrer mine færdigheder i fag som dansk, matematik mm.' (61%) udgør de tre hyppigste svar fra kursisterne.

Individuelt tilrettelagt undervisning

Individuel støtte og stilladsering af kursisternes læreprocesser udgør således en central del af læringstilgangen på Liv og Læring, og flere af de unge peger da også på, hvordan de oplever, at der bliver taget udgangspunkt i deres individuelle faglige ståsted. Lina fremhæver således at undervisningen:

"(...) Faktisk startede der, hvor jeg ligger i niveau, i stedet for bare at give mig et eller andet fra 10. klasse og sige, det her, det skal du bare lære."

(Lina, 22 år)

I tilknytning til dette peger mange af kursisterne på, at underviserne formår at skabe et trygt læringsrum med respekt for de forskellige faglige forudsætninger, kursisterne har:

"Altså lærerne giver ikke én en følelse af at det er flovt. Jeg kan sådan sige - 'men jeg har jo kun lavet tre regnestykker i dag. Det er lige meget - hvad så (siger læreren, red.). Jamen, de andre har lavet 20. Jaja (siger læreren, red.), men det er da en sejr for dig."

(Sisse, 23 år)

Og Anne fortæller:

"For eksempel jeg har altid haft rigtig svært ved engelsk, og jeg har hadet at skulle i skole, når jeg har engelsk. Fordi så er det sådan noget med "Du skal bare oversætte, og du skal dit og du skal dat..", og man sidder der og er bange og har ikke lyst. Men her der bliver jeg også bare sådan, "Jamen hvis du ikke føler lige nu, at du er klar til det, jamen så gør vi det, når du føler, at du er klar til det". Der bliver man ikke tvunget ud i ting, det synes jeg tit man gør andre steder, eller bliver presset ud i noget, man måske ikke lige er parat til."

(Anne, 21 år)

Der er således tale om et læringsmiljø præget af en høj grad af rummelighed og fleksibilitet, hvor lærerne veksler mellem at give kursisterne plads til at lære i eget tempo, mulighed for time outs hvis de har brug for det, og som samtidig har fokus på at støtte op om kursisterne, så de udvikler sig fagligt og genvinder en tro på, at de magter og mestrer de krav der stilles i uddannelsessystemet (jf. også EVA 2016).

Det kræver en del balancearbejde fra lærerne at jonglere mellem et fokus på progression og en hensyntagen til kursisters individuelle og sociale og personlige problematikker. Og for nogle kursister kan fleksibiliteten og rummeligheden betyde, at det faglige fokus forsvinder, og de oplever, at de ikke 'rykker' sig fagligt. Dette udfolder vi senere i afsnittet om involveringsmotivation. Tæt knyttet til mestringsmotivationen finder vi også relationsmotivationen, som ligeledes er helt central på Liv og Læring.

Relationsmotivation

Betydningen af relationer for børn og unges motivation, læring og deltagelse fremhæves i den pædagogiske forskning (Nielsen 2011; EVA 2014; Ågård 2014). Ikke mindst understreges betydningen af lærer-elevforhold, som fokuserer på, hvordan lærerne etablerer relationer til eleverne i undervisningen, og hvordan disse er til gavn for deres involvering i og udbytte af undervisningen. Dette perspektiv er ikke mindst fremtrædende i arbejdet med unge på kanten af uddannelsessystemet (EVA 2016). Relationen mellem lærer og elev bør således ansues som en afgørende og meget vigtig del af professionsrollen (Laursen 2006; Nordahl et al. 2010; Klinge 2016; Ågård 2014). Samtidig peger forskningen dog også på betydningen af relationer i bredere forstand for elevs læring og motivation (Pless et al. 2015) og indbefatter de relationer, der er *mellem* eleverne i en given uddannelsessammenhæng. Dette står også centralt i kursisters fortællinger om det *særlige* ved Liv og Læringsforløbet, som det fremgår af nedenstående citater:

"Jamen altså, som William også sagde: Det betyder jo meget, hvordan det er i skolen og med lærerne og sådan noget, ikke? Jeg har lyst til at stå op om morgenen nu og så kommer her."

(Niels, 21 år)

"De er megaflinke, lærerne herude. Og det er jo helt helt fantastisk jo, når man kommer fra den møgskole jeg har gået på. Så er det jo dejligt lige pludselig at komme ud til nogle åbne lærere dér."

(Henrik, 22 år)

Citaterne ovenfor er langt fra enkeltstående. I kursisters fortællinger om forløbet på Liv og Læring er det gennemgående, at de fremhæver deres relationer til lærerne som positive, ligesom lærerne beskrives som åbne og omsorgsfulde.

Det er i høj grad lærernes positive tilgang, som gør, at eleverne overhovedet har lyst til at stå op og tage i skole, som det påpeges i citatet ovenfor.

Det relationelle fremhæves også af underviserne som et omdrejningspunkt i læringsmiljøet. De beskriver, hvordan de unge på uddannelsesprojektet ofte er 'sultne' efter sunde relationer med voksne. Relationsarbejdet fylder derfor meget for vejledere, mentorer og lærere. Det er dog lærerne – som er til stede hver dag og dermed har den tætteste kontakt til kursisterne – der står for en stor del af dette arbejde. De giver udtryk for, at noget af det, de oplever, er vigtigt for kursisterne, er det trygge læringsmiljø, de skaber på Liv og Læring:

"Deres (kursisternes, red.) tilgang er lidt når de kommer, at: 'Åh nej er det nu endnu et eller andet forsøg jeg skal kastes ud i'. Men så sker der faktisk det, at de oplever, at alle dem omkring dem vil dem og nu er der lige pludselig nogen der faktisk forstår de udfordringer og problemstillinger, de har stået med i deres liv. Og nu føler de sig faktisk tilrette og på plads, altså. Nu har de fundet et sted de hører til." (underviser)

Som vi så i afsnittet om nødvendighedsmotivation, opfatter de unge på forløbet i vid udstrækning uddannelse som en nødvendighed for at klare sig. De er således i udgangspunktet motiveret for uddannelse, men samtidig betyder deres tidligere negative erfaringer både med uddannelse og ofte også med en række aktiveringsprojekter, at de starter på forløbet med en vis skepsis overfor, hvad det er, de nu 'kastes ud i'. Derfor udgør arbejdet med at skabe et trygt læringsrum, hvor kursisterne kan føle tilhør, en vigtig grundsten i deres pædagogiske tilgang. Som påpeget tidligere, udgør ønsket om at rykke sig fagligt dog en vigtig del af kursisternes forventninger til forløbet, og derfor bidrager oplevelsen af hurtigt at opnå mestringserfaringer væsentligt til kursisternes involvering og engagement (jf. afsnittet om mestringsmotivation). Et vigtigt kendetegn ved tilgangen på Liv og Læring er således, at arbejdet med det relationelle sker i *samspil* i arbejdet med – og ikke løsrevet fra – det faglige, hvilket også fremhæves som væsentligt i andre undersøgelser om uddannelses tilbud til denne målgruppe (jf. EVA 2016/2016a).

Derudover er det tydeligt i arbejdet med relationsmotivationen, at der kan foretages en skelnen mellem en individuel relationsmotivation, som fokuserer på relationen mellem lærer og de enkelte kursister og en kollektiv relationsmotivation, der fokuserer på relationerne mellem kursisterne.

Individuel relationsmotivation

Går vi tættere på, hvad det er lærerne mere konkret 'gør' i relation til at skabe en følelse af tilhør og tryghed, peger Kristina på en række centrale aspekter, som tegner sig på tværs af materialet:

"Deres fokus på eleverne og deres gode humør. (...) Altså selvom man måske ikke lige har været der i 3 dage, at man så har fået en besked om, huske nu at komme, eller et eller andet, så er de altid, hej længe siden og godt at se dig, og der er ikke nogen sure miner, hvis du ikke lige har fået været her. Det synes jeg er rart, fordi så føler man sig velkommen."

(Kristina, 19 år)

Det at føle sig velkommen og anerkendt er således centralt for de unges oplevelse af tryghed i læringsrummet. Det betyder også, at en væsentlig del af lærerrollen forbindes med en personlig interesse for kursisterne og deres liv bredt set. Liv og Læring som forløb er dermed stærkt præget af de lærere og andre fagprofessionelle, der er på stedet. Det er i høj grad deres evner til at skabe relationer til kursisterne både i og uden for klasseværelset, der skaber grundlaget for, om uddannelsesprojektet lykkes med sin målsætning om at understøtte de unges faglige og sociale kompetencer. Kursisternes fortællinger om Liv og Læring understøtter disse perspektiver. Julie sætter ord på dette:

"(...) Lærerne, at de er så imødekommende for os og at de er gode til at snakke med og så, hvis de kan se at der er et eller andet, så hiver de lige en til siden og spørger "Er du egentlig ok? Er der noget jeg bør vide for at kunne hjælpe dig, eller noget jeg skal tage hensyn til eller et eller andet" (...). Det synes jeg er fedt, at det ikke bare er, at man kommer ind og sidder og så er det læreren, hun er bare: "Så går vi i gang!" (...) At der ligesom er et bedre sammenhold herover ikke, at man bliver lagt mærke til på en anden måde. Hvis man nu ikke har været her i et par dage så kommer de: "Er du ok? Selvom du ikke har været her."

(Julie, 19 år)

Som det fremgår, betyder oplevelsen af at 'blive lagt mærke til' meget for denne kursist. Hun oplever, at lærerne viser interesse i hende som et menneske og ikke bare i hendes faglige kunnen eller fraværshistorik. Og det styrker hendes oplevelse af at høre til.

Som vi var inde på tidligere, kæmper en del af kursisterne med en lang række personlige problematikker, og flere fortæller, hvordan lærerne her også udgør vigtige samtalepartnere og støtte:

"Altså jeg havde en lang samtale med en af lærerne, om hvordan jeg fik min depression og sådan noget, ikke også. Og hvad der skete for mig i den tid, hvor alt det bare gik ned ad bakke. Og de sidder og snakker med én og bruger tiden med en for ligesom at forstå en som person, ikke. Altså jeg synes, de er virkeligt gode til at rive fat i folk, hvis de ser tegn på, at man ikke har det så godt eller sådan noget, ikke. Og så snakke med dem, det synes jeg, de er gode til."

(Mette, 21 år)

Kursisterne fremhæver således den tætte relation til og støtte fra underviserne som en vigtig komponent i det positive og trygge læringsmiljø, de forbinder med Liv og Læring. Som nævnt har en del af kursisterne et relativt svagt socialt netværk, og mange har ikke voksne i deres nære relationer, som de kan trække på og støtte sig til, når de møder udfordringer. Her får underviserne og de andre professionelle på Liv og Læring en væsentlig rolle. De udgør et væsentligt 'anker' for de unge i form af troværdige voksne, som de kan støtte sig til både i relation til det faglige og i relation til de personlige problematikker, flere af dem kæmper med.

I kursisternes fortællinger understreges således vigtigheden af oplevelsen af interesse og anerkendelse som en dimension af det relationelle. Underviserne viser interesse for de dele af kursisternes liv, som rækker ud over holdet og det faglige. De interesserer sig så at sige for kursisterne som 'mennesker' (Ulriksen et al. 2009), som er betydningsfulde i sig selv, og som bidrager til læringsfællesskabet. Dette styrker kursisternes oplevelse af meningsfuldhed og involvering i undervisningsforløbet. Disse elementer udgør vigtige styrker ved forløbet, og det stærke fokus på at skabe et trygt læringsrum bidrager til at understøtte de unges uddannelsesstillid. Det samme gør den kollektive relationsmotivation.

Kollektiv relationsmotivation

"Jeg har aldrig taget min folkeskole sådan seriøst, fordi at jeg hadede mine lærere og der var rigtig mange problemer og sådan noget. Men så da jeg kom her så det er meget med at man bliver lagt mærke til, og man betyder egentlig noget i sammenholdet i klassen, og det betyder bare en hel del at man har lyst til at komme, man har lyst til at være med i undervisningen, og der var nogen der spurgte hvis man skulle være i gruppe - vil du være sammen med os? Ja, det vil jeg egentlig gerne! (griner)."

(Mette, 19 år)

Som det fremgår af citatet her, spiller lærerne en central rolle i relation til at 'sætte stemningen' i klasserummet. Lærernes fokus på samspillet mellem kursisterne bidrager dermed væsentligt til kursisternes oplevelse af at være en del af en undervisningssammenhæng, hvor man har lyst til at være med. Oplevelsen af at det gør en forskel, om 'jeg' kommer, bidrager tydeligvis til følelsen af at være velkommen, at have en plads og at høre til. Når relationerne tillægges stor betydning, handler det således om, at det relationelle bidrager til oplevelsen af at føle sig betydningsfuld og vigtig for andre, hvilket betragtes som et alment gældende forhold (Amundson 1998; Klinge 2016). Det gælder både i forhold til lærerne, men også i relation til de andre kursister, som det også pointeres i citatet, og som vi vil udfolde nedenfor.

