

## Ungdomsliv i en Uddannelsestid

Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser

Steno, Anne Mia

*Publication date:*  
2015

*Document Version*  
Andet version

*Citation for published version (APA):*  
Steno, A. M. (2015). *Ungdomsliv i en Uddannelsestid: Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser*. Roskilde Universitet. Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitet

### 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 [rucforsk@kb.dk](mailto:rucforsk@kb.dk) providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Anne Mia Steno

- en ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring

## Ungdomsliv i en Uddannelsestid

Kønnede, klassede og tidsbundne driblerier  
i og mellem erhvervsuddannelser





Anne Mia Steno

# Ungdomsliv i en Uddannelsestid

Kønnede, klassede og tidsbundne  
driblerier i og mellem erhvervsuddannelser

Ph.d.-afhandling  
Forskercolen i Livslang Læring,  
Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning,  
Roskilde Universitet  
Juni 2015

Anne Mia Steno

*Ungdomsliv i en Uddannelsestid – kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser*

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring*, Roskilde Universitet

1. udgave 2015 Forskerskolen i Livslang Læring

© Forskerskolen i Livslang Læring og forfatteren

Omslag: Vibeke Lihn

Sats: Forfatteren

Tryk: Kopicentralen, RUC

Forhandles hos Academic Books på RUC/Samfundslitteratur

E-mail: [ruc@academicbooks.dk](mailto:ruc@academicbooks.dk)

ISBN: 978-87-91387-86-9

Udgivet af:

Forskerskolen i Livslang Læring

Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning

Roskilde Universitet

Bygning 30C.2, Postboks 260

4000 Roskilde

E-mail: [forskerskolen@ruc.dk](mailto:forskerskolen@ruc.dk)

[www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/](http://www.ruc.dk/forskning/phd-uddannelse/phd-skoler-og-forskeruddannelsesprogrammer/phd-skolen-for-livslang-laering-og-hverdagslivets-socialpsykologi/)

Alle rettigheder forbeholdes.

Kopiering fra denne bog må kun finde sted på institutioner, der har indgået aftale med COPY-DAN, og kun inden for de i aftalen nævnte rammer.

Undtaget herfra er korte uddrag til anmeldelse.

## Forskerskolens forord

En ph.d.-afhandling er et 'svendestykke' som viser at forfatteren har ”gennemført et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning” som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Det er dette svendestykke der hermed publiceres. Men ph.d.-afhandlingerne er også at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, som yder sit bidrag til at aftegne det nye forskningsområde. Forskning i livslang læring er i nogle henseender en videreførelse af *pædagogisk* forskning. Men Livslang Læring som forskningsområde favner bredere – læring i hele livsløbet, i uddannelse, arbejdslivet og i andre livssammenhænge – og påkalder sig en tværfaglig tematisering af læring som subjektiv aktivitet i en samfundsmæssig kontekst.

Forskerskolen i Livslang Læring skal bidrage til udvikling af dette forskningsområde ved at uddanne dygtige forskere, som har denne tværvidenskabelige og problemorienterede horisont.

Det er en del af forskerskolens målsætning at skabe et miljø for forskeruddannelse for erfarne professionelle og lærere, som forsker i emner inden for livslang læring, heriblandt er naturligvis lærere ved Centre for Videregående uddannelser. Ca. halvdelen af forskerskolens studerende er sådanne “ældre studerende” der selv er i gang med livslang læring.

Anne Mia Stenos ph.d.-afhandling *Ungdomsliv i en uddannelsestid – kønnede, klas-sede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser* beskæftiger sig med unges møde med erhvervsuddannelserne. Erhvervsuddannelserne har været genstand for en række reformer igennem de sidste tyve år, og et af de gennemgående spørgsmål, reformerne har forsøgt at finde svar på, har været, hvordan uddannelserne kan indrettes, så de kan tilbyde attraktive rammer og indhold for eleverne. Frafald er et af de forhold, der senest har stået i centrum for opmærksomheden, og en række projekter er sat i gang med henblik på at belyse og potentielt bidrage til at mindske frafaldet – ofte med udpegning af unge mænd som særligt sårbare over for at falde fra. Afhandlingen tager afsæt i dette kønsperspektiv, men peger også på en række andre forhold, som afgørende faktorer. Det er afhandlingens særlige bidrag at levere et bredt og dybtgående blik ind i unges hverdag som den former sig i skolen, på praktikpladser, på skolehjem og i fritiden. Afhandlingen belyser hvordan problematikker om uddannelseserfaringer, frafald, køn, social baggrund mv. kan

analyseres ved at have et blik for, hvordan eleverne 'dribler' i mødet med muligheder og begrænsninger for livsudfoldelse.

Afhandlingens analyser er primært baseret på observationer og interviews med elever, der er blevet fulgt i en periode på to år. Resultaterne af det intensive feltarbejde – hvor Anne Mia Steno blandt andet har været indskrevet som elev og boet på skolehjem – formidles dels gennem tematiserede analyser, dels gennem syv portrætter, der præsenteres igennem afhandlingen trykt på fold-ud sider, der bevæger sig ud af afhandlingen. Fold-ud portrætterne understøtter således formmæssigt den indholdsmæssige pointe, at liv går på tværs og bevæger sig ind og ud af tematiserede problematikker. Hvor de tematiserede analyser primært er baseret på bestemte nedslag i empirien og med inddragelse af bestemte teoretiske perspektiver, er portrætterne udfoldet som beskrivelser af livsforløb. Samlet set har det givet anledning til at udfolde fire temaer, der rummer dobbeltheder, modsigelser og paradokser. Et tema handler om, at uddannelserne skal selekttere, bedømme og udvælge samtidig med, at den er udset til at skulle inkludere og rumme alle. Et andet tema er elevernes fremhævelse af det sociale liv som afgørende for deres tilfredshed med skolen, samtidig med at observationer og interviews indikerer, at der netop ikke er meget socialt liv på skolen. Et tredje tema er de unges fremhævelser af, at det er andre ting end uddannelsesdeltagelse, der er vigtigt i deres liv, samtidig med at det i officielle diskurser italesættes som afgørende for unge. Et fjerde tema drejer sig om, at lærernes autoritet er baseret på deres erhvervsfaglige baggrund, mens den konkrete undervisningspraksis peger på, at det er læreren som pædagog, der er brug for.

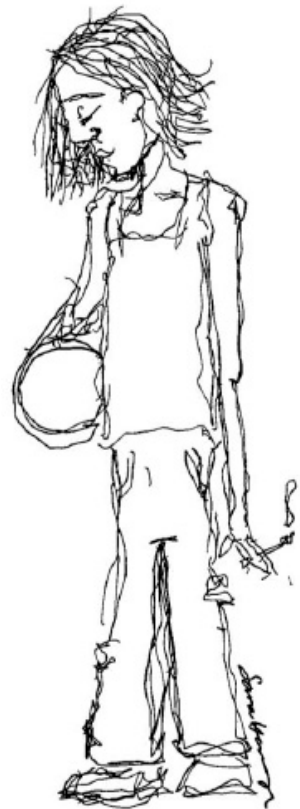
Afhandlingen er antropologisk og fænomenologisk inspireret, og teoretisk trækker den på en bred vifte af bidrag fra erhvervsskole-, ungdoms- og kønsforskning. Der anlægges et analytisk dobbeltblik, hvor politiske og institutionelle rammer møder elevernes subjektive orienteringer og handlinger. Det giver mulighed for en nuanceret forståelse for det samspil, der konkret udspiller sig i uddannelsesrummet og mellem lærernes og elevernes ageren. Et kapitel i afhandlingen fokuserer på lærerne, og analyserne af deres orienteringer bidrager til at fastholde det helhedsbillede, afhandlingen på nuanceret vis giver af erhvervsuddannelserne som mulighedsrum for unge. Anne Mia Stenos afhandling skal læses som et væsentligt bidrag til såvel forståelsen af unges liv som erhvervsuddannelsernes potentialer og udfordringer.

Forskerskolen i Livslang Læring blev etableret i 1999 med støtte fra Forskerakademiet. Den byggede videre på det forskeruddannelsesprogram indenfor uddannelsesforskning som var igangsat allerede i begyndelsen af 90'erne. Siden forskeruddannelsen ved det daværende Institut for Uddannelsesforskning, nuværende Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, blev etableret er der ca. 70 der har erhvervet ph.d.-graden. Der er nu ca. 60 indskrevne studerende, og Forskerskolen optager hvert år omkring 15 nye ph.d.-studerende.

Forskerskolen trækker på teoretiske og metodiske inspirationer fra andre humanistiske og samfundsvidenskabelige forskningstraditioner. Den søger at tematisere nogle af de sammenhænge som disciplinopdelt videnskab og praktisk bestemt professionsviden traditionelt afskærer. Af fokuseringen på læring som en subjektiv proces, der indgår i nær sammenhæng med objektive samfundsmæssige og kulturelle sammenhænge, følger en række forskningsmæssige problemstillinger, som vedrører både læringsarenaer, de lærende og selve forståelsen af hvad læring, viden og kompetence er. Forskning i Livslang læring omfatter derfor en emnemæssig mangfoldighed og har en lige så mangfoldig praktisk perspektivering af forskningen. Ph.d.-afhandlingerne har ofte emner, der ikke umiddelbart ligner noget pædagogisk, men som bliver skrevet ind i det nye forskningsområde, som endnu kun vagt lader sig aftegne. Det kræver ofte teoretisk og metodemæssig innovation. Det er samtidig bestræbelsen i forskeruddannelsen at trække forbindelsen til eksisterende forskningstraditioner og paradigmer både i pædagogisk forskning og en række tilgrænsende discipliner. Metodologisk er der en række gennemprøvede, fortolkningsbaserede empiriske metoder, som kan udnyttes, og bliver udnyttet, men hvert projekt rummer sine valg og tilpasninger.