Relationen til de andre kursister fremhæves af mange som en anden vigtig del af det positive læringsmiljø, der opleves som kendetegnende for Liv og Læring. Flere fortæller om, hvordan de på Liv og Læring oplever et stærkt fællesskab med de andre kursister, der bunder i en oplevelse af, at der er plads til forskellighed samt en rummelighed og forståelse for de 'ting', kursisterne har med i bagagen:

"Det er ikke så klikeagtigt igen. Altså vi ved alle sammen, at vi har nogle ting i bagagen. Det synes jeg, man lægger større mærke til her, end man ville gøre på en almindelig uddannelse. Så den stille pige det er måske den, man ikke søger hen til, hvor at den stille pige her, jamen hende spørger du stadig, fordi at hun måske bare er tilbageholdende, det tænker man bare over her."

(Kristina, 19 år)

En anden kursist fremhæver tilsvarende den åbenhed, han oplever blandt kursisterne. Her er der plads til at fortælle om sin usikkerhed og dele det med andre uden at være bange for at blive dømt. Og han beskriver i det følgende, hvad det *socialle* betyder for ham:

"(...) Jeg tror næsten, at det sociale er lige så vigtigt som alt andet. Jeg vil næsten sige, at det er det vigtigste. Sådan har jeg i hvert fald bidt mærke i det, at jeg er lidt bedre til at forstå tingene, når man ikke skal stå og tænke på, hvad andre de tænker om en. Og så bliver man også lidt mere robust, bare fordi nogen ikke siger hej, så er det bare – man ved jo ikke, om de er sure, eller om det er derfor, de ikke siger hej, man skal ligesom lære at klare sig ad med alle andre."

(William, 25 år)

Samlet set peger kursisternes fortællinger på, at oplevelsen af tilhør og tillid, det at føle sig som en del af skolens og klassens læringsfællesskab, og at blive set, anerkendt og 'rummet' af klassekammerater samt lærere er af afgørende betydning for deres engagement, involvering og læring i forløbet. Men anerkendelse er ikke den eneste dimension i det relationelle, det er spørgsmålet om tillid også. Tillid kobles til et basalt menneskeligt behov, som øges i relation til unge, som befinder sig i en socialt udsat position (Stauber 2007). Og her spiller både forholdet til lærere og de andre kursister en væsentlig rolle for kursisternes oplevelse af tilhør og ligeværd.

Det er således en helt central del af undervisernes rolle på Liv og Læring at opbygge kursisternes relationsmotivation, individuelt såvel som kollektivt. Dette indebærer dog også, at de skal kunne mange ting på én gang. Det skal vi se nærmere på i det følgende.

Læreren som blæksprutte

"Jeg ankommer 8.15. To undervisere og en mentor sidder ved bordet i fælleslokalet. De næste fem minutter ordner undviseren flere presserende ting på en gang; taler med mig om hvem jeg skal tale med, ordner noget med et password til en kursist, ringer til en tømrer angående levering af nogle lægter, en UU-vejleder der har et problem med registrering af fravær og en samtale med en kursist, der ankommer helt grædefærdig og som gerne vil tale med hende. Det er tydeligt

at hun er vant til at indtage denne blækspruttefunktion, men virker også lidt presset."

(observationsnoter)

Som ovenstående uddrag af observationer fra undervisningshverdagen på Liv og Læring indikerer er lærerne, for at kunne være til stede for alle kursister på deres niveau, nødt til at skifte position flere gange i løbet af en dag. En kursist kan have brug for et knus og at blive trøstet, en anden kan have brug for nye faglige udfordringer, mens en tredje måske har det svært med koncentrationen og skal motiveres med fysisk aktivitet. En underviser sammenligner lærerrollen med en blæksprutte:

"Jeg følte jeg skulle være mere end en blæksprutte altså fra og møde dem der, der overhovedet ikke kan komme ind ad døren til dem som bryder grædende sammen, (...) alle diagnoser under et tag. Og så at skulle tilrettelægge (...) en særlig tilrettelagt undervisning for hver enkelt en af dem."

(underviser)

Den store bredde i gruppen af unge og i deres problematikker samt diagnoser strækker således lærerrollen i mange retninger. Mange af kursisterne har brug for støtte i alle dele af deres liv. Det er alt fra rutiner omkring hygiejne til kæresteforhold eller misbrugsproblematikker, som lærerne bliver samtalepartner for. Og det stiller krav til lærernes faglighed:

"Vi kender vores områder, men det ligger lidt ligesom i bare arbejdet, at man kan bevæge sig på alle områder. Ellers så tror jeg faktisk heller ikke man kan have et job derovre. Det bliver for svært. Altså man skal kunne mere end bare dansk og matematik og engelsk, ellers så hører man ikke til i den gruppe vil jeg sige. Der skal man favne meget bredere. Det skal man. Man dør. Altså vi har jo- vi er jo sammen med dem HELE tiden, så der er ikke et sted vi går hen og spiser en madpakke, det ikke sådan det er. Vi spiser den sammen med dem. Så, det er er jo all- altså. Hele tiden."

(underviser)

Læringsmiljøet på Liv og Læring er altså præget af stor rummelighed og hensynstagen til den enkelte kursist. Som beskrevet i kapitlet om samarbejde og

organisation betyder det, at de fagprofessionelle i kursisters nærhed i mange situationer går ud over deres specifikke arbejdsopgaver for at hjælpe og støtte de unge. Deres kompetencer ligger dermed i at kunne kombinere en mangfoldighed af forskellige roller i forhold til kursisterne og samtidig sætte grænser i en gråzone af det personlige og det professionelle. Det stiller store krav til underviserne og de øvrige fagprofessionelle. De skal navigere mellem en meget personlig og åben tilgang til kursisterne, samtidig med at det er væsentligt, at de også kan *trække en streg i sandet* og dermed også markere grænsen for lærerrollen. I en undervisningssammenhæng som denne, der som navnet antyder, har fokus på både kursisters liv og læring, er det som skitseret ovenfor langt fra ukompliceret.

Samlet set er relationsmotivation en grundsten i læringsmiljøet og er med til at fremme både de unges relationer, men er også med til at skabe et rum for at de unge kan involvere sig og deltage i undervisningen. Vi skal her se nærmere på, hvad dette indebærer.

Involveringsmotivation

Involveringsmotivation handler generelt om undervisningsaktiviteter, der aktivt anvender inddragelse og selvbestemmelse som en del af undervisningen. Den pædagogiske forskning peger på, at læreprocesser, der inviterer til at man kan fordybe sig og være medskabende i forhold til det faglige indhold, kan fungere motiverende for eleverne (Pless et al. 2015; Hutter & Lundby 2015; Nordahl 2004).

Inddragelse og selvbestemmelse på uddannelsesprojektet Liv og Læring har dog i udgangspunktet en lidt anden form. Undervisningens fokus og retning er i starten af forløbet tydeligt rammesat af underviserne, idet vurderingen er, at kursisterne, som ofte er usikre på den nye uddannelsessammenhæng, har brug for en tydelig og tryk rammesætning. Der hvor kursisterne inviteres ind og involveres handler således i høj grad om den rummelighed og fleksibilitet, som udgør en central del af undervisningen. Underviserne fortæller, hvordan undervisningen er tilrettelagt, således, at *"de unge er velkomne uanset hvornår og hvor ofte de kommer"* og at *"de bliver mødt hvor de er. Stedet kan rumme det"*. Der er således et gennemgående fokus på rummelighed i forhold til de udfordringer, de unge kommer med. Dette sikres dels ved en hensigt om at *"møde dem i deres behov"* og dels ved, at dagen tilrettelægges, så de kan tage hensyn til de enkelte kursister: *"Vi planlægger, så alle har lyst til at komme hver dag"*. Det er derfor centralt i

forståelsen af, hvordan man på Liv og Læring arbejder med kursisters motivation og læring at tilføje et perspektiv om rummelighed. Vi skal her se nærmere på, hvordan man på uddannelsesprojektet arbejder med rummelighed og selvbestemmelse samt inddragelse.

Rummelighed og selvbestemmelse

Involvering indgår som en helt integreret del af undervisningstilgangen på Liv og Læring. Flere kursister fortæller, hvordan de oplever en anden form for inddragelse og involvering, end de har oplevet i nogen andre uddannelsessammenhænge:

”Det er også måden, der bliver undervist på, at vi er meget med i det der bliver lavet, altså kopiark og også oppe på tavlen, men altså vi snakker meget og også får tit sådan nogle, hvor vi skal diskutere lidt frem og tilbage og sådan. Vi er meget med i stedet for, at det bare er læreren, der bare står og snakker hele timen, som man oplever andre steder. Eller vi bare får klasket et kopiark ned og så kan I kan bare lave det, og så ser man ikke mere til læreren. Der er læreren meget med i det vi laver og vi er også selv meget med.”

(Linea, 22 år)

Det opleves således involverende, at undervisningen foregår dialogisk, og at der er plads til at diskutere *lidt frem og tilbage*. Dette giver en oplevelse af, at de unge *selv er meget med*, og det er motiverende for nogle af de unge. Når kursisten her sætter denne form for involvering i kontrast til andre undervisningssituationer, hvor læreren bare står og snakker, og man får klasket et kopiark ned, hænger det sammen med de negative erfaringer, som mange af de unge har fra grundskolen. Erfaringer som netop handler om ikke at blive set og inddraget:

”Det (Liv og Læring, red.) minder ikke for meget om folkeskolen, fordi hvis det minder for meget om sådan en gammeldags skoleagtig, så kan man godt blive lidt mere tilbagetrukket og ikke sige så meget, fordi man ligesom har de der gamle tanker der.”

(Lucas, 20 år)

Hvis undervisningen minder for meget om folkeskolen, kan det virke demotiverende for mange af kursisterne, som altså har erfaringer med at trække sig tilbage og ikke deltage i undervisningen, hvis læreren ikke aktivt inddrager dem.

Derimod bliver de bliver motiveret, når netop dette sker, og de får en oplevelse af selv at være med.

Her kommer rummeligheden også tydeligt i spil. Det er således centralt for det med selv at være med, at underviserne lytter til de unges behov, og at de selv er medbestemmende for deres deltagelse i undervisningen. En af kursisterne beskriver det således:

“Hvis du har brug for bare at sidde lidt med høretelefoner i og bare lave lidt opgave og bare sidde med dine egne tanker, så kan du få lov til det. Det er meget med, hvad har du behov for i dag, og hvordan får du mest ud af i dag. Så det synes jeg også er rigtig rart. Og jeg synes også, at selvom jeg har dårlige dage, så går jeg altid gladere herfra igen.”

(Anne, 21 år)

Som intentionen er fra undervisernes side, så oplever de unge således, at der bliver lyttet til deres behov. Det er accepteret at have behov for at sidde for sig selv, og som citatet viser, har det en positiv effekt for Annes humør og dermed også for hendes deltagelse. Dette ses tydeligt på tværs af materialet, og William reflekterer ligeledes over dette:

“Det er nok også derfor, den her healende effekt kommer. Det er ikke den der stramhed, som der er de andre steder. Hvis du kommer to minutter for sent her, så siger lærerne ikke fravær, fravær, fravær. Der er plads. Og hvis man simpelthen ikke orker og lave, på grund af at man.. jeg ved ikke, har slået op med sin kæreste eller et eller andet og ikke orker at lave matematik, så siger lærerne: Men så nup dig lige 10 minutters pause der. Så kommer hun eller han ind igen og så er det faktisk, så sidder han og så laver han sin matematik.”

(William, 25 år)

Det opleves altså helt centralt for deltagelsen og motivationen, at de unge ikke møder stramhed og skæld ud, men rummelighed, fleksibilitet og forståelse. Fravær ansues som et signal fra den unges side om, at noget ikke fungerer og tænkes dermed som et element i en pædagogisk indsats, hvor man søger at understøtte og hjælpe den unge. Dette adskiller sig således fra en typisk tilgang til fravær, hvor fraværet kobles på kontrolforanstaltninger frem for et involverings-element. Og som eksemplet her viser, så er det motiverende for de unge, at

der bliver lyttet til deres behov, at de oplever at få plads og at de efter en pause får lyst til at deltage. Dette ser vi også i andre forskningsprojekter, hvor netop de fleksible rammer i læringsrummet virker fremmede for de unges uddannelses-tillid (Nielsen & Sørensen 2017; Görlich & Katznelson 2013; Pless 2009; Ulriksen et al. 2009), og her ses altså ligeledes, at det virker motiverende for deres deltagelse. Som Cecilie siger: *"Jeg synes, at den der med, at der bliver vist hensyn, det gør også lidt, at man helt selv automatisk også gør en indsats"*. Når de unge således mærker, at der bliver lyttet til dem, og at der er plads til fleksibilitet i læringsrummet, så er det fremmede for deres motivation og deltagelse i undervisningen.

Men det er dog vigtigt at have for øje, at dette er motiverende for nogle kursister, men ikke for alle. Nogle af de unge fortæller i interviewene, at de gerne ville have, at der var strammere regler og mere struktur. Her fortæller Henrik, som vi interviewer, efter han er stoppet, hvordan han blev demotiveret af den høje grad af fleksibilitet:

"Jeg havde ekstremt fravær til sidst, og det var simpelthen på grund af, jeg synes det var.. jeg synes det gik for meget op i ligegyldighed til sidst. Det gik meget op i noget pjat fra min side af, fordi jeg ville bare gerne have, det skulle være meget seriøst, og der skulle bare være opgaver og nogle strammere regler. Så det var også derfor, at jeg faldt lidt af til sidst, fordi nogle afdagene når det var jeg mødte op og sådan noget.. så skulle vi ikke noget næsten, altså.. Det der med, at man kan holde pauser, når man næsten har lyst til, det fungerer ikke rigtigt fra min side af, fordi så ender det bare med, at alle andre går ud, og så sidder du som den eneste og laver opgaver. Der faldt jeg lidt af til sidst, det gjorde jeg."
(Henrik, 22 år)

Der er således en del af kursisterne, som oplever det som demotiverende, at der hele tiden skal lyttes til alles behov for pauser, fordi det også går ud over fællesskabet og sammenhængen i klasserummet og i undervisningen. Det er således en hårfin balancegang at balancere mellem hensynet til den enkelte og et fokus på den bredere læringsammenhæng (jf. Pless & Hansen 2010; Sørensen & Hansen 2016).

Temaundervisning som motivation

De unge på Liv og Læring bringer en lang række af nederlag og negative skoleerfaringer med sig ind i Liv og Læring, og mange efterspørger en undervisning, der afviger fra deres tidligere undervisningserfaringer, men som påpeget ovenfor har kursisterne samtidig brug for trykke og forudsigelige rammer for undervisningen, fordi de netop er usikre på sig selv i denne sammenhæng. Derfor er mere åbne og deltagerstyrede undervisningsaktiviteter noget, lærerne først bringer i spil efter en periode, hvor der har været fokus på relations- og mestring-motivation, og hvor undervisningen planlægges således, at kursisterne får tid til at opleve sig mere sikre på deres basale faglige færdigheder (jf. afsnittet om mestringsmotivation ovenfor). Underviserne fortæller, at når kursisterne via relationsarbejdet føler sig trykke i læringsrummet og har fået nogle positive mestringserfaringer, sker der langsomt en udvikling, hvor man kan arbejde med mere åbne læreprocesser, der i højere grad involverer kursisters egne analyser og fortolkninger.

Menudover de almene fag, hvor kursisterne undervises individuelt og niveaudelt, tilrettelægges også perioder med temaundervisning som en måde at motivere de unge ved at involvere dem i undervisningen på andre måder. Dette er temaer som for eksempel 'Kost, motion, krop og bevægelse' eller 'Spør din fremtid'. I denne undervisning arbejder kursisterne mere selvstændigt og skal deltage på en anden måde, end de ellers gør. En af lærere fortæller:

"Vi har haft sådan et forløb, der varede i tre uger. Ikke hver dag i 3 uger, 3 dage om ugen (...) 10 timer måske, hvor vi havde krop og bevægelse, kost og motion hvor vi også hentede gæstelærere ind. Har været i karatecentret og sådan forskellige, bokseklubben, hvor de hver især har skullet stå for sådan et indlæg altså så har de øh, altså blevet delt i nogle grupper som de selv var med til at bestemme, og så skal de lave et indlæg, som de så kunne afprøve på den store gruppe. Kæmpe udfordring, men de gjorde det. Og jeg synes det var et fantastisk godt, også den der glæde, smil på læben og, altså det giver jo noget andet når man får kroppen ligesom med ikke, fremfor vi altid bare sidder. Det er det letteste bare og sidde for dem jo. Og putte sig et eller andet sted. Jeg synes faktisk altså som jeg husker det, de fleste var glade for det forløb."

(underviser)

Temaundervisningen her var således udfordrende for mange kursister, dels fordi de skulle op af stolen og være mere kropsligt aktive, og dels fordi de skulle arbejde mere selvstændigt med stoffet. Der er ikke et veldefineret mål, de skal nå frem til som i den færdighedsprægede undervisning. Dette er udfordrende for de unge, og underviserne har erfaret hen ad vejen, at denne selvstændige og involverende form for deltagelse skal nøje passes ind i forløbet, ifølge lærerne:

”Men typisk har det været for os nødvendigt og sige jamen de har brug for at møde ind og så skal de altså komme til noget de er trygge ved. Og det kan godt være og sidde og sætte kommaer eller lave noget matematik. Så er det det, de starter dagen med. Vi har forsøgt og sige vi kører en hel uge kun med tema. Det er.. det er ALT for voldsomt. Det kan de slet ikke finde ud af. Fordi så, så sejler ting mere, så skal man tænke – de føler det sejler. Fordi de skal være meget mere selvforvaltende. Og selvkørende.”

(underviser)

Der foregår altså en konstant afvejning og tilpasning i undervisningen, hvor lærerne er nødt til at have stor føling med, hvor kursisterne er, og hvad de magter. Den fleksible undervisning skal derfor rumme mange behov, ønsker og hensyn. Som beskrevet, er det denne evne til at tage hensyn til de mange og komplekse omstændigheder, som de unge kommer med, som er en af Liv og Lærings store styrker.

Overordnet set oplever en del af de unge temaundervisningen som motiverende. De fortæller mest om kreative projekter, hvor de har lavet skulpturer, bygget ting og lavet masker. Disse projekter tiltrækker først og fremmest de kursister, som har et vist kreativt engagement og som værdsætter at gå ind i en kreativ proces:

”Jeg synes, det fungerer godt. Jeg ved der er nogle, der er meget utilfredse med det, fordi de ikke er så glade for det kreative. Men det er jo nok, om man er til kreativ eller ej, men altså jeg kan godt lide det der med at vi laver noget kreativt. Så jeg synes det er meget godt at bruge sådan en uge, hvor vi sætter os ind i, hvad det er vi skal og de forskellige ting. Vi har jo også både lavet noget med nogle masker og så den der med kasserne, ikke. Så jeg synes det er meget godt, der er noget kreativt også.”

(Linea, 22 år)

De kreativt anlagte kursister fortæller både, at det var en sjov og hyggelig proces, hvor de nød at være sammen med andre om at skabe noget kreativt, men samtidig også at de lærte noget om farver, følelser eller byggeteknik. Dette gør sig dog ikke gældende for alle. En anden del af kursisterne kan også godt lide temaundervisningen, men mest af sociale årsager. De oplever, at det er positivt at få et 'pusterum' fra den boglige undervisning, og at det samtidigt er 'super hyggeligt' at være sammen med de andre på andre måder, end de er vant til:

"Men vi kom pludseligt hinanden noget ved, fordi vi stod med et projekt og det skulle samles og det skulle skæres. Og saves, alt muligt. Så vi kom hinanden ved på en eller anden mærkelig måde."

(Maria, 27 år)

Temaundervisningen er således motiverende, fordi det samtidigt med at være involverende også er relationsskabende. Flere af kursisterne nævner, at de får et bedre sammenhold af at have temaundervisningen. Derudover nævnes det af flere, at der var en gruppe meget engagerede kursister, hvilket fungerede motiverende for dem selv, således at de kom med undervejs.

Men der er også en gruppe kursister, som ikke synes, at temaundervisningen er motiverende for dem. *"Det er ikke noget for mig"*, siger flere af især de mandlige kursister. Flere nævner i den sammenhæng, at underviserne synes, det var *"mægtig sjovt"* og at *"kunne se meningen"* med det, men for deres vedkommende havde de det ikke sådan. Disse unge fremhæver også, at de hellere ville have dansk og matematik. Det samme gælder andre kursister, som fortæller, at de har det svært med temaundervisningen, fordi de ikke bryder sig om at fremlægge, eller fordi de synes, det er *"som i børnehaven"* at skulle lave kreative ting og vise dem frem. De har svært ved at se læringen i det:

"I mit hoved, der kunne jeg ikke rigtigt se, hvad jeg lærer af at male en papkasse. Men altså det er jo bare min mening, ikke, så det var også sådan, jeg har ikke, altså jeg så ikke det nødvendige i at møde op, når jeg skulle male en papkasse."

(Julie, 19 år)

Der er således stor forskel på, om temaundervisningen fungerer involverende. For Julie betød det, at hun havde mere fravær, fordi hun ikke kunne se meningen med det, mens andre får et personligt, socialt og nogle også et fagligt udbytte ud af undervisningen. Ligesom andre af de mere kritiske kursister fremhæver hun

endvidere, at det mere er undervisernes projekt end deres. De oplever således, at en underviserstyret temaundervisning er demotiverende. Det bliver svært for dem at se meningen med at male en papkasse, hvis det er noget, de bliver bedt om at gøre og oplever matematik og dansk som mere meningsfyldt. En af kursisterne siger i den forbindelse:

“Hvad hvis de spurgte os, hvad for noget tema, vi havde lyst til at lave om. At det var noget vi alle sammen blev enige om, et tema som åbnede for det på en eller anden måde. (...) Fordi nu hvor at vi er sådan et sted, som vi er her ikke, der har vi alle sammen forskellige ting, vi godt kunne tænke os ikke så... Hvis man kunne hjælpe størstedelen med noget, som de synes er interessant, som de på et eller andet sted kunne få gavn af ikke.”

(Rasmus, 22 år)

Rasmus her sætter således ord på det, som flere af de unge, der er kritiske over for de kreative temaprojekter, efterlyser – nemlig meningen. Samme perspektiv tegner sig i en række andre undersøgelser, der peger på, at læringsperspektivet risikerer at forsvinde for elever og kursister i mere åbne og samskabende læringsforløb (Pless et al. 2015; Louw & Pless 2015). Der er således brug for tydelighed omkring og rammesætning af læringsformålet i temaundervisningen, men samtidig vil en mere aktiv involvering og øget selvbestemmelse i projekterne formodentlig kunne understøtte meningsskabelse og ejerskab i temaundervisningen. Dermed kunne det også fremme involveringsmotivationen blandt de mere kritiske unge, hvoraf flere er optaget af tematikker, som knytter sig mere til praksisorienteret undervisning, der retter sig mere mod det håndværksmæssige, snarere end det kunstneriske.

Opsummerende ser det ud til, at temaundervisning bidrager til motivation for uddannelse for nogle kursister, men ikke for alle. Det ser således ud til, at det i starten af forløbet er motiverende for de unge, at de modtager en form for undervisning, som opleves tryk og genkendelig. Dette har dels til formål, at tilgangen adskiller sig væsentligt fra de negative skoleerfaringer, de bærer med sig, og dels at de får en oplevelse af læringsprogression og af at mestre nogle helt basale faglige færdigheder. Det er således det, man kunne kalde en individuel færdighedsbaseret involvering. Temaundervisningen motiverer – når den fungerer – afvekslende og relationsskabende. Det er således i samspil med relationsmotivationen, at involverende undervisningsformer er med til at skabe motivation for uddannelse. Men der er dog en slagside for de kursister, som ikke oplever det

kreative engagement, idet de risikerer, at opleve undervisningen som demotiverende. Disse kunne med fordel have mere selvbestemmelse i forhold til indholdet i temaundervisningen.

Retningsmotivation

Retningsmotivation er central for de unge, fordi de er i en periode i deres liv, hvor deres valg har stor betydning for deres liv – både i forhold til uddannelse, men også mere generelt. Samtidig har mange af de unge, som nævnt tidligere, forsøgt sig med flere uddannelser, og derfor er de også udfordret i forhold til at vælge retning. Dette gør det desto mere vigtigt – hvis deres motivation for uddannelse skal fremmes – at de får og tager plads til at gå ind i denne proces med at træffe 'life-decisions' (Stauber 2007).

Vi ved fra anden forskning, at unge lediges motivation for uddannelse fremmes, når de undervejs i et forberedende forløb finder en afklaring på, ikke blot hvad de skal, men også mere generelt hvad der er af muligheder og ikke-muligheder, og hvordan de skaber mening i forhold hertil. Tilsvarende kan manglen på mulighedshorisonter og retning være med til at skabe en vis demotivation (Görlich et al. 2016; Hutters & Brown 2011; Sørensen et al. 2011). Retningsmotivation hænger dermed sammen med oplevelsen af mening og horisont for de aktiviteter, man er i gang med. Samtidig peger en nylig evaluering af en række brobygningsforløb for ledige unge på, at de unge, der i løbet af brobygningsforløbene oplevede at være blevet afklarede i forhold til uddannelse og fik en plan for, hvad de skulle fremadrettet, havde større chance for at være i uddannelse eller arbejde efter afslutningen på brobygningsforløbet, end de unge, der oplevede ikke at have en plan (Görlich et al. 2016). Det er således et område, som er helt centralt at have fokus på i arbejdet med de unge og deres motivation for uddannelse. Og vi skal derfor her se nærmere på, hvordan kursisterne på Liv og Læring oplever afklaring og fokus på muligheder og valg i fremtiden, og hvorvidt dette fremmer deres motivation for uddannelse.