Forskeruddannelsen er en international uddannelse, som løbende har fremtrædende internationale gæsteprofessorer og en jævn strøm af udenlandske gæstestuderende, ligesom både studerende og vejledere deltager meget intensivt i internationale forskningsnetværk. Der er etableret samarbejdsaftaler med en række toneangivende forskningsmiljøer ved universiteter over hele verden.





# Indholdsfortegnelse

Indholdsfortegnelse.....	1
<b>Del 1</b> .....	3
Kapitel 1: Indledning.....	3
Taberdrenge i uddannelsessystemet?.....	4
Men er der overhovedet et drengeproblem? .....	7
Mit projekt i forhold til problemfeltet.....	12
Problemformulering og dobbeltblik.....	18
Afhandlingens struktur.....	21
Søren.....	28
Kapitel 2: Feltet.....	36
Udvælgelse af uddannelser og informanter.....	36
Skolen som forskningsfelt.....	40
Erhvervsskolen som felt.....	45
Nyere forskning inden for erhvervsskolefeltet i Danmark.....	45
Et kort historisk rids over erhvervsuddannelser og deres elevgrundlag.....	50
Mikkel.....	57
<b>Del 2</b> .....	63
Kapitel 3: Teoretiske indramninger.....	63
Ungdomme – definitioner og afgrænsninger.....	63
Kulturel frisættelse – individualiseringens dobbelthed.....	66
Dubriagem og driblerier – ungdomsbevægelser.....	75
Køns- og identitetsforståelser.....	78
Hovedtendenser: det performative køn og intersektionalitet.....	80
Maskulinitetsstudier – at gøre rigtig dreng i skoleregi.....	86
Forandringsspektiver og social klasse som aspekt ved ungdomme og køn.....	100
Kapitel 4: Videnskabsteori og metodologi; antropologi og hermeneutisk fænomenologi.....	108
Forholdet mellem videnskab og virkelighed.....	109
Positioneringer.....	111
Viden - erfaring – formidling?.....	123
Gyldighed i kvalitativt arbejde.....	135
Overgang: Fra teoretiske og metodiske indramninger til analyse.....	140
Falak.....	143

<b>Del 3</b> .....	148
Kapitel 5: Selektion og inklusion.....	148
Man kommer altid til skolen et sted fra .....	151
Uddannelsesplaner - Men jeg ved jo godt, hvad jeg vil?.....	156
Realkompetencevurderinger og ”Robin Hood” .....	160
Kompetencevurderingen på grundforløbet til gastronomi er usynlig.....	169
Taberhold og dobbelte kundskabshierarkier.....	174
Frederik .....	180
Kapitel 6: Socialitetens paradokser .....	185
Humor – ”at ku ´tage lidt sjov” .....	190
”At spille ligeglad” .....	198
Cigaretter og røg .....	203
Kedsomhed .....	206
Tina.....	212
Kapitel 7: Overgange: uddannelses- og fremtidsudkast.....	220
Veje og driblerier - status halvandet år efter grundforløbet opstart.....	221
Strategier på kanten, kulturelle orienteringsforsøg og hegemonisk maskulinitet.....	228
At være <i>udenfor</i> , <i>imellem</i> og <i>i</i> uddannelse.....	232
Fremtidsforestillinger.....	244
Henriette .....	260
Kapitel 8: Fagautoritet versus pædagog .....	266
Lærer-elev interaktioner.....	269
”Jeg har ikke lyst til at være pædagog” .....	279
”Det pædagogiske fylder 75-80 procent” .....	283
Mads .....	289
Konklusioner.....	295
Dobbeltblikket på kønnede, klassede og tidsbundne driblerier .....	298
Et tematiseret og teoretiseret blik på tværs af portrætterne.....	299
Perspektivering i forhold til den nye erhvervsuddannelsesreform .....	313
Litteraturliste .....	321
Dansk resumé.....	343
English abstract.....	347
Tak .....	352

# Del 1

## Kapitel 1: Indledning

*”Danmark står på en brændende platform, hvor fremtidens krav til de unge er, at alle skal have en uddannelse”* (Uddannelseskommisionen 2009:9).

Dette er en afhandling om en gruppe af unges forskellige veje og driblerier i og imellem erhvervsuddannelsesforløb. Mit oprindelige udgangspunkt for denne afhandling var at stille spørgsmålstegn ved en dominerende diskurs om, at drenge er tabere i uddannelsessystemet. Det vil sige, at et fokus på køn og frafald var de dominerende interesser. De perspektiver er fortsat aktuelle i afhandlingen, men undervejs har jeg fået et større fokus på disse grupper af unges forskellige driblerier i og til dels udenfor uddannelsessystemet. Køn og frafald spiller en stor rolle i disse driblerier, men jeg introducerer et bredere blik på disse navigationer. Driblerier er et begreb, jeg lancerer for at kropsliggøre og bryde med det intentionelle i et begreb som strategi. Det vil udfoldes i løbet af afhandlingen.

Denne afhandling handler om grupper af unge, som jeg har fulgt over en periode på to år, fra de startede på henholdsvis et grundforløb til gastronomi og automekaniker. Det handler om deres møder med en ungdomsuddannelse, deres fremtidsforestillinger, og frem for alt deres forskellige forsøg på at skabe sig et (uddannelses)liv på trods af til tider barske vilkår og udgangspunkter.

Det er en grundlæggende pointe i denne afhandling, at det er væsentligt at have blik for, at unge aldrig bare kommer til en uddannelsesinstitution – de kommer altid et sted fra. Og går mange forskellige steder hen bagefter. Skolen udgør dog den primære kontekstuelle ramme for mine første mange møder med de unge, og det udgør et sted, som de har et forhold til, enten fordi de vælger det, eller fordi de på grund af uddannelsespligten skal være der. Jeg har derfor valgt at give afhandlingen overskriften: ”Ungdomsliv i en uddan-

nelsestid". Begrebet "uddannelsestid" peger også ind i et politisk og socialt krav, som det indledende citat fra uddannelseskommisionen illustrerer: At være ung i Danmark i dag betyder, at man forventes at være i uddannelse. Når jeg skriver "ungdomsliv" frem for "drengelev" er det, dels fordi jeg også inddrager piger i undersøgelsen, selvom hovedfokus er på drenge, og dels som det følgende vil vise, at udfordre ideen om taberdrenge som et a priori problem og derved overse andre væsentlige sociale kategorier.

## Taberdrenge i uddannelsessystemet?

*"Erhvervsuddannelserne er blevet videnssamfundets skraldespand"* (Dagbladet Information 27.6.2012)

*"Drenge er de nye tabere, mens piger tager kvantespring i uddannelsessystemet"* (Munk 2009)

*"Unge, der står på spring til at blive fremtidens tømrere, murere, kokke og kontorassistenter er ringere begavet, mindre flittige og mindre motiverede end de, der gerne vil læse videre på gymnasiet."* (Egelund 2013)

*"Danmark har et drengeproblem"* (DR, Indland, 22.10.2014)

Som det fremgår af ovenstående overskrifter, og som flere studier har fremhævet, har fortællinger om "taberdrenge" og "skraldespandsuddannelser" præget medie billedet og forskellige uddannelsespolitiske målsætninger og tiltag i Danmark de seneste år (Jørgensen 2013a, Larsen et al. 2013). Ifølge disse fortællinger eksisterer der en art dobbelttaber eller taber i anden potens. Nemlig drenge der går på en erhvervsuddannelse, som altså tilsyneladende både qua deres uddannelsesvalg og køn er dømt til at mislykkes. Det drejer sig om "taberdrengene". Det er de drenge, der klarer sig dårligere i uddannelsessystemet end pigerne. Drenge der er vilde, urolige og utilpassede og ikke passer ind i den "feminiserede skole". Drenge der falder fra og går mere op i knallerter, sprut og damer end deres karakterer og karrierer. I disse fortællinger flourer der mange forforståelser, såsom at skolen skulle være særligt feminin, at drenge er en gruppe "ofre" for den kvindelige pædagogisering, og at drenge per definition er vilde og har en udadvendt risikoadfærd. Rationalet synes at være, at drenges "naturlige adfærd" ikke rummes i den nuværende skoleform, som forskningschef for Dansk Erhverv, Jannick Schack Linnemann udtrykker det:

*”Der er brug for nye kompetencer blandt både pædagoger og lærere. Hele klientellet af velfærdspersonale skal klades bedre på (...) Og så må vi give plads til dem (drengene red.) i skolens rum, så de ikke forstyrrer de stille elever. Vi kan ikke lave drengens naturlige adfærd om, så vi må udfordre dem”* (Dagbladet Information, 17.12.2010, min fremhævning).