Udfordringer med at 'finde' afklaringen

Flere af de unge fortæller i vores interviews om en oplevelse af, at der er mange muligheder i forhold til uddannelse. De oplever, at der er mange forskellige ting at vælge mellem, og at det gør det uoverskueligt at forholde sig til, hvad man vil. Samtidig har mange af kursisterne tidligere erfaringer med uddannelsesfraval

og er meget opmærksomme på ikke at gentage det. Afklaringen fylder derfor meget for dem, og flere udtrykker et behov for at blive afklaret, inden de tager nogle valg. I spørgeskemaet er de unge blevet bedt om at svare på spørgsmålet: 'Hvad mener du, kan gøre dig mere klar til at vælge eller påbegynde en uddannelse?' Her har 42 % af de unge (som har besvaret spørgeskemaet) valgt svaret: 'mere viden om mine muligheder' og 24 % har valgt 'mere viden om uddannelse'. Det alternativ med højeste svarprocent er 'at jeg har en plan for hvad jeg skal'. Man kan tolke dette som et udtryk for, at afklaring fylder rigtig meget for de unge på Liv og Læring. De oplever, at de har brug for mere viden om de muligheder, der er, for at kunne lave en god plan for fremtiden. Samtidig kan den viden være med til at gøre én mere forvirret. En af de unge beskriver dette således:

"Øhm, og så har jeg skrevet 'mange muligheder', fordi jeg synes, der er ekstremt mange forskellige muligheder, når det kommer til uddannelse, altså det er virkelig utroligt, hvor mange forskellige muligheder, man egentlig har at vælge imellem. Og det kan nogle gange være meget uoverkommeligt."

(Anne, 21 år)

Mange af kursisterne giver udtryk for et stærkt ønske om at finde en afklaring på, hvordan deres fremtid skal se ud, før de træffer beslutninger. Afklaringen hænger således tæt sammen med valgene, men fremfor at lade valg, afprøvninger og erfaringer være en del af afklaringen, så synes det altså at være afklaringen, der i de unges perspektiv skal 'findes' først. Der knytter sig flere interessante perspektiver til dette.

For det første er netop afklaringen en stor barriere for en del af de unge. En af de unge udtrykker dette, da hun fortæller om, hvordan hun har arbejdet med uddannelsesplaner og afklaringsprogrammer:

"Altså det er jo fint nok, bortset fra at jeg ikke aner hvad jeg vil med uddannelse. Så det er jo lidt svært for mig sådan lige at bruge det til noget, når nu jeg er så fuldstændig usikker på, hvad jeg vil."

(Linea, 22 år)

Linea oplever således, at det er svært at arbejde sig frem imod en afklaring og læggeplaner, når hun samtidigt oplever at være helt på bar bund i forhold til retningen. Det er ikke kun blandt kursister på Liv og Læring, at dette gør sig gældende. Generelt blandt unge uden uddannelse og arbejde finder vi unge, som oplever

en høj grad af desorientering i et uddannelsessystem, der er svært at overskue og navigere i, og hvor det alligevel forventes, at man kan 'mærke', hvad man vil (Görllich & Katznelson 2015; Jensen & Jensen 2005). Vi ser derfor nogle unge, som har en nærmest *orienteringsløs* tilgang til uddannelse, hvor de oplever at fare vild i de mange mulige uddannelser. De oplever samtidigt også en forventning om at skulle træffe 'det rigtige' valg, hvilket bidrager til, at de stagnerer og har svært ved at finde motivationen for uddannelse.

For det andet opstår her en udfordring ved at 'finde' afklaringen, fordi mange kursister netop har prøvet og afprøvet forskellige uddannelser, hvilket forstærker den usikkerhed for fremtiden, som mange har:

"Ja, sådan en usikkerhed med, hvad skal man vælge, fordi hvad nu hvis det ikke er det rigtige. Jeg tror, det er derfor, der er så mange af os, der har sprunget fra uddannelse til uddannelse for at prøve at finde ud af, hvad var det egentlig, der var det rigtige."

(Linea, 22 år)

Når de således har mange erfaringer med at prøve den ene uddannelse efter den anden, samtidig med at de er på et projekt, hvor der er fokus på afklaring, og at de står overfor at skulle vælge, så bliver det for mange en udfordrende situation. Dette hænger for nogles vedkommende sammen med, at deres erfaringer også er knyttet til at have været i praktik eller i et uddannelsesforløb, som de oplever at være 'sendt ud i' uden selv at have haft indflydelse på det. I det perspektiv er der således flere faktorer, der spiller ind i de negative erfaringer med afbrudte uddannelser, og som derfor også skal håndteres i de afklaringsprocesser, de unge er i. I kraft af at kursisterne dels har mange negative erfaringer med uddannelse og dels har udfordringer udover uddannelse, er det således en proces, der tager tid:

"Jeg skal snakke med nogle af lærerne om at gå her et år til, fordi jeg netop ikke ved, hvad jeg vil, og jeg gider bare ikke, fordi der er det der med SU-klip og det der, og jeg gider ikke blive ved med at spilde og så til sidst ikke have nogen, når jeg så måske har fundet ud af, hvad jeg gerne vil. Så jeg vil hellere prøve at tage et år til og så finde ud af, om jeg kan finde ud af en vej at gå"

(Julie, 19 år)

Det, som virker motiverende for kursisterne, og som dette citat illustrerer, er, at de får tid til at være i en afklarende proces, der gør det mere realistisk for dem at 'finde afklaringen' inden, de træffer et valg. Hvor ethvert form for pres kan virke demotiverende, kan en vis tidsrummelighed virke motiverende. Tid og afklaring hænger således uløseligt sammen.

Dette bekræftes ligeledes i den kvantitative undersøgelse, hvor kursisterne blev spurgt om, hvorvidt Liv og Læring har hjulpet dem med at blive mere afklaret med, hvad de skal bagefter. 50 % har svaret ja, og 50 % har svaret nej, om end disse tal, som nævnt tidligere, skal læses med forbehold, da kun omkring halvdelen af kursisterne har besvaret spørgeskemaet. I det uddybende spørgsmål om hvorfor, de har svaret, som de har gjort, dukker 'tid' op i begge begrundelser. En af dem, der har svaret ja, skriver: *"Jeg har fået lov til at stresser af og tid til at tænke over, hvad jeg gerne vil og hvilke muligheder, der er. Uden pres på"*. Andre kursister skriver ligeledes *"tid til at tænke"* eller *"ro til at tænke"*. En fjerdedel af deres svar indeholder variationer over dette tema. To af de kursister, der har svaret *"nej"* på spørgsmålet om, hvorvidt de er blevet mere afklaret, uddyber med, at forløbet på Liv og Læring er for kort, og at de kunne bruge et eller to forløb mere for at få mere tid til at tænke. En tredje skriver: *"Jeg ved ikke helt hvad jeg vil være. Men Liv og læring har i hvert fald givet mig en mulighed for at tænke lidt længere"*. Det er således tydeligt på tværs af materialet i undersøgelsen, at tiden er en vigtig faktor for de unges retningsmotivation og dermed også for deres motivation for uddannelse. Spørgsmålet er så, hvordan afklaringen findes eller opstår, hvilket vi skal se nærmere på i det følgende.

Afklaringer og uddannelsesplaner

Som en del af forløbet på Liv og Læring hjælpes de unge med at finde en afklaring på, hvad de vil efter forløbet. Ifølge de fagprofessionelle muliggør den netværksorienterede tilgang på Liv og Læring generelt, at kursisterne får hjælp, støtte og rådgivning inden for et område, de har brug for. De arbejder i den forbindelse med individuelle portfolio med det formål, at kursisterne bliver opmærksomme på egne fremskridt og reflekterer over egne kompetencer og kompetence-mangler.

Ud over portfolio har fremtidsplanerne også været i fokus i temaundervisningen. Undervisningen har dels bestået af forskellige online afklaringsprogrammer, hvor de får input til mulige veje videre, og dels af øvelser med jobsamtaler samt CV-undervisning. De unge giver udtryk for både gode og mindre gode erfaringer med at arbejde med de online afklaringsprogrammer.

"Og så kom den frem med nogle jobs, den synes ville være passende til en, og så skulle man så vælge en enkel og så uddybe sig lidt mere i det, og så se - kunne det egentlig være noget for mig? Næsten os alle sammen kom den op med forslag, vi ikke have overvejet, eller uddannelser vi ikke engang vidste eksisterede. Så det gav en et andet syn på, hvilke muligheder har jeg."

(Anne, 21 år)

Der er således en oplevelse af, at programmet var nyttigt i den forstand, at det kom med forslag, de ikke selv havde overvejet og dermed bidrog med nye perspektiver på deres muligheder. Anne fortæller, at hun endte med at gå videre med det forslag den kom med, da det gav rigtig god mening for hende, og ad den vej blev hun afklaret. I hendes tilfælde oplever hun en meget høj grad af retningssmotivation:

"Det føles utroligt spændende. Jeg er meget nervøs omkring det, men rigtig rigtig spændt på en meget positiv måde, og jeg glæder mig rigtig meget til at blive færdig. Jeg glæder mig også til at komme i gang og se hvad HF har at byde på og sådan noget, men jeg glæder mig også til at være færdig og have opnået det, det glæder jeg mig til. Det bliver en succes, det gør det."

(Anne, 21 år)

Der er således ingen tvivl om, at afklaringen her har været en motiverende faktor for hende. Flere andre kursisterne har dog andre erfaringer med programmet, da de netop slet ikke kunne se sig selv i de forslag, som programmet gav:

"Altså jeg synes ikke rigtigt, man får de rigtige svar, fordi at når man tager den der test inde på min fremtid og sådan noget, ja så, så var det, hvad var det, jeg skulle være taxachauffør eller smørrebrødsjomfru, og noget bedemand eller et eller andet, det var ikke rigtigt lige..."

(Kristina, 22 år)

"(...) som sagt så er jeg den der generte, og jeg kan ikke stå og sælge i en butik, (...) så jeg vil hellere bare stå omme bagved, så jeg fik sådan noget som graver, øh, og klokkenist, og det er sådan... jeg vidste ikke engang, det fandtes, altså klokkenist. (...) men jeg kan da godt følge det, altså jeg skriver, jeg er meget, meget genert og gerne vil stå i baggrunden, og

hvor gør man det, klokkenist og graver, ikke, altså det er da åbenlyst, det er det, men det er nok ikke lige det, det jeg havde tænkt. (...). Jeg ved ikke, hvad jeg vil, men jeg ved, hvad jeg ikke vil, altså (...)."

(Julie, 19 år)

Ifølge Kristina og Julie har afklaringsprogrammet ikke hjulpet i særlig høj grad med at finde ud af, hvad de skal efter Liv og Læring. Det har dog givet dem mulighed for at reflektere over, hvad *ikke* vil, og hvad de *ikke* kan klare, og dermed også anledning til at reflektere over, hvad de *måske* vil eller kan klare. Julie reflekterer her over sin egen kapacitet og er meget bevidst om, hvad det at være 'meget genert' medfører af begrænsninger for hende, hvilket er med til at pege retningen for, hvad hun ikke skal. Kristina fik heller ikke brugbare forslag fra programmet, men hun fik dog på et senere tidspunkt i forløbet mulighed for at kigge på uddannelsesguidens hjemmeside sammen med en underviser. Der fandt hun en uddannelse, som hun godt kunne tænke sig, og kunne sammen med læreren begynde at finde ud af, hvordan hun bedst kommer dertil.

Afklaringen for kursisternes retning kan dog også komme på andre måder, og for nogle unge sker det gennem deres egen udvikling i forløbet. Dette sker som et udslag af de forskellige aktiviteter, der ikke blot handler om afklaring, men også om egne (faglige) kompetencer, interesseområder og kvaliteter. Dette ser vi i forholdt til flere kursister, som oplever undervejs at få indkredset, hvad de gerne vil arbejde med, for eksempel at ville arbejde med mennesker. En kursist fortæller, at hendes udvikling gennem Liv og Læring gav inspiration til at ville hjælpe andre med at få det bedre med dem selv og deres liv. Den mere konkrete afklaring kom i arbejdet med et af de temaer, de havde på Liv og Læring. Efter at have fundet en profession, som hun var interesseret i, fik hun lov til at fordybe sig yderligere. Hun brugte derefter en af vejlederne til at finde ud af, hvilken uddannelse der gav hende bedst mulighed for at blive optaget på den uddannelse, hun havde fundet.

I kraft af at en del af kursisterne har faglige udfordringer, er det tydeligt, at vejledningen ikke blot handler om at hjælpe kursisten med at søge i den retning, der gerne vil. Det handler i lige så høj grad om at realitetsforankre deres retning. I dette tilfælde foreslog vejleder, at kursisten starter med en 10.-klasse:

"(...) og så snakkede vi om, hvor han så siger, jamen nu er det, forstå mig ret, nu er det rigtig mange år siden, jeg har taget 10. klasse, og jeg kunne egentlig godt tænke mig at føle, at jeg var mere fagligt sikker, så at det var en god mulighed for mig for at igen få en stabil platform at stå fra til at tage et skridt videre. Og så plus det vil give mig noget tid til at finde ud af, hvad jeg havde lyst til, så jeg ikke valgte den forkerte retning."

(Henrik, 22 år)

Det er således centralt, at kursisten ikke blot sendes i den retning, de har fundet frem til, men også at de gør det i et tempo, der er realistisk. Det vil for manges vedkommende sige, at de først får et mere solidt fagligt grundlag at stå på, således at de ikke starter på en uddannelse uden at være fagligt rustet til det. Der er her tale om at finde en balance, således at kursisterne oplever at bevare den retningsmotivation, de oplever med afklaringen, men samtidig med en realisme for deres faglige muligheder.

Nogle kursister oplever også, at afklaringen kommer mere pludseligt undervejs i deres forløb. En af de unge fortæller, at han fik inspiration til sit valg af uddannelse, da han så en udsendelse i fjernsynet. I programmet fortalte de om en branche med stor mangel på arbejdskraft, hvor man nærmest ville være garanteret et job, og hvor det var muligt at få lærepladser. Dette inspirerede ham til at bruge det netværk af vejledere, mentorer og undervisere, som Liv og Læring tilbyder. Det har stor betydning for hans valg af uddannelse, at der er en form for tryk i at vide, at hans arbejdskraft kommer til at være eftertragtet:

"Så selvom man ikke er den stærkeste til dit eller dat, så bliver man stadigvæk sådan, at det at der er så få af.. fra det fag, så bliver man, så bliver man allerede taget, forstår du, hvad jeg mener, selv det rådne æble bliver lavet om til noget mos, selvom jeg nok ikke skal gøre mig dårligere, end jeg i virkeligheden er."

(William, 25 år)

Det er således centralt for hans retningsmotivation at vide, at der er gode jobmuligheder. Dette er med til, at han kan opretholde motivationen på trods af de faglige vanskeligheder, han er klar over, at han har.

Samlet set er retningsmotivationen vigtig for de unges tro på fremtiden og for deres uddannelsesstillid. Det, at have tid og ro til at finde en form for afklaring,

samtidig med en oplevelse af at have et fagligt fundament at stå på, ser ud til at være betydningsfuldt for de unges veje videre. Afklaringen sker for nogle unge gennem arbejdet med egentlige vejlednings- og afklaringsprogrammer, men for andre unge synes afklaringen og retningen også at opstå i tilknytningen til de andre undervisningsaktiviteter, de deltager i. Erfaringerne fra Liv og Læring synes således at knytte an til nyere tendenser på vejledningsområdet, hvor vejledning i højere grad end tidligere tænkes sammen med øvrige undervisningsaktiviteter og i forlængelse heraf rammesættes som en læringsaktivitet, hvor fokus er at fremme de unges refleksioner over fremtidige uddannelses- og erhvervsvalg og livsbaner (Pless et al. 2016; Poulsen et al. 2016).

Opsamling

Som vist undervejs i dette kapitel skabes motivation for uddannelse i et samspil mellem forskellige orienteringer. Med afsæt i empiriske analyser og motivationsteoretiske inspirationer, har vi fremanalyseret, hvordan nødvendighed, mestring, relationer, involvering og retning udgør centrale motivationsorienteringer i læringsmiljøet på Liv og Læring, og vi har gennem analyserne vist, at disse skabes hver for sig og i samspil. Således er nødvendighedsmotivationen præget af, at uddannelse både opleves som krav og pres, men også som muligheder og retning. Men nødvendighedsmotivationen er afhængig af de andre motivationsformer, således at uddannelse ikke bare er noget, man skal, men også opleves som et udbytterig læringsrum. I læringsrummet er det centralt, at mestringserfaringerne opleves i et relationelt trykt rum, hvor kursisterne i en proces præget af rummelighed langsomt oplever faglig progression og mestring. Hertil kommer, at de faglige mestringserfaringer og kursisters relationelle, personlige og sociale udvikling følges med en gradvis afklaring af, hvilke muligheder der tegner sig fremadrettet, og hvilke veje der virker realistiske for dem. Dette samspil af motivationsformer bidrager til, at de unge selv oplever, at de udvikler sig i en retning, hvor motivationen og tilliden til, at uddannelse er realistisk for dem, vokser. Vi skal i det følgende se nærmere på, hvordan de unge oplever det konkrete udbytte af projektet samt hvilke uddannelsesvalg, de foretager som resultat af at være med i projektet.

Kapitel 5. Kursisternes udbytte og veje videre fra Liv og Læring

I dette kapitel vil vi først beskrive mere konkret, hvilket udbytte de unge oplever at have fået af forløbet på Liv og Læring. Dernæst vil vi beskrive de unges overvejelser om deres fremtidige uddannelser, og hvad de ser som hindringer og muligheder, for til slut at skitsere de unges konkrete veje videre frem efter endt forløb.

Kursisternes udbytte af Liv og Læring

For at forstå kursisternes udbytte af Liv og Læring og hvordan de træffer valg i forhold til fremtiden, er det vigtigt igen at huske på, hvilke udfordringer de unge har. Som beskrevet, har de unge en række personlige, sociale og psykiske udfordringer, som spiller en væsentlig rolle for deres udbytte og fremtidsperspektiver. Især er det tydeligt, at de unge kæmper med angst og depression i grader, som gør at de til stadighed er udfordret i forhold til at være på en uddannelse med mange mennesker og højt tempo. Det, de profiterer af på Liv og Læring, hænger således sammen med deres udfordringer.

Når kursisterne forholder sig til, hvad de har fået ud af at være på Liv og Læring, **træder udviklingen af sociale og relationelle kompetencer** tydeligst frem som et virkelig markant udbytte. De unge fortæller, hvordan forløbet har været et vigtigt vendepunkt for dem, fordi de har udviklet sig fra at være generte, indelukkede, usikre, fordømmende og tilbageholdende til at være åbne, imødekommende, rolige, snakkende og kommunikative.

"Jeg taler bare, det er næsten.. deler lige ud, når at der bliver spurgt alt andet, eller hvis jeg bare skal sige et eller andet, så snakker jeg bare ligeud, uden jeg skal sidde der bagefter og tænke: "Hvad fanden?". Så jeg har åbnet mig meget mere end jeg normalt gør."

(Lucas, 20 år)

"Altså jeg synes da, jeg er lidt mere åben. Jeg føler mig ikke ligeså stresset, som jeg gjorde før. Jeg er lidt mere roligt. Hver gang jeg skulle op til noget eller møde nye mennesker, så var jeg sådan nervøs og lidt anspændt."

(William, 25 år)

"Ja, jeg har, altså ikke fordi jeg har været et dømmende menneske på den måde, men jeg har selv været meget tilbageholdende, og har folk ikke kommet over til mig, jamen, så har jeg egentlig bare holdt mig væk. Hvor at her der har jeg lært måske, at, øhm, der sker ikke noget ved at lige sige hej eller lige få en sludder for en sladder eller lige komme med en kæk bemærkning eller et eller andet, det bliver folk ikke sure over."

(Kristina, 19 år)

De unge fortæller utvetydigt om, at den tryghed, som de oplever, at lærerne skaber, gør, at de føler sig mere velkomne og mere trygge ved at åbne sig. De får tillid til, at de får noget ud af at åbne sig og deltage mere frit, og at det bidrager med yderligere en række positive ting til deres udvikling. De oplever en mindre grad af usikkerhed – dels i forhold til de andre og dels i forhold til det faglige. Tilsvarende fortæller en af kursisterne, som har afsluttet forløbet og er i gang med en ungdomsuddannelse, om hvad hun har taget med sig fra Liv og Læringsforløbet:

"Jeg har også fået det bedre socialt. Jamen, altså f.eks. da jeg kom ud på den der nye arbejdsplads, jeg er på nu, jeg snakkede med folk med det samme, det ville jeg ikke gøre normalt."

(Betina)

De unge understreger således, hvordan de gennem forløbet har fået en større tro på sig selv og en større tillid til andre. Det bidrager til, at de lettere kan indgå og deltage aktivt i nye sociale sammenhænge, og at de tør bede om råd og hjælp, hvis de har brug for det. Derudover peger flere kursister på, at de er blevet bedre til at samarbejde med andre undervejs i forløbet. Der er således tale om et markant udbytte for de unges personlige og sociale udvikling.

Koblet hertil er også, at en del af kursisterne fortæller, at det, de har fået mest ud af, er at komme ud ad døren – være mødestabile og deltage i undervisningen. På grund af deres psykiske udfordringer har de mange års erfaring med sjældent at komme af sted til undervisningen og sjældent at føle sig motiveret til at deltage. Det er således tydeligt, at det rummelige, trygge rum, som undervisningen på Liv og Læring i høj grad bærer præg af, bidrager væsentligt til, at de kommer ud af døren. Flere af de unge understreger, at det har stor betydning for deres motivation for at komme, at de ved, at de går glip af en dag med samvær og hyggelig stemning på stedet. Selv på dage hvor de på grund af angst, usikkerhed eller andet fysisk og psykisk ubekvem har mest lyst til at blive hjemme, er det således ofte, at de vælger at tage af sted, og det er især, når mentorer ringer og snakker med dem. Anne fortæller om sin erfaring:

"Jamen i det her tilfælde, der valgte jeg så – normalt plejede jeg at lukke mig inde og bare have det for mig selv – hvor jeg var sådan lidt, jamen, nu har jeg muligheden for at tage på Liv og Læring, hvor folk ved man egentlig nogle gange kan have det dårligt, jeg tager herhen, og så giver jeg udtryk for, at jeg har det dårligt. Og jeg tog herhen, jeg sagde, jeg har det dårligt, og så sagde Susan, at jamen så må vi få dig i bedre humør. Og så spurgte hun, hvad jeg havde lyst til at lave, og jeg kan huske den dag, der havde jeg egentlig bare lyst til at sidde nede i kreativ og ikke rigtigt lave så meget, hvor hun var sådan, jamen fint så kan du sætte dig derned, og hvis du har lyst til at komme op og snakke med os andre, jamen så sidder vi her og drikker noget kaffe. Og jeg tror, jeg sad dernede i en time eller sådan noget, og så gik jeg ud og hentede en kop kaffe, og så gik jeg for at snakke med de andre. (...) Jeg var meget gladere, da jeg kom hjem igen. Det er det, jeg er egentlig aldrig i dårligt humør, når jeg går herfra, ikke hvad jeg har oplevet i hvert fald."

(Anne, 21 år)

Det er således italesat, at det er bedre at komme og sige, at man har det dårligt end at blive hjemme. Underviserne presser ikke kursisterne til at deltage, men anerkender at de har en dårlig dag og giver dem mulighed for at tænke over, hvad de har brug for. Det at sidde lidt for sig selv for eksempel giver således lyst til at deltage i undervisningen.

I forhold til kursisternes **faglige udbytte** peger flere af kursisterne på, at de gennem forløbet på Liv og Læring har rykket sig på flere områder og fortæller detaljeret om, hvad de har lært. Samtidig bærer deres faglige udvikling også præg af at være meget forskellig. Nogle taler om, at de helt konkret har lært matematik og dansk, mens andre taler om, at de har fået genopfrisket viden de allerede havde, men har glemt. Det hænger også sammen med, at mange har så dårlige erfaringer med at gå i skole, at genopfriskningen også handler om at genopdage glæden ved at lære og troen på at man kan. Eller som de unge siger det, at det 'ikke er så slemt at lære'.

"Noget af mit faglige er i hvert fald blevet styrket, lidt blevet bedre. Også mere end jeg lige havde forestillet mig. F.eks i både dansk og engelsk, f.eks min grammatik, den er steget en lille smule (...) og det matematiske område, der lige sådan division og et par stykker jeg ikke lige sådan har styr på endnu, men ellers, så er det i hvert fald steget en hel del."

(Lucas, 20 år)

"I engelsk og matematik for eksempel, sådan nogle ting, dansk og ja. Jeg har rykket mig ekstremt meget fordi at i engelsk førhen der var jeg sådan, åh det gider jeg sku egentlig ikke, det er jeg sikkert ikke særligt god til, men hvor jeg kommer herover og begynder at snakke noget mere engelsk og sådan noget ikke, og lige pludseligt så tror jeg på mig selv, at jeg godt kan og det skal nok, altså jeg kan godt finde ud af det, jeg skal bare... blive ved."

(Mette, 21 år)

Hvor de unge således er meget tydelige omkring, hvad de har lært socialt og personligt, så er de mere ydmyge i forhold til det faglige. Mange af de unge, som har store faglige huller fra grundskolen, profiterer helt specifikt fagligt, mens de unge, som har klaret sig bedre fagligt i grundskolen, dels får genopfrisket deres viden, dels får en fortrolighed med det at lære igen og dels opbygger en større tro på, at de faktisk kan lære noget. Enkelte fortæller også om, at de er blevet bedre til at samarbejde og lave gruppearbejde, hvilket de har brug for fremover.