Parallelt til dette danske medie billede kan Epstein et al. studier i en britisk historisk kontekst fremhæves. De har udpeget tre dominerende diskurser om ”the failing boys” som henholdsvis ”de stakkels drenge”<sup>1</sup>, ”den forfejlede skole”<sup>2</sup> og ideen om at ”drenge er drenge”<sup>3</sup> (1999). Præmissen for de tre diskurser er, at der ifølge Epstein et al. har været en tendens til at forklare drenges fiasko og eventuelle frafald fra skolen som noget udefrakommende, som for eksempel den feminine skoles manglende pædagogiske formåen og krav om for meget stillesidning. Mens drenges succes er blevet tilskrevet deres eget intellekt og naturlige potentiale (se også Frosh et al 2002:196-198). I modsætning hertil peger Epstein et al. på, at det modsatte historisk har gjort sig gældende for pigerne, hvor skolens særlige metoder og karaktertræk som ordentlighed og pænhed er blevet fremhævet som deres årsag til succes (ibid). En underliggende samfundsmæssig og historisk tendens synes således at være at opstille drenge i binære oppositioner til pigerne og udnævne det ene køn som taber, for at det andet kan være vinder. Et af hovedproblemerne ved denne type dikotomiske fortællinger er, at man kommer til at tale køn frem som homogene grupper; *alle* piger klarer sig godt, mens *alle* drenge klarer sig dårligt. Modstand mod skolen er i flere studier blevet skrevet frem som en kollektiv måde at konstruere en form for arbejderklasse maskulinitet på (Frosch et al. 2002, Willis 1977) – det vil sige, at det at være maskulin og gøre dreng på en hegemonisk rigtig måde opstilles i modsætning og i opposition til skolen. I den optik er drenge altså næsten per definition i et problematisk forhold til skolen. Denne type maskulinitetsforståelse, som til dels skyldes en empirisk forskel mellem skolerne, vil jeg nuancere i denne afhandling ved blandt andet at vise, hvordan det blandt drenge på grundforløbet til auto er legitimt – ligefrem cool – at være dygtig i skolen og at stræbe.

---

<sup>1</sup> ”Poor boys”

<sup>2</sup> ”Failing Schools”

<sup>3</sup> ”Boys will be boys”

”Feminiseringstesen”, som ovenstående fortælling om skolens feminiserede rolle og manglende evne til at rumme drenge ofte kaldes, er bredt kritiseret. Harriet Bjerrum Nielsen har argumenteret for, at skolen ikke er feminiseret, men *moderniseret* på en måde, som umiddelbart kan give piger nogle fordele: Skolen er moderniseret i den forstand at samarbejde, planlægning og procesorientering i dag vægtes mere i skolen, og det kan give piger en fordel, fordi det er egenskaber kvinder traditionelt har været gode til. Årsagen til den udvikling skal dog ikke findes i en feminisering af skole, men i at skolen afspejler moderniseringsprocesser i samfundet, og at ovennævnte egenskaber er i høj kurs på arbejdsmarkedet (Nielsen 2014a:20). Nielsen kritiserer feminiseringstesen for dels at lave direkte slutninger mellem lærerens biologiske køn til de værdier, som de står for: at der er en overvægt af kvindelige lærere, siger ikke noget om, hvordan disse lærere *er*. Dels for at mangle blik for tidsforskydninger i skolen; hvis man sammenligner skolen af i dag med skoleundervisning dengang, der var overvægt af drenge i skolen, så bruger elever i dag væsentlig mindre tid på at sidde stille på deres plads end tidligere (ibid). Monica Rudberg argumenterer i forlængelse heraf – på baggrund af et stort generationsstudie af kvinder og mænd igennem 3 generationer - for, at maskulinitet og skolemotivation historisk set har været svære at forene. Hun konkluderer dermed, at det mønster, at både farfædre, fædre og sønner i studiet på forskellige måder afviser og er utilpasse med skolen, er et argument imod en eventuel ny feminisering af skolen som ansvarlig for taberdrenge i dag (Rudberg 2014:48).

”Drengepanikken” er ikke et isoleret problem i Danmark, men synes at være en rejsende fortælling, som er dukket op i mange lande, og som er blevet gentaget uden hensyntagen til de forskellige kontekster og lokale forhold i landene (Frosh et al. 2002, Nielsen 2014a:18). Mens køn er en væsentlig og aktuell faktor at have for øje, så risikerer det dominerende fokus på køn som den mest markante årsagsforklaring i den offentlige debat at overse andre sociale kategorier som udslagsgivende og påvirkende faktorer for de unges muligheder. Som Nielsen har påpeget, bliver køn ikke skabt i et tomrum. Unge drenge og piger vokser op forskellige steder og kommer til skolen med forskellige baggrunde, og de møder skolen, klassen og lærerne på forskellige måder (2014:11). Køn skal derfor forstås i kontekst, og det er mit argument, at særligt social klasse synes betingende og afgørende for de unge drenge og piger i mit studie. Selvom skolen historisk har haft til formål at inkludere alle og give alle samme udgangspunkt og mulighedsbetingelser i livet, så er det fortsat så-

dan, at den mest markante forskel i elevpræstationer i skoleregi afhænger af forældrenes uddannelsesmæssige baggrund (Hansen 2009a, SFI 2014). Det er altså særligt drenge (og piger) med forældre med en kort eller ingen uddannelse, der klarer sig dårligt i skolen. Den mindste forskel i præstationer i elevgruppen er knyttet til køn (Epstein 1999 et al, Frosh et al 2002:196, Nielsen 2014a:13,18). Det betyder ikke, at køn ikke betyder noget – men jeg fremhæver denne forskel her, fordi der er en tendens til, at kønsforskelle tales meget stærkt frem i den offentlige diskurs, hvilket kan resultere i en blindhed overfor social klasse. Det er desuden vigtigt at have in mente, at de drenge, som ikke tager en ungdomsuddannelse, generelt kommer hurtigere i job, end piger som dropper ud af skolen. Gode skolepræstationer udløser ikke automatisk karriereforskin, og det, at nogle drenge klarer sig dårligere i skolen, behøver ikke påvirke deres muligheder i arbejdslivet (Nielsen 2014a:20).

Fænomenet og fortællingen om ”taberdrenge” eksisterer på mange niveauer. Det er et politisk problem, og skiftende regeringer står på spring for at påvirke det uddannelsespolitiske område, regulere folkeskolen og fastsætte målsætninger for dele af ungdomsgenerationen, der skal have en uddannelse. For uddannelse er af det gode, det er der ingen, der betvivler. Uddannelse er lig social mobilitet og økonomisk sikring. Det er vi opdraget med, og det har vi lært (i skolen). Min pointe er her at pege på, at uddannelse tales frem som både en norm og en løsning på en række sociale problemer. En tilgang, som jeg i løbet af denne afhandling vil stille spørgsmålstegn ved. Taberdrengene er også en statistisk og medieskabt problemstilling. Vi hører om de utilpassede drenge i radio og fjernsyn næsten dagligt og bliver som indledningsvist nævnt konfronteret med det i aviser og ugeblade.

## Men er der overhovedet et drengeproblem?

Andelen af drenge, der gennemfører en ungdomsuddannelse sammenlignet med piger, har ifølge uni-c profilmodellen, i perioden 1990 til 2012, aldrig været mere lige end netop nu. Fra årgangen 2012 forventes 91 % af pigerne at få en ungdomsuddannelse, i forhold til 88 % af drengene. Fra årgangen 1990 er tallene 74 % for drengene og 80 % for pigerne. Det vil sige en halvering af forskellen. I 1990 var der seks procentpoint forskel mellem piger og drenges



gennemførelse, men siden er skævvridningen mindsket og forventes i 2012 at være nede på tre procentpoint (Undervisningsministeriet 2015).

Denne dobbelthed og det tilsyneladende paradoks i de billeder, der tegnes af drengenes uddannelsesdeltagelse og frafald, kan til dels forklares med det, som jeg vil kalde et kundskabshierarki uddannelserne imellem, og som igen i høj grad relaterer sig til en offentlig meningsdiskurs: Der er en overvægt af piger i gymnasiet, og deres gennemsnit er højere end drengenes. Der er også flere piger, som får en videregående uddannelse, og deres uddannelsesniveau er alt i alt højere end drengenes (Sørensen 2010, Undervisningsministeriet 2013a). På erhvervsuddannelserne og særligt de tekniske uddannelser er billedet næsten diametral modsat. Her er en overvægt af drenge, og en tredjedel af alle dem, der påbegynder en erhvervsuddannelse, falder fra (Undervisningsministeriet 2005). Men en tredjedel af de elever, der gennemfører en erhvervsuddannelse, er unge med læsefærdigheder på de to laveste niveauer i PISA-testen, da de var 15 år (Jensen & Larsen 2011:42). Det er således, som blandt andre Christian Helms Jørgensen har påpeget, en noget overset succeshistorie, at en betydelig del af de unge, som har haft problemer i folkeskolen, faktisk gennemfører en erhvervsuddannelse og efterfølgende klarer sig godt på arbejdsmarkedet. Hertil kommer, at for eksempel mekanikere har en livsløn, der er højere end livslønnen for en del professionsbachelorere (sygeplejersker, pædagoger), der har en uddannelse, som varer fire år længere (Jørgensen et al. in press).

Det stigende optag på gymnasiale uddannelser opstår ifølge flere undersøgelser, fordi det at gå på gymnasiet af mange opfattes som det eneste rigtige valg efter folkeskolen og som den bedste adgangsbillet til videregående uddannelser (EVA 2013). Hvert forår fejres de nyudklækkede og kåde studenter med dyt og sang i gaderne og under stor mediebevågenhed. Svendepøver og afgangseksaminer fra mange erhvervsskoler forbigås i modsætning hertil ofte i relativ offentlig stilhed. Mange unge giver ifølge en omfattende rapport fra EVA selv udtryk for, at erhvervsskolerne ikke er et reelt alternativ, og at de føler, at ”de ikke har nogen fremtid”, hvis de ikke klarer gymnasiet (EVA 2013). Det manglende ligeværd mellem uddannelserne kan måske også hente sin forklaring i den ubetvivlede værdi af uddannelse (og hermed menes oftest boglig uddannelse), og helst megen uddannelse, som er en eksplicit politisk målsætning. Løsningen på stigende arbejdsløshed er fra politisk side oftest mere uddannelse, og noget af det første en ny ledig (uanset om det er en aka-

demiker eller en tømmer) præsenteres for er et tilbud om seks ugers videreuddannelse. Min pointe her er at påpege, at medier og politikere – sikkert med helt modsatte hensigter – kan bidrage til at stadfæste problemer ved at netop at problematisere dem. Som Carol Bacchi har pointeret, afspejler måden et problem præsenteres på – i dette tilfælde den manglende ligeværdighed ungdomsuddannelserne imellem – grundlæggende antagelser om unge, om uddannelse osv., som sjældent formuleres eksplicit. På den måde styres vi usynligt igennem problematiseringer, og regeringer spiller en aktiv og privilegeret rolle i produktionen af problemer. Bacchi bruger udtrykket, at deres forståelse ”klæber”, idet regeringers problematiseringer sætter sig igennem i lovgivning, rapporter og styringsteknologier (Bacchi 2009, se også Juul 2012). I denne sammenhæng er det dog væsentligt at have in mente, at kundskabshierarkiet ikke er entydigt mellem gymnasiet og erhvervsskolerne: Der er også hierarkiske skel *mellem* uddannelserne på erhvervsuddannelserne. I den sammenhæng er det vigtigt at nævne, at EUD rummer et stort og differentieret antal fag og uddannelser, og at jeg alene ser på to grundforløbsuddannelser. Trods denne afgrænsning får jeg ved hjælp af de to grundforløb øje på interne kundskabshierarkier i EUD: Forskellige sociale grupperinger værdsætter forskellige uddannelser forskelligt – efter køn, alder og ikke mindst social baggrund. De interne hierarkier uddannelserne imellem vil løbende komme til udtryk igennem denne afhandlings fokus på henholdsvis grundforløbet til gastronomi og grundforløbet til auto – hvor vi får blik for, hvordan de unge selv henholdsvis tillægger deres egen uddannelse værdi, opfatter sig selv som ”tabere” og kategoriserer ”de andre” på forskellige måder.

Parallelt med det indledende oprids og skitseringen af en taberdiskurs findes der altså også flere kritiske røster og problematiseringer af dette entydige billede. Spørgsmål om, hvorvidt der overhovedet eksisterer et særligt drengeproblem, og om det overhovedet er noget nyt, at kønnene præsterer forskelligt, er blevet rejst af flere kønsforskere (Jørgensen 2013a, Nielsen 2009, Budde & Mammes 2009). Den tyske uddannelsesforsker Mammes har i tråd med den danske statistiker Inge Henningsen arbejdet med statistikker over drenge og pigers forskellige præstationer og konkluderer, at *begge* køn er udfordret, bare i forskellige fag; drenge er bedre til matematik, mens piger generelt er bedre til læsefærdigheder: ”Die Analyse statistischen Datenmaterials zeigt aber Geschlechterdifferenzen zu Ungunsten beider Geschlechter. Dadurch grenzen Mädchen und Jungen bestimmte Lebensbereiche und Perspektiven aus ihrem Möglichkeitshorizont aus”

(Mammes 2009:42). Inge Henningsen kalder ligefrem fænomenet taberdrene for en statistisk konstruktion og peger således på retorikken i den offentlige debat og manglen på nuancering i drengegruppen. Ifølge hende er taberdrene udtryk for en klasseretorik, der udpeger særlige grupper som udkantsdrengene og indvandrerdrengene, der ikke kan klare sig i en feminiseret folkeskole, et begreb hun tager afstand til: *”Efter min mening er det vanskeligt at forstå, at man på den ene side argumenterer med, at drengene ikke kan sidde stille og ikke kan lære, sådan som skolen nu er indrettet. Og på den anden side sammenligner med en tid, hvor drengene faktisk klarede sig bedst i skolen. Men dengang løb man da ikke rundt i klassen eller spillede fodbold hele dagen. Det var da i den grad røv-til-bænk”* (Henningsen 2011, se også Henningsen 2010). En af Henningsens pointer er, at mange af de drenge, som opfattes som vilde og larmende i skoleregi, netop tilpasser sig et ”mandearbejdsmarked”, hvor det blandt andet handler om at ”kunne tåle grovkornet spøg” og ”tage det roligt”.

Selvom henvisningen til statistik som den endegyldige sandhed, som det særligt fremstilles i Mammes argumentation, kan kritiseres for sin ukritiske positivistiske tilgang, er henvisningen alligevel medtaget her, fordi jeg synes, der er en pointe i at fremhæve, at begge køn er udfordret – men på forskellige måder. Som Harriet Bjerrum Nielsen fremhæver, mener jeg, at det er vigtigt at huske, at drenge ikke er en entydig kategori og at spørge *hvilke* drenge, der tales om, når der tales om drenge. Det ikke er sådan, at *alle* piger klarer sig godt, mens *alle* drenge klarer sig dårligt (2009a: 27, 29) I modsætning til det billede, der flere steder tegnes i medierne af, at skolen er feminiseret, har Nielsen i sit longitudinale studie af elever i en norsk folkeskole (som hun har fulgt i en periode over 9 år) fundet, at drengene gennem hele skolegangen (fra 1. til 9. klasse) oftest blev vist *mere* hensyn end pigerne. Som eksempel på den type hensyn, der blev vist, fremhæver Nielsen lærerkommentarer som ”nu vil jeg høre en dreng”. En formulering hun aldrig har hørt med kvindeligt fortegn i sine tidligere skoleobservationer (Nielsen 2009b:208). Ligesom Mammes konkluderer Nielsen, at der er kønsforskelle i skolepræstationer, men de er små og ikke nye: *”gender differences in school performances do exist, especially in regard to the need for special education, reading competence, and marks in some subjects, but most of these differences are small, and they are not new. What is new is that the middle-class girls do not give up their ambitions in adolescence which means that middle-class boys cannot overtake them at this age as easily as they did before”* (2009b: 205).

I forhold til de fortællinger, der flourer om taberdrengene, tilføjer Nielsen, at det ofte er sådan, at kønsdiskurser er væsentlig mere karikerede og skarpe end kønspraksis (ibid). Fænomenet ”taberdreng” er altså et problem, der eksisterer i to dimensioner, og som det er vigtigt at skelne imellem: dels hvordan taberdrengene italesættes i medierne og i en generel offentlig debat, og dels hvad forskningen siger om problematikken (om end forskningen selvfølgelig ikke er entydig). En del af problemet er i den sammenhæng også, at taberdrengene ofte italesættes som et entydigt problem – som et afgrænset problem med én årsag og drengene som en mere eller mindre homogen gruppe, som derfor kan tackles entydigt. Der er mange dimensioner og forforståelser på spil i debatten om taberdrengene, og mit formål er derfor nu at eksplicite og klargøre min forskningsinteresse og bidrag til feltet. Helt centralt for denne afhandling er det, at ”drengeproblemet” ikke bliver behandlet som et a priori problem. Men at køn er én (blandt flere) sociale kategorier, der inddrages i diskussionen af skole- og ungdomsliv, frafald og fremtidsdrømme.

”Taberdrengene” er genstand for stigende opmærksom i uddannelsesforskning, og forskningsprojekter som DUR<sup>4</sup>, IMODUS<sup>5</sup>, Drengene i gråzonen<sup>6</sup>, Frafaltsprojektet<sup>7</sup>, og DRIBLE beskæftiger sig med problematikker vedrørende drenges stigende frafald fra ungdomsuddannelser. Overordnet kan man udskille to hovedspor i forskningen om frafald blandt disse drenge: Enten at frafaldet skyldes individuelle deficit relateret til elevernes sociale baggrund eller at frafald skyldes strukturelle faktorer, såsom skolens størrelse, placering,

---

<sup>4</sup> Forkortelse for: Drengene, Uddannelse, Roskilde. Se evt. mere på: [http://rucforsk.ruc.dk/site/en/projects/drengene-uddannelse-roskilde-dur/\(bed9ee5f-6a8f-4659-a92d-1f77a669746e\).html](http://rucforsk.ruc.dk/site/en/projects/drengene-uddannelse-roskilde-dur/(bed9ee5f-6a8f-4659-a92d-1f77a669746e).html)

<sup>5</sup> Forkortelse for: Inklusion af Mænd Og Drengene gennem Uddannelsesudvikling på Sjælland. Se evt. mere på: [http://rucforsk.ruc.dk/site/da/projects/inklusion-af-maend-og-drengene-gennem-uddannelsesudvikling-paa-sjaelland-imodus\(2554e66e-b1bd-4378-beda-847d04b894d1\).html](http://rucforsk.ruc.dk/site/da/projects/inklusion-af-maend-og-drengene-gennem-uddannelsesudvikling-paa-sjaelland-imodus(2554e66e-b1bd-4378-beda-847d04b894d1).html)

<sup>6</sup> Se evt. mere på: [http://rucforsk.ruc.dk/site/da/activities/drengene-i-graazonen\(c4862837-0980-44ba-a426-873b3da6e851\).html](http://rucforsk.ruc.dk/site/da/activities/drengene-i-graazonen(c4862837-0980-44ba-a426-873b3da6e851).html)

<sup>7</sup> Fastholdelse af erhvervsskoleelever i det danske erhvervsskolesystem. Se evt. mere på: [http://rucforsk.ruc.dk/site/da/projects/fastholdelse-af-erhvervsskoleelever-i-det-danske-erhvervsuddannelsessystem\(de26db08-223c-4c19-ba7c-95691f274c17\).html](http://rucforsk.ruc.dk/site/da/projects/fastholdelse-af-erhvervsskoleelever-i-det-danske-erhvervsuddannelsessystem(de26db08-223c-4c19-ba7c-95691f274c17).html)

manglende praktikpladser og økonomiske forhold. Og som oftest en kombination af både og, snarere end enten eller.