Det skal fremhæves her, at de unges faglige kunnen og troen på, at de kan, er tæt sammenvævede. Det er således helt centralt, at de kursister, der i forløbet går fra en oplevelse af at kunne *ingenting* og at være fagligt på bar bund til en oplevelse af at mestre det faglige, fremmer de unges motivation for og involvering i den konkrete læringsituation og fag. Men også i et bredere perspektiv understøtter disse mestringserfaringer kursisternes tro på, at de godt kan finde ud af 'det med uddannelse', hvis de får den rette hjælp, og hvis de bliver ved med at forsøge. Kursisternes fortællinger, om hvordan Liv og Læringsforløbet har bidraget med oplevelser af faglig, social og personlig progression, peger således tilsammen på, at deres uddannelsestillid og mestringsforventninger styrkes gennem forløbet. Især er det samspillet mellem relationsmotivationen, mestringsmotivationen og involveringsmotivationen, der tilsammen bidrager til, at de unge får positive erfaringer med relationen til andre, med faglig mestring og med at deltage aktivt og involverende i undervisningen. Og det bidrager til, at de også fremadrettet får mulighed for at se sig selv i et videre uddannelsesperspektiv.

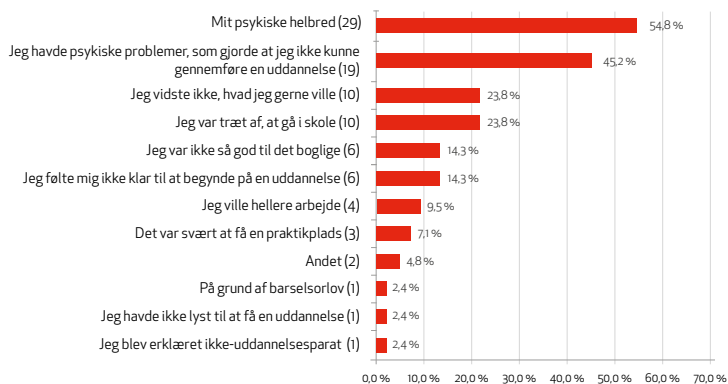
Overvejelser om videre uddannelse

Som det fremgår af ovenstående, peger kursisterne generelt set på, at de har fået et stort positivt udbytte af deltagelsen på Liv og Læring. I det følgende sætter vi

fokus på kursisters overvejelser om fremtiden, og hvad der fra deres perspektiv kan henholdsvis hindre og hjælpe dem til at påbegynde en uddannelse. Og som det vil fremgå af nedenstående, er det langt fra sådan, at kursisterne oplever videre uddannelsesdeltagelse som ukompliceret. De kæmper stadig med en lang række problematikker, som det fremgår af det følgende. Ser vi på, hvad kursisterne peger på som forhindringer i relation til videre uddannelse, fordeler kursisters besvarelser sig således i forhold til de svarkategorier, der er til rådighed:

Som det kan ses, fordeler besvarelserne (fra de kursister, som har besvaret spørgeskemaet) sig over en række af svarmuligheder, hvilket peger på det, vi beskrev i kapitlet om de unge; nemlig at kursisterne kæmper med udfordringer på en lang række områder. Samlet set er der markante overlap mellem de udfordringer, der førte til kursisters tidligere uddannelsesfrafald og de

Figur 6. Hvilke af følgende ting kan forhindre dig i at begynde på en uddannelse? og så droppe det nedenfor.



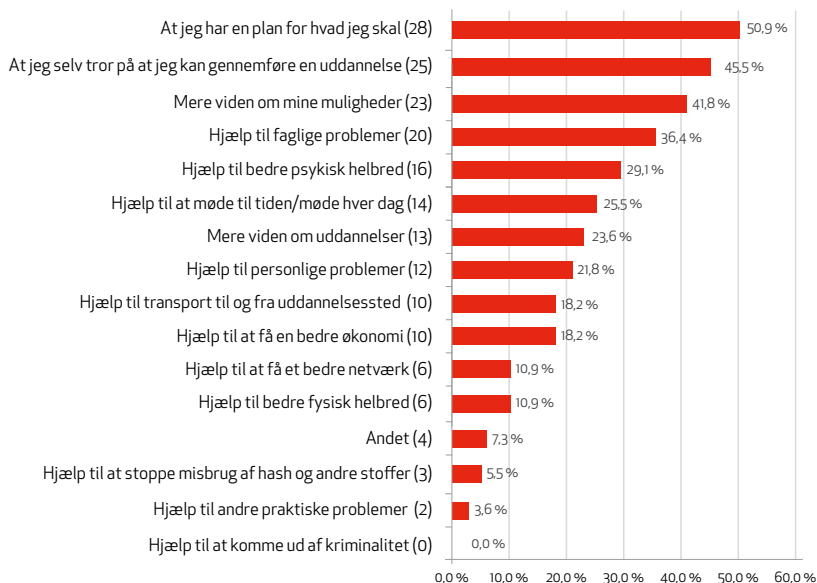
forhindringer, de peger på fremadrettet. Således svarer lidt over halvdelen af kursisterne (53%), at deres 'psykiske helbred' kan udgøre en forhindring i relation til at påbegynde uddannelse. Faglige evner fremhæves af 45% som noget, der kan udgøre en forhindring for at påbegynde en uddannelse, ligesom 44% svarer, at selvtillid udgør en forhindring. Næsten lige så mange, 42%, peger på, at det 'at få valgt den rigtige uddannelse' kan udgøre en forhindring. Men derudover peger mange også på at økonomi (29%), transport til uddannelsen (24%) manglende praktikplads (20%) også udgør uddannelsesforhindringer.

Samlet set peger kursisterne både på en række individuelle problematikker i form af psykiske og faglige forhindringer, samt udfordringer der handler om manglende afklaring, men de peger dog også på en række forhindringer, som knytter an til uddannelsesudbud, økonomi m.m. Vi vil i slutningen af kapitlet reflektere over årsagerne til, at de unge fremhæver disse udfordringer i afslutningen af forløbet, hvor de har arbejdet med netop disse problematikker.

Ser vi på, hvad kursisterne oplever, der kan understøtte og hjælpe dem til at påbegynde en uddannelse, tegner der sig igen et mangfoldigt billede.

Det er interessant her, at kursisterne særligt fremhæver perspektiver, der har at gøre med deres videre uddannelsesforløb. Således peger lige omkring halvdelen på, at det vil hjælpe dem, at de har 'en plan for hvad jeg skal', mens næsten lige så mange peger på, at det kan understøtte deres videre uddannelsesforløb, at de 'selv tror på at jeg kan gennemføre uddannelse' (45 %), ligesom en stor gruppe anfører 'mere viden om mine muligheder' som en hjælp (42 %). Disse elementer

Figur 7. Hvad mener du kan gøre dig mere klar til at vælge eller til at påbegynde en uddannelse? (Sæt gerne flere krydser)



går, som tidligere nævnt igen i en omfattende evaluering af en række forsøg med brobygningsforløb for unge ledige (Görlich et al. 2016) som væsentlige elementer i relation til at understøtte de unges videre uddannelsesdeltagelse. Det ser således ud til, at kursisterne i høj grad er orienteret imod den oplevelse af sikkerhed, som det giver at have konkrete planer for og tro på deres fremtidige uddannelsesforløb (jf. Bandura 1993).

Derudover peger mange kursister også på betydningen af 'hjælp til faglige problemer' (36 %), 'bedre psykisk helbred' (29 %) og 'personlige problemer' (22 %) som en hjælp for deres fremtidige uddannelse, mens en tredje gruppe peger på konkret hjælp i relation til 'at møde til tiden hver dag' (25 %), hjælp til en bedre økonomi (18 %) og hjælp til transport til og fra uddannelsessted (18 %). Som det er fremgået tidligere, indgår mange af disse elementer som centrale dele af Liv og Læring, men som kursisternes besvarelser indikerer, har mange fortsat brug for hjælp og støtte – også fremadrettet. Som flere andre undersøgelser peger på (Luckow et al. 2013; Olesen & Bach 2011; Katznelson et al. 2009), er det at understøtte udsatte unges uddannelsesdeltagelse en kontinuerlig proces, som for nogle vil blive ved med at skulle vedligeholdes.

Kursisternes overvejelser om fremtiden

Hvis vi ser nærmere på, hvilke konkrete uddannelser de unge overvejer at vælge, er der store forskelle mellem de unge. Nogle af de unge opnår en relativt stor afklaring i forhold til, hvad de konkret skal efter Liv og Læring. Som beskrevet, har en stor del af kursisterne forsøgt sig tidligere med et grundforløb på EUD, men er droppet ud på grund af angst og depression sammen med problemer med at få en læreplads. Disse unge er afklaret med, at de gerne vil på EUD igen – enten i samme uddannelse, men oftest en anden. En af de interviewede kursister fortæller om at starte på EUD efter Liv og Læring, hvor forløbet har hjulpet ham med *"lige komme på banen igen med, med dansk, matematik lige diverse ting der (...)et der med at ligesom komme til at møde lidt flere nye mennesker, man ikke har kendt før."* (Lucas, 20 år). Det ser således ud til, at det sociale og personlige udbytte, som beskrevet ovenfor, hjælper kursisterne med at opbygge en tro på, at de kan starte på en uddannelse igen på trods af deres erfaringer med angst og depression, og at det hjælper nogle af dem fremadrettet på den nye uddannelse.

Der er dog andre unge, som ikke har denne afklarethed, og som oplever en større usikkerhed i forhold til fremtiden. Dette hænger sammen med flere ting. For det første er der flere af de unge i interviewematerialet, som har været helt ude af

uddannelsessystemet i mange år, og derfor er de nervøse for at skulle starte igen. For det andet er der flere af de kursister, som gerne vil videre med en HF, og som oplever, at de faglige krav bidrager til deres usikkerhed. For det tredje udtrykker flere unge et tydeligt behov for at tage et trin ad gangen:

“Der kommer også masser af skole, når jeg skal i gang med uddannelsen, øh, det prøver jeg at lade være med at tænke på, for så mister jeg hurtigt modet til at fortsætte jo, så derfor tager jeg et trin ad gangen, sådan nu er jeg færdig med det her, så er det en ny klasse. Så fokuserer jeg bare på det, og lige før det er færdigt, så kan jeg begynde at fokusere på næste, i stedet for bare at lægge hele planen derud af, så, så klarer jeg den ikke, det er jeg sikker på, jeg ikke gør.”

(Morten, 26 år)

“Jeg vil også hellere have en ting ad gangen. Fordi jeg har tænkt på hvad jeg gerne vil være. Og det er også fint nok, men det er at komme derhen til. Og jeg kan ikke rumme alle de trin i hovedet. Så jeg må bare tage en ting ad gangen, for at komme til min uddannelse og det der.”

(Anders, 20 år)

Disse kursister har således erfaret, at det hjælper at tage en ting ad gangen for at undgå, at fremtiden bliver uoverskuelig og gør dem stressede. Dertil kommer, at mange af kursisterne også skal lære at leve med deres psykiske udfordringer parallelt med at tage en uddannelse.

“Jamen jeg skal lige.. altså for det første skal jeg lige have styr på min situation lige nu jo, fordi den er lidt hektisk og sådan noget der. Så jeg kan slet ikke overskue, hvis jeg skulle starte på skole nu her. Men når det ligesom er sagt, jamen så lige sådan få det.. få lidt styr på mig selv også, altså psykisk tænker jeg, ikke. (...) Så i forhold til min angst og sådan noget der, så skal jeg lige have det sidste med, men så tænker jeg også, at så skulle den meget gerne være der.”

(Cecilie, 28 år)

Der er således en del af kursisterne, som har været udfordret af angst og depression, som har fået et stort udbytte ud af Liv og Læring i form af at lære at leve med dette – eller med truslen om angsten og depressionen – og samtidig være i gang. Dette udbytte gør, at de tager fremtiden i mindre skridt, hvilket fungerer motiverende for dem.

Vi så – som præsenteret i starten af kapitlet – at mange af de unge angiver, at de oplever deres psykiske helbred, deres faglige evner, deres selvtillid og deres valg af uddannelse som hindringer for, at de kan gennemføre en uddannelse. Når vi så samtidig ser i interviewene med de unge, at de faktisk opnår et betydningsfuldt udbytte af Liv og Læring i form af sociale og relationelle kompetencer, mere tro på sig selv og deres uddannelsesmuligheder, træning i at komme ud af døren, samt et konkret fagligt udbytte, så kan det forstås på flere måder. For det første viser vores undersøgelse, at de unge på trods af deres relativt skeptiske tro på fremtiden arbejder ihærdigt med deres udfordringer. De lærer at blive bedre til at leve med deres psykiske helbred og samtidig være sammen med andre. De lærer at være åbne, imødekommende og kommunikative, de lærer, at det ikke 'er så slemt' at lære, og de lærer at være realistiske i forhold til at tage en uddannelse i små skridt ad gangen. For det andet viser undersøgelsen, at de unges usikkerhed og nervøsitet omkring fremtiden stadig er til stede. Dette er på trods af de positive erfaringer, de har erhvervet sig samt alt det, de har lært i forløbet. Et er at være i det trygge læringsrum på Liv og Læring, men deres tidligere erfaringer gør samtidigt, at de kan være usikre på, hvordan de skal tackle de læringsrum, de møder andre steder. De har endnu ikke erfaring med dette, og derfor kan svarene tolkes som, at de svarer ud fra tidligere erfaringer. For det tredje viser undersøgelsen, at det at overkomme store og mangfoldige barrierer er en lang proces, der tager tid og vedvarende indsats.