Lene Tanggaard har i tillæg dertil fremhævet en gennemgående forklaring på frafald fra elevernes egen side, som kan klassificeres som mangel på personlig initiativ og engagement (2012a,2013). Tanggaard har i sine studier noteret en markant individualistisk tilgang til frafaldproblematikker i erhvervsskoler, og eleverne giver i høj grad udtryk for, at frafald er et spørgsmål om, at ”man bare skal tage sig sammen”. Hvor er det kollektive oprør og modstanden mod skolen i en sådan forklaring, kunne man spørge? Hvor er elevernes kollektive modstandskultur, som vi kender fra blandt andre Paul Willis’ klassiske studier af arbejderdrenge? Tanggaard har pointeret nødvendigheden af at inddrage et tredje spor i frafaldstudierne, det hun kalder ”de påvirkelige faktorer”. I den optik er frafald noget, der skabes i lokale sammenhænge. Man bliver skubbet ud eller ind af eksempelvis en lærer, der tager en særlig interesse i én. Pointen er at vende diskussionen om og koble frafald og restgrupper sammen med en kreativitetsoptik frem for enten en individuel mangel eller et makrosociologisk strukturelt problem. Hvis frafald skabes i uddannelseskontekst så betyder det dels, at alle involverede er kreative aktører i processen, at selve frafaldsprocessen er kreativ, og at frafald kan inspirere til kreativ nytænkning af uddannelsespraksis (Tanggaard 2012). Tanggaards pointe er, at man ved at forstå frafald som en stemme, frem for udelukkende at ”reparere” med forskellige frafaldsinitiativer, tager eleverne alvorligt som aktivt handlende agenter.

## Mit projekt i forhold til problemfeltet

Hovedfokus i denne afhandling er ikke frafald som fænomen i sig selv, men ideen om frafald som et udtryk for en stemme, samt pointen om, at frafald er en kreativ proces med flere implicerede parter, er relevant for min forståelse af unges (mulige) veje og navigationer i uddannelsessystemet. Frafall er ikke en isoleret begivenhed, men skal forstås som et led i en proces over tid. Helt centralt er det i den sammenhæng at gøre op med tendensen til at frafald alene ansues som et individualiseret problem placeret hos de unge, som særlige indsatser så skal gøre noget ved (Jørgensen 2011a:17,18). Praktikpladsmangel i forbindelse med tekniske erhvervsuddannelser som væsentlig årsag til frafald er et afgørende og velkendt problem (Jørgensen 2013b). Men det interessante

er i min optik de usynlige selektionsprocesser, som skolen og lærere kan komme til at agere indenfor. Det sker for eksempel, når lærerne ”spotter” bestemte elever og koordinerer og anbefaler ikke bare praktikpladser, men også deres egen opmærksomhed i undervisningen. Frafald, men også identitetsmarkører og fagligheder, skabes igennem interaktion, eksempelvis når læreren ser – og ikke ser – bestemte elever og belønner ”den rette adfærd”. Det kan afføde en negativ spiral, hvor de, som hurtigt får en praktikplads, eller allerede har det inden de starter, har brug for meget hjælp her-og-nu – det vil sige opmærksomhed fra læreren - mens dem, der ikke har en praktikplads og har et længere grundforløb, er hensat i en venteposition (Jørgensen 2011b). I den sammenhæng bliver begreber om ”den gode elev” og det ”at klare sig godt” aktuelle begreber og mærkater, som bruges og florerer i og uden for skolen, som umiddelbare entydige kategorier, men som rummer mange forskellige dimensioner. Det at klare sig godt i skolen er, som blandt andre Lisbeth Grønborg i sit studie af drenge i mekaniker erhvervsuddannelsesforløb har vist, meget andet og mere end gode karakterer: Mens de formelle krav og rammer for at klare sig godt fra skolens side ofte drejer sig om at følge reglerne og være aktiv i timerne, så er de mere uformelle krav blandt de unge i højere grad centreret omkring det at kunne tage en spøg, at udvise heteroseksuel maskulin opførsel og at ”kende sin plads” i klassen (Grønborg 2013).

Jeg vil i denne afhandling fokusere på sammenvævningerne mellem institution og ung og således placere mig i et krydsfelt mellem forskning indenfor køns- unge- og erhvervsuddannelsesområdet. I dette kontrastfyldte og komplekse felt er min forskningsinteresse at etablere et dobbeltblik mellem unges veje og driblerier i forhold til deres uddannelsesmuligheder, fremtidsperspektiver og skolens krav. Det betyder konkret, at jeg vil fastholde et dobbeltblik på institution og aktør og undersøge, hvordan skolen som institutionelt rum med idealistiske målsætninger og konkret klasseværelsespraksis henholdsvis former, sætter rammer for og påvirker eleverne. Og hvordan eleverne agerer og forholder sig til de idealer og forskrifter de møder i skolen og derved også påvirker den måde, systemet agerer på. Hvornår er man en ”god elev”, og hvornår er man en ”god/succesfuld dreng”? Forholder drengene sig til begrebet ”taberdrenge”? Hvilke familie- og tidligere skoleerfaringer kommer drengene med – i relation til fremtidsforestillinger og måder at ”klare sig godt”, og hvad drømmer de om? Som baggrund for diskussionen vil jeg lave nogle korte indramninger af erhvervsuddannelsesfeltet institutionelt (herun-

der introduktion til væsentlige elementer i et grundforløb såsom realkompetencevurdering og uddannelsesplaner), og hvordan de unge ud over deres skoleliv er forankrede i konkrete steder.

Frafald, køn og erhvervsuddannelse udgør de primære rammer for problemstillingen, sådan som jeg har introduceret til problemstillingen i denne indledning. Og sådan har udgangspunktet for min forskningsinteresse og spørgsmålstejn ved ideen om taberdrenge i uddannelsestymet også været. Men undervejs i projektet er jeg i stigende grad blevet opmærksom på grupper af unges forskellige driblerier i og mellem uddannelsessystemet og i den forstand er min interesse blevet centreret om et mere generelt identitets- og ungdomslivsperspektiv. Dette er således primært en afhandling om en gruppe af unges veje og forskellige driblerier i og imellem erhvervsuddannelsesforløb. Køn og frafald spiller en stor rolle i disse driblerier, men jeg introducerer et bredere blik på disse navigationer. Køn, frafald og erhvervsuddannelsesområdet specifikt udgør dog fortsat nogle meget centrale rammesætninger for mit materiale og fremtræder med forskellig styrke i analyserne i denne afhandling. Dette skyldes også, at mit projekt indskrives sig i en større forskningsmæssig ramme, nemlig som en del af det Velux finansierede projekt: ”Drenge som tabere i uddannelsessystemet?” som for overblikkets skyld fremover vil blive omtalt som DRIBBLE (Drenges identitet, biografi og læring i erhvervsuddannelserne [senere udvidet til et bredt udsnit af ungdomsuddannelser]).

Ud over mit ph.d. projekt er 2 post-doc'ere (Nanna Friche & Kevin Mogenssen) samt 3 seniorforskere (Christian Helms Jørgensen, Jan Kampman & Steen Baagøe Nielsen) beskæftiget inden for projektet. Formålet med DRIBBLE projektet er at skabe ny viden om, hvorfor en betydelig gruppe af drenge marginaliseres i uddannelsessystemet og havner i den uddannelsesmæssige restgruppe. Fokus er således på at forstå drenges uddannelsesforløb og marginalisering i lyset af den betydning, de individuelt og kollektivt tillægger uddannelse, og de forskelligartede forestillinger de har om deres fremtidige arbejdsliv. Det overordnede projekt har således søgt at belyse forholdet mellem på den ene side de unges fremtidsorienteringer, uddannelsesvalg og -fravalg og på den anden side de institutionelle og kulturelle selektionsprocesser i uddannelsesinstitutionerne. Desuden har formålet været at udforske og forklare sammenhænge mellem de lokale, institutionsinterne processer og de generelle kønnede overgangsmønstre i det danske uddannelsessystem set i lyset af den

kulturelle modernisering og udviklingen mod et videnssamfund (www.drible.dk).

Med udgangspunkt i et ønske om bred spredning i uddannelsesmuligheder er følgende fire skoler, indenfor samme geografiske område, valgt for hele DRIBLE: det almene gymnasium (stx), handelsskole, grundforløb til gastronomi og grundforløb på automekanikeruddannelsen. I DRIBLE har empirigenereringen været kollektiv i den forstand, at alle observationer og interviews er blevet transskriberet og kodet i et fælles NVIVO projekt, og jeg har derfor kunnet supplere og udfordre mine egne observationer med hele forskergruppens. Der er dog markante forskelle i datamaterialets form, da indsamling på de to andre skoler, hg og stx, primært er sket igennem strukturerede interviews. Jeg har som gruppens eneste antropolog indgået i projekt-rammen ved at lave feltarbejde på grundforløbet til automekaniker og gastronomi, og jeg har været hovedansvarlig for empirigenereringen på de to skoler.

Feltarbejdet er centralt i antropologien, og det handler om at tage plads i verden og således bruge sig selv som instrument for at få viden om og i verden. Som jeg senere vil diskutere, er det ikke alle pladser, der er tilgængelige (Hasse 1995), men centralt er det her, at feltarbejde og deltagende observation fordrer en anderledes med-tilstedeværelse end observationsstudier. Som Hastrup formulerer det: *"hvor observation privilegerer synet og den neutrale forsker, så fordrer deltagelsen et totalt, sanseligt nærvær og en engageret forsker. Det udvendige perspektiv blev definitivt suppleret af et indvendigt: forskerne blev deres egne instrumenter"* (Hastrup 2003:13). At tage del i verden og dele tid og rum med "den anden" skal ikke forstås som en imitation af den anden, hvor man alene gør alt *ligesom* den anden. Måden, antropologen søger at komme ind i andres verden på, går snarere via analogien. Som Hastrup med henvisning til antropologen Michael Jackson formulerer det: *"Analogien fordrer ikke sammenfald mellem selvet og den anden, men udgør snarere en strategi, hvor man etablerer forbindelser via fællesskaber og forestillinger. Frem for alt etableres forbindelserne via det fællesskab, der opstår i og med mødet og samtalen, eller i og med det praktiske engagement i folks livsverden og personlige valg. Analogien fungerer således her som et billede på det konkrete mellemværende, der findes mellem antropologerne og de mennesker, der er genstand for den antropologiske interesse"* (Hastrup 2004:11).



Feltarbejder kan qua antropologiens mangerettetheder og grundlæggende interesse i menneskers væren i verden se meget forskellig ud. Men fælles er, at en del af strategien er ”at lytte efter det usagte, at se efter det viduelt umarkerede, at mærke det urepræsenterede, og på den måde lede efter forbindelser mellem dele af det åbenlyse, som forbliver uformulerede lokalt” (Dresch & James 2000:23). Denne ”lytten” efter det usagte betyder blandt andet, at antropologen principielt ikke taler først, men gør sig tilgængelig og agerer i et felt for at høre hvilke spørgsmål, det giver mening at stille (Hastrup 2003:416). Men som Hastrup formulerer det, betyder denne åbenhed ikke: ”at man ikke ved hvad man gør, eller at man møder uforberedt frem: tværtimod lægger man omhyggeligt planer, laver surveys, interview, livshistorier, genealogier, studerer alle tilgængelige arkiver og observerer og deltager i alle former for socialt liv døgnnet rundt, hvis det kræves og er i øvrigt parat til at aflægge de fleste af sine private vaner (...) Den retropektive identifikation af data og metode indebærer derimod, at væsentlige dele af materialet først åbenbares ved eftertanke. Der viser sig pludselige spor, man ikke havde set tidligere, og den analytiske ordening af stoffet viser sammenhænge, hvor der før kun var et gabende hul” (Hastrup 2003:404).

En sådan tilgang gør, at den antropologiske viden har karakter af at være bevægelig (Hastrup 2004:9). Den opstår igennem et konkret personligt engagement i andre menneskers liv, hvilket betyder, at man som antropolog må udsætte sig selv for den verden, man studerer, for at kunne forstå den. Gestandsfeltet for antropologien er således en interesse i et komplekst socialt felt, og udgangspunktet herfor er, at det enkelte menneske er kropligt tilstede i en fysisk verden, men at det også er inkluderet i en social verden, et forestillet fællesskab som på forskellige måder påvirker de tanker og handlinger, den enkelte gør sig uden nødvendigt fysisk kontakt eller direkte interaktion. Som Hastrup formulerer det: ”relationer kan ikke ses og derfor heller ikke dokumenteres i simpel forstand. Deres virksomhed kan derimod erfares i praksis: denne erfaring passerer oftest ukommenteret i al sin selvfølgelighed, men ved at udsætte sig fordomsfrit for andres selvfølgeligheder har man en mulighed for at forstå hvad der er på spil. På den måde bliver feltarbejdet antropologiens dominerende kilde. Det centrale heri er netop erfaringen: den knytter sig i lige så høj grad til kroppen og tanken. Man mærker sig noget og gør sig erfaringer, som indlejres som tavs kropslig viden” (Hastrup 2003:25-26). Denne form for indforståethed med ”den anden” er således en nødvendighed, men er ikke nok i sig selv, den må efterfølges af analyse og teoretisk arbejde, som kvalificerer den viden, der opnås og gør den til andet og mere end en tavs kropslig viden-for-mig. I den forstand bliver beskrivelser af empiriske billeder og repræsentation af verden central, det vil jeg diskutere i kapitel 4. Her vil jeg blot

indledningsvist skabe blik for, at feltarbejdet og de forskellige antropologiske metoder, der anvendes, giver ”*opmærksomheden en særlig retning og selvom teknikkerne og analysestrategierne kan hedde det samme i de forskellige videnskaber, gælder det, at opmærksomheden bøjes i retning af det analytiske objekt, som er udviklet i en særlig videnskabelig tradition. Man studerer ikke bare mennesker, man gør det på en særlig måde og i en bestemt hensigt*” (Hastrup 2003:403).

At antropologien er en bevægelig videnskab, som beskrevet ovenfor, betyder imidlertid også, at feltarbejdet er præget af en uforudsigelighed, som blandt andet betyder, at antropologen må installere en fleksibilitet i forhold til både teknikker, analysestrategier og teorier som ”*alle vil tage farve af genstandsfeltet*” (ibid). På grund af min antropologiske tilgang vil metoder, analyser og teorier således løbende væves ind i hinanden og gå i dialog med hinanden i denne afhandling. Feltarbejdet er således mere og andet end metode, det er en strategi for vidensproduktion (ibid).

Helt konkret har min empirigenering været intensiveret omkring de unges første møder med skolen (første grundmodul svarende til 5 uger) og den initiale realkompetencevurdering, som foregik i august-september 2012. Jeg har primært baseret empirigeneringen på deltagende observation og kvalitative interviews, men jeg har også inkluderet eksperimenter med foto, videogenerering, interviews i biler og udarbejdelse af biografiske tidslinjer. Både det overordnede DRIBLE projekt-design og mit eget ph.d. design har samtidig en longitudinud karakter, og jeg har fulgt en kerneinformantgruppe på ti unge fra grundforløb til henholdsvis gastronomi og automekaniker igennem opfølgende observationsdage på holdene ved prøver, eksaminer og særligt betydningsfulde dage og interviews og billed- & videogenerering i de følgende to år. Jeg har lavet interviews med alle eleverne på holdene inden for de første uger, og siden er en kerneinformantgruppe på 5 elever fra hvert hold udvalgt, som løbende er blevet interviewet i de følgende halvandet år (i alt 3 gange). Disse interviews er, med undtagelse af den første runde som er foregået på skolen, primært foregået hjemme hos de unge selv, eller steder de holder af at hænge ud. Mit fokus på henholdsvis det initiale møde med skolen og det longitudinale perspektiv er baseret på en antagelse om, at det første møde med skolen, klassekammeraterne og realkompetencevurderingerne udgør et intensiveret og nyt rum, hvor forestillinger om skolen, interne relationer og dannelsesidealer er særligt kondenserede. Og som netop i kraft af at være et nyt rum uden

etablerede relationer udgør en unik positioneringsmulighed for en deltagende observerende forsker. Det longitudinale perspektiv er valgt for at fastholde fokus på dynamikken i de unges identitetskonstruktioner og navigationer. Det bidrager således med et særligt kvalitativt indblik i en ungdomsgruppes foranderlighed og strategier over tid, som hidtil har været fraværende i megen dansk uddannelsesforskning. Jeg har som indskrevet elev fulgt et grundforløbshold til henholdsvis automekaniker og gastronomi i en intensiv periode på 5 uger (svarende til det første modul), hvor jeg også har boet på skolehjem med en del af de unge på holdene og således delt en stor del fritid med dem omkring rygebordet, til fest på byens diskoteker og ”hængt ud i klubben” om eftermiddagen og aftenen. Derudover har jeg indtaget dagens tre måltider i skolens kantine sammen med de andre skolehjemselever og således ædt mig igennem kantineens til alle tider triste udvalg af chicken nuggets, cocktailpølser, kolde pastaskruer og salatdressing.