I forhold til unges erfaringer med motivation for uddannelse, understreger dette endvidere betydningen af retningsmotivation. Uanset om de træffer konkrete uddannelsesvalg, eller om de bliver afklarede med, hvordan de for fremtiden kan være bedre rustet til at tackle det at være på en uddannelse, er det positivt for de unge og deres motivation for uddannelse, at forløbet på Liv og Læring bidrager med afklaring. Og igen viser vores undersøgelse, at samspillet mellem motivationsorienteringerne er med til generelt set at øge de unges motivation for uddannelse. Det relationelt trygge læringsmiljø, der har fokus på faglig mestring og samtidig giver mulighed for at afklare de unges fremtidige uddannelsesmuligheder bidrager til, at de unges sociale og relationelle kompetencer, såvel som deres faglige kompetencer og/eller motivation for læring øges. Dette giver de unge en større tro på, at de kan gennemføre en uddannelse samtidigt med, at de stadig har en underliggende nervøsitet og usikkerhed ved at starte på en ungdomsuddannelse. De har brug for at se mening med undervisningen, og at de gerne vil have indflydelse på, hvad de arbejder med. Dette taler for et behov for, at de unge kontinuerligt får mulighed for at få støtte både fagligt, personligt og socialt.

Kursisternes veje frem

I det følgende opridser vi kursisternes veje videre fra Liv og Læring, som de tegner sig baseret på tal fra VUC Storstrøms opgørelser for kursisternes videreforløb for Liv og Læring-holdene i efteråret 2016 og foråret 2017. Det drejer sig om i alt 76 kursister.

En stor gruppe af kursisterne vælger at fortsætte på **andre uddannelsesforberedende forløb**; enten Klar til Uddannelse (KTU), som deler bygning med Liv og Læring, og som har en tilsvarende form og tilgang, men hvor det faglige tempo er lidt højere, og der ikke er så meget individuelt tilrettelagt undervisning. Et andet forberedende uddannelsesstilbud kursisterne kan vælge er Almen Voksen Uddannelse (AVU), som er et tilbud til voksne over 18 år, der gerne vil forbedre sig i en række fag på 9. og 10. klasses niveau. Det er der samlet set 41 %, der gør. Der er dog også mange kursister som vælger at fortsætte med **endnu et forløb på Liv og Læring**, således at de får et halvt år mere til at arbejde med de ting, der volder dem vanskeligheder – både socialt og fagligt. Det drejer sig om knap en tredjedel (31,5 %) af kursisterne. Desuden går en del af kursisterne **videre i ordinær ungdomsuddannelse** (HF enkeltfag, HF eller andre gymnasiale uddannelser, EUD eller professionsuddannelse). Det drejer sig om 13 % af kursisterne. Desuden er der en gruppe af kursister, som **fortsætter videre med 'andet'**, hvilket kan dække over en række forskellige ting. Nogle kursister går på barsel, andre i arbejde og nogle vender tilbage til kontanthjælpssystemet. Og for det femte kan de vælge et andet forberedende projekt eller arbejde et stykke tid. Det gør 14,5 % af kursisterne.

Disse kvantitative opgørelser over kursisternes veje videre fra Liv og Læring bekræfter i vid udstrækning de perspektiver, der tegner sig på baggrund af undersøgelsens øvrige empiriske materiale. Kursisterne oplever forløbet som udbytterigt fagligt, personligt og socialt, ligesom de oplever at være blevet mere uddannelsesparate. Men som deres videre forløb vidner om, er der langt fra tale om et 'quick fix', hvor deltagelsen på et forløb som Liv og Læring en gang for alle gør de unge klar til videre uddannelse. En stor del har behov for længere tid på enten Liv og Læring eller på andre forberedende forløb. Samlet set peger erfaringerne fra forløbet således, som tidligere nævnt, på vigtigheden af en kontinuerlig og langstrakt indsats, hvis unge som disse skal bringes til at kunne gennemføre ordinære uddannelsesforløb.

Kapitel 6. Undersøgelsens centrale konklusioner

Målgruppen for Liv og Læring har det til fælles, at deres tidligere erfaringer med uddannelsessystemet har været overvejende negative. De har derfor meget lidt tro på egen uddannelsesmæssige formåen, flere af dem kæmper med en række psykiske problemstillinger, ligesom mange er kendetegnet ved et svagt socialt netværk. Samtidigt er målgruppen præget af en stor heterogenitet i form af uddannelsesmæssige erfaringer, formåen og deres behov og tilgange i relation til uddannelse. Udgangspunktet er, at de unge på den ene side har en række personlige, sociale og faglige udfordringer, og på den anden side selv efterspørger udviklingen af basale faglige kompetencer. Omfanget af udfordringer både for de enkelte og i gruppens sammensætning bidrager til, at det kræver en særlig indsats for, at de unge faktisk opnår det faglige løft, de ønsker.

Overordnet er det gennemgående, at det er væsentligt for kursisterne at kunne skabe mening med og i forløbet. Det synes særligt at handle om meningskabelse gennem oplevelsen af faglig progression (at blive bedre til matematik og dansk) og mening i forhold til de udfordringer de kæmper med i deres hverdagsliv, samt i relation til deres fremtidige liv og de mulighedshorisonter, der tegner sig. En central opgave og udfordring for underviserne er således at skabe et læringsrum, der både har fokus på færdighedsorienteret undervisning, men som samtidig skaber rum til at kursisterne har indflydelse på hvad de arbejder med og hvordan. Ligeledes er det entralt at undervisningen bidrager til kursisters oplevelse af retning i et fremadrettet perspektiv.

På baggrund af denne forskningsrapport kan vi helt overordnet pege på følgende ting som centrale for at uddannelsesprojektet bidrager til at bringe kursisterne tættere på ordinær uddannelse:

- Flexibilitet og rummelighed i tilrettelæggelsen af undervisningen, så kursisterne kan lære i et eget tempo og med afsæt i deres individuelle formåen er centralt
- Forudsætningen for dette er et relationelt trygt læringsrum med fokus på faglig progression

- Fundamentet er et fintmasket net af professionelle, der arbejder sammen på mange niveauer

Små skridt ad gangen

Kursisterne er kendetegnet ved at have meget lidt tiltro til egen faglige formåen, og projektet arbejder aktivt med at styrke de unges uddannelsestillid. Læringsmiljøet er således præget af en høj grad af rummelighed og fleksibilitet, hvor lærerne giver kursisterne plads til at lære i eget tempo og med afsæt i deres individuelle formåen, og hvor der mulighed for time outs, hvis de har brug for det. Hvis kursisterne skal kunne tage små skridt ad gangen, udgør den didaktiske rammesætning og progressionen i forløbet centrale elementer. Således handler undervisningen i starten af forløbet om, at de unge oplever en faglig mestring, hvilket for en del af de unges vedkommende kræver relativt simple og over-skuelige opgaver. Senere i forløbet, når kursisterne har opnået en større tro på egen mestring, introduceres mere åbne læreprocesser, hvor kursisters egne analyser og fortolkninger sættes i spil. Undervisningens fokus og retning er tydeligt rammesat af underviserne, hvilket også bidrager til den tryghed, der kendetegner forløbet, og som er vigtig for de unges progression.

Mange af kursisterne er meget usikre på deres mulige fremtidsperspektiver, og også her er der fokus på små skridt ad gangen. Kursisterne får således hjælp, støtte og rådgivning inden for det område, de har brug for. Og flere understreger betydningen af at få tid til at tænke sig om - uden pres. Den begyndende afklaring sker for nogle unge gennem konkret vejledning i relation til fremtidige uddannelse- og arbejdsperspektiver, men lige så vigtigt synes det at være, at de unge gennem undervisningen og dialogen med de fagprofessionelle opnår en større opmærksomhed på - og reflekterer over - egne styrker, udfordringer og interesser. Herigennem mindskes usikkerheden og de unge opnår et bedre grundlag for at tænke fremad og træffe valg.

Undersøgelsen viser, at de unge opnår et betydningsfuldt udbytte af Liv og Læring i form af sociale og relationelle kompetencer, mere tro på sig selv og deres uddannelsesmuligheder, træning i at komme ud af døren samt et konkret færdighedssorienteret udbytte. Vi ser, at de unge arbejder ihærdigt med deres udfordringer. Mange oplever, at de lærer at blive bedre til at leve med deres psykiske helbred og samtidig være sammen med andre. Ligesom flere peger på, at de lærer at være åbne, imødekommende og kommunikative. De lærer, at det ikke 'er så slemt' at lære, og de lærer at være realistiske i forhold til at tage en uddannelse i små skridt ad gangen.

Relationelt trygt læringsrum

I kraft af at kursisternes tilgang til uddannelse som udgangspunkt er præget af skepsis og mistillid, er det et vigtigt element for underviserne at skabe et positivt og trygt læringsmiljø. Det er helt centralt, at arbejdet med det relationelle sker i *samspil* med og ikke løsrevet fra det faglige. Det handler således både om faglig støtte og om støtte til de dele af kursisternes liv, der ligger uden for uddannelsesprojektet. Det at føle sig som en del af skolens og klassens læringsfællesskab, og at blive set, anerkendt og 'rummet' af klassekammerater samt lærere, er af afgørende betydning for deres engagement, involvering og læring på forløbet.

De unges udbytte af projektet er markant i forhold til udviklingen af sociale og relationelle kompetencer. Forløbet er et vendepunkt for nogle. Mange udvikler sig fra at være generte, usikre og tilbageholdende til at være åbne, imødekommende og kommunikative. De unge fortæller utvetydigt om, at denne udvikling knytter sig til det trygge læringsmiljø, som de oplever, at lærerne skaber. Det trygge læringsrum betyder, at de udvikler en stærk følelse af socialt tilhør og accept. De unge understreger således, hvordan de gennem forløbet har fået en større tro på sig selv og en større tillid til andre. Det bidrager til, at de lettere kan indgå og deltage aktivt i nye sociale og uddannelsesmæssige sammenhænge, og at de tør bede om råd og hjælp, hvis de har brug for det.

Et andet centralt element i de unges udbytte handler også om, at de er blevet mere mødestabile og mere aktivt deltagende i undervisningen. Det rummelige, trygge læringsrum samt mentorstøtten bidrager væsentligt til, at de unge så at sige kommer ud af døren og deltager kontinuerligt.

Også det faglige udbytte fremhæves af mange. Flere af kursisterne peger på, at de har rykket sig markant på flere faglige områder, mens andre har fået genopfrisket deres viden. Et andet vigtigt fagligt udbytte – som flere fremhæver – er, at de har opnået en fortrolighed med det at lære igen, det at være i en uddannelsessammenhæng og en større tro på, at de kan lære noget.

Undersøgelsen viser, at de unge får et udbytte af Liv og Læring, men vi ser også at på trods af, at de får positive erfaringer at bygge videre på, er deres usikkerhed og nervøsitet ved fremtiden stadig til stede. Et er at være i det trygge læringsrum på Liv og Læring, men deres tidligere erfaringer gør samtidigt, at de kan være usikre på, hvordan de skal tackle de læringsrum, de møder andre steder. Undersøgelsen

viser i forlængelse heraf, at det at overkomme store og mangfoldige barrierer er en lang proces, der tager tid og en vedvarende indsats.

Et fintmasket net af professionelle

Læringsmiljøet udgør den hverdagslige ramme om kursisternes deltagelse på Liv og Læring, men samtidig synes en væsentlig forudsætning for kursisternes positive erfaringer med forløbet at være det stærke og tværkommunale samarbejde. Det tætte samarbejde med mentorer og UU-vejledere gør, at der aldrig er langt til en voksen, som kan hjælpe med problemstillinger, der rækker ud over underviserens arbejdsområder. Mentorernes spiller en væsentlig rolle i forhold til at støtte de unge i at udvikle gode hverdagsvaner og kan hjælpe med spørgsmål om bolig, økonomi m.m., og UU-vejledningen indgår som en integreret del af læringsmiljøet. På samme måde er samarbejdet på tværs af uddannelsesinstitution og kommunalforvaltning med til at skabe overblik over de støtteforanstaltninger, der allerede er tilknyttet de enkelte unge, og som kan igangsætte yderligere foranstaltninger, hvis der er behov herfor.

Underviserens kompetencer ligger dermed i at kunne kombinere en mangfoldighed af forskellige roller i forhold til kursisterne og samtidig sætte grænser i en gråzone af det personlige og det professionelle. Det stiller store krav til underviserne og de øvrige fagprofessionelle. De skal navigere mellem en meget personlig og åben tilgang til kursisterne samtidig med, at det er væsentligt, at de også kan *"trække en streg i sandet"*, som en af underviserne udtrykker det og dermed også markere grænsen for lærerrollen. Underviserne må således indtage blækspruttefunktionen for at lykkes med at skabe det relationelt trygge læringsrum for de unge.