## Problemformulering og dobbeltblik

Hovedproblemformuleringen i denne afhandling er i lyset af ovenstående afsnits indramninger og afgrænsninger af et overordnet problemfelt og mit projekts indplacering heri:

*At undersøge hvordan forskellige unge dribler i mødet med ungdomsuddannelsessystemet - og hvordan disse driblerier er betingede af tid, køn, og social baggrund?*

Problemformuleringens fokus betyder, at centrale begreber og opmærksomheder i afhandlingen er driblerier, selektion og inklusion, fremtidsforestillinger, unge, køn og klasse. Begrebet driblerier er et forsøg på at forstå forskellige unges strategier og navigationer som mere konkrete, kropslige og modsatrettede bevægelser end et begreb som strategi indikerer. Begrebet er udledt med inspiration i det kreoliske begreb ”dubriagem”, og jeg vil i afsnittet ”Dubriagem og driblerier – ungdomsbevægelser” i kapitel 3 redegøre for og diskutere min brug af det.

Relevante forskningsspørgsmål er i forhold til problemformuleringen at undersøge forskellige unges, særligt drenges forskellige møder med tekniske erhvervsskolegrundforløb; hvilke orienteringer oplever de som mulige, og hvilke værdier og muligheder tillægger de uddannelse? Hvad fremhæver de selv

som afgørende for fastholdelse, og er de forskellige navigationsmønstre særligt kønede, eller hvilke andre sociale kategorier træder frem som afgørende? Hvordan møder skolen og lærerne på forskellige måder eleverne, og hvordan håndterer skolerne paradokset i forhold til både at skulle inkludere og selekttere eleverne? Hvilke fremtidsdrømme har de unge, og hvordan navigerer de i og imellem uddannelsesforløb? Herunder er jeg interesseret i - over tid - at se på deres fremtidsforestillinger og navigationer i og mellem uddannelsesforløb, og undersøge de forskellige oplevede og teoretiske modsætninger og dobbeltheder, der eksisterer i forholdet mellem ungdomsuddannelse og den enkelte unge. Sidstnævnte betyder konkret, at jeg i afhandlingens analyseafsnit vil tage udgangspunkt i fire tematiske brud, som er karakteriseret ved dobbeltheder og modsætninger. Det vil jeg ud fra en antagelse om, at der netop i brud og temaer med forskellige modsætninger er noget interessant på spil i forhold til de forskellige unges driblerier. De fire temaer vil blive uddybet og rammesat i afsnittet "afhandlingens struktur" nedenfor.

For at rumme de mange kompleksiteter i dette mangesidede felt, jeg har optegnet i det ovenstående, mener jeg som tidligere nævnt, at det er vigtigt at etablere et dobbeltblik på drengene i ungdomsuddannelserne. Det inkluderer et blik på både institutioners struktureringer af forskellige unges veje ind og ud af uddannelserne og de forskellige unges egne meningstilskrivelser og navigationer. Etableringen af et dobbeltblik er ikke ny. Ungdomsforsker Lene Larsen har blandt andre arbejdet med det i sine studier af unge på produktions-skoler, hvor hun insisterer på et dobbeltblik på sit undersøgelsesfelt som forhåndsstruktureret og forhåndsdefineret uddannelsesinitiativ, der skal forstås i sammenhæng med samfundsmæssige og politiske interesser og at have blik for de grupper af unge på uddannelsesinstitutionerne, som med deres perspektiver på skolegang og hverdagsliv tillægger skolen mening (2003).

Insisteren på et dobbeltblik i et kvalitativt og antropologisk studie som mit skaber blik for, at det vigtigt at bevare en dialektik mellem henholdsvis at nærme sig det levede liv på dets egne præmisser og at anerkende, at der eksisterer strukturerende faktorer, der er med til at afgøre, hvad der kan lade sig gøre. Det vil for eksempel sige, at når jeg taler om de unges driblerier og identitetsarbejde, så skal det ikke forstås sådan, at de unge befinder sig i en situation med multiple tag-selv borde for identitetskonstruktioner. De er en del af en tid, en særlig kontekst og institution, som rammesætter og muliggør for-

skellige ting. Desuden mener jeg, at det er meget væsentligt at være varsom med at anvende for dikotomiske og skarpe skel mellem henholdsvis lærer/skole og ung: Det er aldrig sådan, at uddannelsesinstitutioner bare vil én ting med de unge – der er mange forskellige lærere med mange forskellige ideer og motivationer og det, er det vigtigt at have en genstandsføl-somhed overfor. Der er dynamikker og ambivalenser indenfor det subjektive og ikke bare imellem subjekt og objekt. Det vil sige, at mødet mellem ung og institution er et møde mellem ambivalenser og dynamikker indenfor begge steder: Et møde med modsætningsfyldtheder.

Ved at arbejde med et sådant dobbeltblik er der imidlertid nogle faldgruber, som det er vigtigt at være opmærksom på. På den ene side ikke at overse sociale dynamikker, uddannelsespolitikker og institutionelle logikker, ved at fokusere for entydigt på de unges egne forståelser og italesættelser. På den anden side at bevare et dynamisk og subjektivt blik på forskellige unges driblerier i deres uddannelsesforløb, fremfor at stifne i store strukturelle fortællinger, hvor institutionernes magt indtager en altoverskyggende rolle. Som jeg kort har berørt i det indledende afsnit, er uddannelsesforskning vævet ind i en række politiske intentioner og institutionelle rationaler, og jeg vil derfor søge at forstå både de konkrete skoler og de unges oplevelser og navigationer som en del af dette felt, der ofte kan være underlagt modsætningsfyldte krav. Et grundlæggende paradoks er således, at skolen både skal inkludere og selekere. 95 % målsætningen står side om side om et krav om ”øget faglighed” og ”skole i verdensklasse” (Globaliseringsrådet 2005).

Når jeg fremskriver behovet for et dobbeltblik, erkender jeg samtidigt at mit bidrag, såfremt det skal gøre sig håb om at være grundigt og dybdegående, ikke kan være lige stærkt i forhold både uddannelsespolitisk/historisk kontekst og grupper af unges navigationer og narrativer. Det ikke mit formål at bidrage til en historisk og politisk feltkonstruktion og udredning af dynamikker i erhvervsskolesystemet, som blandt andre Friche (2010), Juul (2005) og Koudahl (2007) har gjort. Min empiri er primært genereret på skolerne, blandt eleverne, og det er derfor primært i fremstillingen af de unges egne oplevelser og driblerier, at jeg kan bidrage med viden. Når jeg inddrager analyser af bredere samfundspolitiske og historiske sammenhænge, er det derfor viden hentet fra andre studier, jeg trækker på. I den sammenhæng er det dog vigtigt at fremhæve, at mit dobbeltblik i forhold til et strukturelt niveau skal forstås som noget andet og mere end feltanalyser. Hermed forstår jeg også, hvad

skolen eller ”systemet” gør, og anlægger et dialektisk blik i forhold til, hvordan systemet, skolen og lærerne ikke bare påvirker de unge på forskellige måder, men også selv påvirkes af elevernes ageren. Det er mit fjerde analysekapitel ”Fagautoritet versus pædagog”, hvor jeg diskuterer lærernes praksis og interaktioner med eleverne, et eksempel på.

## Afhandlingens struktur

Afhandlingen er for læsevenligheden og overblikkets skyld inddelt i tre dele. Den første del introducerer til problemstillingen, udfordringer og afgrænsninger og introducerer alment til skolen som forskningsfelt og mere specifikt til erhvervsuddannelsesområdet. Tanken hermed er ikke at lave en state of art af forskning indenfor erhvervsskolefeltet, men at fremskrive en kontekst indenfor hvilke de følgende analyser skal forstås. Herudover er her i indledningen en overordnet introduktion af projektet, projektgruppen jeg er indgået i, samt projektdesign og materiale.

Den anden del introducerer til og diskuterer vigtige teoretiske diskussioner indenfor særligt køns- identitets- og ungdoms- og klasseforskning. Tanken hermed er, som med erhvervsskolefeltet, ikke at bidrage med en udførlig state of art af de teoretiske landskaber omkring disse begreber, men at skabe en ramme for min tilgang og brug af begreberne indenfor disse felter. I analyseafsnittet vender jeg tilbage til de forskellige begreber og nuancerer og diskuterer min brug af dem. Denne del rummer også metodologiske overvejelser, tilnærmelser til felten og udfordringer i forhold til positionering og adgang, samt repræsentation af data. Jeg har prioriteret en del plads hertil, fordi det er blevet en gennemgående pointe i mit materiale at udfordre måden, hvorpå vi opnår viden om den anden, og generelt hvordan data begrænser og muliggør forskellige indsigter.