Samlet set er det tydeligt, at kernen i Liv og Læring er de stærke faglige kompetencer, som undervisere, vejledere og mentorer har hver for sig og sammen. Projektet har et fintmasket net af professionelle, med hver deres faglige styrker, og en fleksibel rollefordeling, der sammen støtter og løfter den unge. Samlet set udgør dette et veldefineret fagligt samarbejde, der vedligeholdes og udvikles både gennem mødeaktivitet såvel som gennem skriftlig aktivitet i form af registreringer, fraværslister etc., der udveksles og deles digitalt. Det høje informationsniveau er med til at sikre, at de unge får taget de skridt, der er nødvendige for, at de flytter sig.

Opmærksomhedspunkter fremadrettet

Som læringsmiljø rummer Liv og Læring således mange kvaliteter i relation til denne målgruppe. Men samtidig peger undersøgelsen også på to overordnede opmærksomhedspunkter, som er væsentlige at have in mente i relation til den videre udvikling af forløbet.

1. Et væsentligt fremadrettet opmærksomhedspunkt i relation til Liv og Læring er, hvordan man kan hjælpe kursisterne i overgangen til andre og nye uddannelsessammenhænge. Det fordrer dels en stærk opmærksomhed på, hvordan man gennem det trygge relationelle læringsrum kan understøtte kursisternes udvikling af (lærings)strategier, de kan tage med sig videre og bringe i anvendelse i nye sammenhænge. Dels kræver det et tæt samarbejde med aftagende institutioner i relation til at skabe gode overgange for denne målgruppe.
2. Et andet væsentligt opmærksomhedspunkt er visitering og målgruppe. Som det fremgik af kapitel 2 og 3 oplever flere af de fagprofessionelle, at en del af de unge, der visiteres til projektet, ikke matcher de krav og forventninger, der ligger i uddannelsesprojektet. Samtidig peger nogle af kursisterne på, at de er mere arbejds- end egentligt uddannelsesorienterede. Nogle af kursisterne kunne således givetvis have gavn af et forløb, som var mere praksis- eller arbejdsmarkedsrettet. Det er der ikke store muligheder for på Liv og Læring. Og det er således væsentligt fremadrettet at overveje, hvordan man kan sikre, at unge som disse også får tilbud, som opleves meningsfulde og relevante.

Litteraturliste

- Amundson, N. (1998): *Active Engagement: Enhancing the Career Counselling Process*. British Columbia: Ergon Communications
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2017): *Uddannelse er en guldrandet investering*. København: AE-rådet Hentet d. 9.1.18 på https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_uddannelse-er-en-guldrandet-investering.pdf
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2015): *Hver sjette elev forlader skolen uden at bestå dansk og matematik*. København: AE-Rådet
- Ball, S. J.; Maquire, M. & MacRae, S. (2000): "Space, Work and the 'New Urban Economies'". In: *Journal of Youth Studies*, 3(3): 279-300
- Bandura, A. (1993): "Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning". In: *Educational Psychologist*, 28(2): 117-148
- Beskæftigelsesministeriet 2014: *Aftale om en reform af kontanthjælpssystemet*. Hentet d. 08.12.2017 på <http://bm.dk/da/Aktuelt/Politiske%20aftaler/Aftale%20om%20en%20reform%20af%20kontanthjaelpssystemet.aspx>
- Dahler-Larsen, P. (2013): *Evaluering af projekter: Og andre ting, som ikke er ting*. Odense: Syddansk Universitetsforlag
- Demant, J. (2006). Fokusgruppen-spørgsmål til fænomener i nuet. In: *Sociologisk Metoder*. Samfundslitteratur: 131-150
- Ekspertgruppen til bedre veje mod Ungdomsuddannelser (2017): *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – opsummering af anbefalingsområder til regeringen*. Hentet d. 21.12.2017 fra <https://www.regeringen.dk/media/3015/pixie-bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse-01.pdf>
- EVA (2016): *De unge i målgruppen for de forberedende tilbud. Analyse af målgruppen for tilbud, der forbereder til ungdomsuddannelse og beskæftigelse*. København: Danmarks Evalueringsinstitut
- EVA (2016a): *Vedholdenhed hos voksne med svage basale færdigheder – et litteraturstudie*. København: Danmarks Evalueringsinstitut

EVA (2014): *Motiverende undervisning – Tæt på god undervisningspraksis på mellemtrinet*. København: Danmarks Evalueringsinstitut

Friche, N.; Søndergaard, N. M & Slottved, M. (2016): *Bedre Veje til Ungdomsuddannelse – Kompetencer og implementering i forberedende tilbud (delopgave 3)*. København: KORA

Furlong, A. (2015): "Young People and the Social Consequences for the Post-Industrial Economy". In: Kelly, P. & Kamp, A. (eds.): *A Critical Youth Studies for the 21st Century*. Leiden: Brill: 25-37

Görlich, A. (2016): *Uden uddannelse og arbejde. Unges tilblivelser i komplekse transitioner*. Ph.d.- afhandling. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Görlich, A. & Katznelson, N. (2015): "Unge uden uddannelse – hvem er de og hvordan møder de kravet om uddannelse". I: Sørensen, N. U. & Pless, M (red.): *Brydninger i ungdomslivet*. Bogserien Ungdomsliv nr. 3. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag: 57-84

Görlich, A. & Katznelson, N. (2013): Er selvtillid nok – betydningen af tillid i fastholdelsen af unge i uddannelse, *Tidsskrift for Arbejdsliv*, 15.3, 24-40.

Görlich, A.; Katznelson, N.; Hansen, N. H. M; Svarer, M. & Rosholm, M. (2016): *Hvad virker? Ledige unges vej til uddannelse og arbejde, Evaluering af Brobygning til uddannelse*. København: Center for Ungdomsforskning

Hutters, C. & Lundby, A. D. (2014). *Læring der rykker - Læring, motivation og deltagelse set fra elever og studerendes perspektiv*. København: Center for Ungdomsforskning, Aalborg Universitet

Hutters, C. og Lundby, A. D. (2015): *Klasserumsledelse og elevinddragelse. Erfaringer fra syv udviklingsprojekter på de gymnasiale uddannelser*. København: Center for Ungdomsforskning

Hutters, C & Brown, R (2011): *Køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet*. Center for Ungdomsforskning

Jackson, C. (2006): *Lads and Ladettes in School. Gender and a Fear of Failure*. Maidenhead: Open University Press

Jensen, U. H. & Jensen, T. P. (2005): *Unge uden uddannelse. Hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København: SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Kaplan, A.; Middleton, M. J. & Midgley, C. (2002): "Achievement goals and goal structures". In: Midgley, C. (eds.): *Goals, Goal Structures, and Patterns of Adaptive Learning*. London: Lawrence Erlbaum Ass

Katznelson, N. (2017): "Rethinking motivational challenges amongst young adults on the margin". In: *Journal of Youth Studies*, 20(5): 622-639

Katznelson, N. & Lundby, A. (2015): *Det gav mig en idé om, at min fremtid ikke står skrevet i sten: Midtvejsevaluering af forsøg med karrierelæring i gymnasiet*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Katznelson, N.; Murning, S. & Pless, M. (2009): *Vejen mod de 95%. en erfaringssopsamling fra Ungdomsuddannelse til alle projektet*. København: Center for Ungdomsforskning og KL

Klinge, L. (2016): *Lærerens relationskompetence: En empirisk undersøgelse af, hvordan lærerens relationskompetence viser sig i interaktioner med elever og klasser i almenundervisningen i folkeskolen*. København: Københavns Universitet

Laursen, P. F. (2010): *Hånd og hoved i skolen: værkstedspædagogik for praktisk orienterede elever*. Frederikshavn: Dafolo

Laursen, P. F. (2006): "Den gode og autentiske lærer". I: Hansen, B. G. & Tams, A. (red.): *Almen didaktik - relationen mellem undervisning og læring*. Værløse: Billesøe & Baltzer

Lemnos, M. S. (2007): "Context-Bound Research in the Study of Motivation in the Classroom". In: Volet, S. & Järvelä, S.: *Motivation in Learning Contexts. Theoretical Advances and Methodological Implications*. Bingley: Emerald: 129-147

Louw, A. & Pless, M. (2015): *Øget overgang til eud efter avu – tværgående analyser af VUC skolers forsøgs- og udviklingsprojekter med erhvervstonet undervisning på avu*. København: Center for Ungdomsforskning.

Luckow, S. T.; Jakobsen, T. B. & Langhede, A. P. (2013): *Bedre overgange for udsatte unge. Midtvejsevaluering af efterværnsinitiativet "Vejen til uddannelse og beskæftigelse"*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

McLeod, J. & Yates, L. (2006): *Making Modern Lives. Subjectivity, Schooling and Social Change*. Albany: State University of New York Press

Nielsen, H. B. (2011): *Skoletid. Piger og drenge fra 1. til 9. klasse*. København: Akademisk Forlag

Nielsen, A. W. & Sørensen, N. U. (2017): *Når kunst gør en forskel. Unges delta-gelse i kunst- og kulturprojekter som alternativ arena for sociale indsatser*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Nielsen, K. & Tanggaard, L. (2015): "Dropping out and a crisis of trust". In: *Nordic Psychology*, 67:2, 154-167

Nordahl, T. (2004): *Eleven som aktør. Fokus på elevernes læring og handlinger i skolen*. København: Hans Reitzels Forlag

Nordahl, T.; Synnevåg, A-K.; Aasen, A. M. & Køstøl, A. (2010): *Uligheder og variationer. Danske elevers motivation, skolefaglig læringsudbytte og sociale kompetencer. Rapport til skolens rejsehold*. Hamar/Aalborg: Høgskolen i Hedmark og University College Nordjylland

Olesen, M. S. & Bach, K. (2011): Vidensopsamling. *Eksisterende viden om ledige unge under 30 år*. Århus: Marselisborg Praksisvidencentret.

Percy Smith, B., & Carney, C. (2011). Using art installations as action research to engage children and communities in evaluating and redesigning city centre spaces. In: *Educational Action Research*, 19(1), 23-39.

Pless, M. (2009): *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d.-afhandling. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole

Pless, M. & Hansen, N. M. H. (2010): *HF på VUC. Et andet valg*. København: Center for ungdomsforskning.

Pless, M., Juul, T. M., & Katznelson, N. (2016). *Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Pless, M.; Katznelson, N.; Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A. M. W. (2015): *Unge motivation i udkolingen: Et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og uden for skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Ploug, N. (2008): *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag

Poulsen, B. K.; Thomsen, R.; Buhl, R. & Hagmayer, I. A. (2016): *Udsyn i udkolingen*. København: KL og Danmarks Lærerforening

Rangvid, B. S.; Jensen, V. M. & Nielsen, S. S. (2015): *Forberedende tilbud og overgang til ungdomsuddannelse*. København: SFI - Det Nationale Forskningscenter for Velfærd

Regeringen (2017). Aftale om bedre veje til uddannelse og job. Hentet d. 21.12.2017 fra <file://learning.aau.dk/Users/mep/Downloads/171115-FGU-Aftal-etekst.pdf>

Rockwoolfondens Forskningsenhed (2017): *Hvad vi ved om udsatte unge – Historik, omfang og årsager*. København: Gyldendal. Hentet 25.10.17 fra <https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2017/10/Hvad-ved-vi-om-udsatte-unge.pdf>.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011): *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir Akademisk

Stauber, B. (2007): "*Motivation in transition*". In: Young, 15 (1): 31-47

Sørensen, N. U.; Grubb, A.; Madsen, I. W. & Nielsen, J. C. (2011): *Når det er svært at være ung i DK – unges beretninger om mistrivsel og ungdomsliv*. København: Center for Ungdomsforskning

Sørensen, N. U. & Hansen, N. H. M. (2016): *Motivation, tilstedeværelse og fastholdelse. Evaluering af indsatser for motivation, tilstedeværelse og fastholdelse på VUC & HF Nordjylland*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag

Ulriksen, L.; Murning, S. & Ebbensgaard, A. B. (2009): *Når gymnasiet er en fremmed verden: Eleverfaringer - social baggrund - fagligt udbytte*. (1. udgave) Frederiksberg: Samfundslitteratur

Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009): *Handbook of Motivation at School*. New York: Routledge

Wildemeersch, D. & Leuven, K.U (2000): Balancing Competencies. Enhancing the participation of young adults in economic and social processes: Balancing instrumental, social and biographical competencies in post-school education and training. European Commission Lokaliseret 10.05.2016 fra: http://cordis.europa.eu/docs/publications/7060/70601361-6_en.pdf.

Woodman, D., & Wyn, J. (2015): Class, gender and generation matter: using the concept of social generation to study inequality and social change. In: *Journal of Youth Studies*, 18(10): 1402-1410

Ågård, D. (2014): *Motiverende relationer - lærer-elev-relationer i gymnasieundervisning*. Aarhus: Systime