Den tredje del rummer mine fire analysekapitler, konklusion og perspektivering. Jeg har i forhold til afhandlingens analytiske struktur været omkring mange forskellige inddelinger og logikker, der har skiftedes mellem at følge en kronologisk tid i forhold til det første møde med skolen-skoleforløb-praktik/frafald eller været organiseret efter forskellige tematiske logikker. I lang tid har strukturen været centreret omkring fænomenet ”tilblivelser og

driblerier” som jeg har set på i forhold til fire udvalgte ”arenaer” – en art kondenserede skolesituationer. I takt med analysens udvikling og mange genkonsulteringer med materialet er nødvendigheden af et blik for dynamik og udvikling på tværs af de sceniske arenaer vokset frem og har skabt brud i forhold til de afgrænsede arenaer. Analyserne tager fortsat udgangspunkt i en art scener, men søger ved at tage udgangspunkt i forskellige tematiske brud at være mere rummelige i forhold til et longitudinalt og flerkontekstuel blik. I tværlæsninger af materialet har særligt fire komplekse temaer, der er kendetegnede ved dobbeltheder og modsigelser, vist sig som gennemgående mønstre, og det er disse fire temaer, som danner rammen for afhandlingens fire analysekapitler. De er: 1. Selektion og inklusion, 2. Socialitetens paradokser, 3. Overgange: uddannelses- og fremtidsudkast, og 4. Fagautoritet versus pædagog. Temaerne er emiske<sup>8</sup> i den forstand, at de har trængt sig på i det empiriske materiale, men de er også udtryk for et forsøg på at rumme mere overordnede uddannelsespolitiske udfordringer og diskurser. Samtidig er de selvfølgelig også informeret af en række andre forskningsprojekter indenfor erhvervsskolefeltet, hvor lignende paradokser og problematikker har gjort sig gældende (se blandt andre Grønborg 2013, Hansen 2009b, Jørgensen 2013a, 2011b, Katznelson 2004, Larsen 2012, Louw 2013).

Det første tema relaterer sig til dobbeltheden i, at skolen på den ene side skal selektere, bedømme og udvælge - men også rumme og inkludere alle elever. Dette grundlæggende paradoks udgør den underliggende struktur i mit første analysekapitel ”Selektion og inklusion”, hvor jeg med udgangspunkt i forskellige empiriske situationer fra det første grundmodul på skolerne analyserer og diskuterer mødet mellem de forskellige institutionelle selektioner og forskellige elevstrategier og dermed viser, hvordan lærernes og skolens vurderinger og kategoriseringer af eleverne bidrager til at præge elevernes muligheder, men også hvordan nogle elever kan modsætte sig en potentiel stemping og klare sig godt, mens andre ”dømmes ude”.

Det andet tema er centreret omkring det forhold, at det sociale på skolen (gruffefællesskab/frikvarter/venner) af næsten samtlige elever tales frem som det mest afgørende for fastholdelse og skoleglæde, sammenholdt med observationer og fortællinger om, at der *ikke* er noget socialt miljø på skolen,

---

<sup>8</sup> ”Emisk” er en antropologisk betegnelse for begreber og kategorier, som eksisterer i felten – modsat analytiske begreber og kategorier, som er udtryk for forskerens måde at indfange og forstå noget.

”at jeg går glip af det”, at meget få har kontakt ud over skolen, og der foregår stærke ekskluderinger i humoren på skolen og i frikvarteret. Analysekapitlet: ”Socialitetens paradokser” tager derfor udgangspunkt i denne dobbelthed og diskuterer gruppefællesskab, peer kultur og kønsfællesskaber med udgangspunkt i forskellige frikvartersglimt og interviewuddrag om fællesskaber i og udenfor skolen – og manglen på samme.

Det tredje tema drejer sig om, at det at gå i skole og tage en uddannelse er det vigtigste og mest markante i et ungdomsliv i et systemisk perspektiv, men at de unge i mit studie fremhæver alt andet end skole som det afgørende i deres liv. Dette tredje tema er omdrejningspunkt for det tredje analysekapitel ”Overgange: uddannelses- og fremtidsudkast”, hvor jeg stiller spørgsmålstegn ved, om mere uddannelse til alle virkelig er vejen frem? Med udgangspunkt i forskellige unges uddannelsesvalg, forventninger og navigationer diskuterer jeg, hvordan forskellige unge befinder sig henholdsvis *i – imellem og udenfor* uddannelse, og hvordan det at være imellem uddannelser kan være en konstant størrelse.

Det fjerde og sidste tema omhandler dobbeltheden i forhold til, at lærere på erhvervsskoler på den ene side henter deres autoritet i at være fagpersoner, men at der i deres konkrete undervisningspraksis er stort behov for pædagoger (se også Lippke 2011). For eleverne viser dobbeltheden sig særligt som skiftende fortællinger om behovet for en autoritativ, næsten militant lærerfigur, der giver eleverne et tiltrængt spark i røven – og en rummelig og forstående lærer, ”der ikke bliver sur”, som flere udtrykker det. Mit fjerde analysekapitel ”Fagautoritet versus pædagoger” forholder sig derfor til forskellige lærerudtalelser om denne balance og observationer fra lærer-elev samtaler, hvor lærerens rolle og autoritet på forskellige måder udfordres. I dette analysekapitel kommer lærerne dermed mere til orde, men elevperspektivet er fortsat centralt, idet jeg rammesætter kapitlet i forhold til de unges perspektiver på og fortællinger om forskellige lærerfigurer og lærermøder.

Gennem afhandlingen dukker der udvalgte ungdomsportrætter op. De er trykt på farvet papir og lavet som fold-ud sider i et forsøg på både at lade disse portrætter ligge som en art pergament papir ud over analyser og metodekapitler, og som et forsøg på at lade dem have en parallel og egen logik og struktur. Mange af de øvrige empiriuddrag i denne afhandling er ordnede og



strukturerede i den forstand, at de er udvalgt og analyseret. Selvom analysen indledningsvist har været åben, afprøvende og undrende, er der som et led i tekstbehandlingen blevet ”ryddet op”, pointer er skåret til, og mange er sorteret fra. De udvalgte portrætter har selvfølgelig også været udsat for redigering, de er udvalgt blandt en større gruppe af unge, jeg har prioriteret særlige citater og været styret og guidet af forskningsmæssige interesser og nysgerrigheder i mit blik på feltnoterne. Men mit håb for disse portrætter er, at de kan vise brud af levet liv, dynamik og forandring, der gør modstand mod at lade sig ordne og forstå, men ”råber” med en egen stemme. Portrætterne kan således læses samlet først eller sidst eller drypvist, som de fremkommer i teksten, som brud, der råber forskellige steder hen og ind og ud af den øvrige tekst. Portrætterne er ikke et forsøg på at lave typologier. Tanken er derimod, at de qua eksemplariske nedslag viser almene billeder, som kan være relevante i en pædagogisk dimension.

Portrætterne udgør et longituinalt og biografisk spor afhandlingen, mens analysekapitlerne er mere kontekst- og situationsbestemte (om end jeg bestræber mig på at trække tråde ud og inkludere et tidsperspektiv også i analyserne). Derfor er logikken for rækkefølgen af portrætterne heller ikke direkte knyttet til afhandlingen; fordi de to formater (portræt og analysekapitler) netop udgør to parallelle spor. Portrætter og analyse skal kunne læses uafhængig af hinanden. Hvorom alting er, er det min erfaring, at de fleste læser portrætterne i den rækkefølge de kronologisk indgår i afhandlingen, og portrætterne er derfor dels placeret steder i teksten, hvor den øvrige tekst referer til den unge, som portrættet omhandler. Tanken hermed er, at give læseren mulighed for at uddybe og nuancere billedet af den unge, som omtales. Dels steder hvor afhandlingen måske ellers fortaber sig meget i indrammende og metodologiske overvejelser, og portrætterne derfor også fungerer som måder at huske på, hvad det hele drejer sig om; nemlig de forskellige unges driblerier. For læsevenlighedsens skyld er portrætterne placeret imellem kapitler og ikke inde i et kapitel, selvom de derved kunne have været tættere placeret på steder, hvor de enkelte unge omtales. I afhandlingens konklusion installerer jeg et tematiseret og teoretiseret blik på tværs af ungdomsportrætterne, og de forankres derfor her direkte analytisk, som det eneste sted i teksten.

Det er mit håb, at tiden og forandringen i de forskellige unges køns- og identitetsprojekter viser sig i det udviklingsforløb, jeg lader fremtræde i de udvalgte ungdomsportrætter, hvor jeg følger de forskellige unge igennem en periode

på halvandet til to år. Igennem afhandlingen vil jeg se på tværs af de forskellige ungdomsportrætter og forløb hos de unge og spørge, hvordan de unge tager forskellige køns- og skolediskurser op på forskellige måder og tillægger dem individuelle emotionelle meninger. Min hensigt hermed er at vise, hvordan forskellige subjekter tillægger herskende diskurser forskellig mening, og hvordan diskurs og subjekt således ikke står i et entydigt 1:1 forhold.

Man kan med rette spørge, hvordan ”et portræt” legitimerer sig selv i denne sammenhæng? Hvilke fortællinger har vi adgang til i samtale og omgang med andre? Hvem taler, og hvem tales der til? De udvalgte portrætter i denne afhandling er således heller ikke forsøg på komplette kortlægninger af forskellige unge livsforløb og navigationer, men snarere mosaikker og brudstykker (se også Thomson 2011). Det vil sige, at de ikke er forsøg på at fremanalysere stereotype figurer for ungdomsliv. De er sammensat af uddrag fra interview, feltobservationer og snak henover køkkenvasken eller på værkstedet. Brudstykker som altid er en del af et særligt rum; i et forladt klasselokale, på vej hjem fra byen eller morgenen derpå. Rummet påvirker hvilke fortællinger, der kan opstå og tankerne ledes hen på. Som tidligere nævnt kommer vi aldrig bare i skole, vi kommer et sted fra. Og netop disse andre steder og orienteringer indtager en primær rolle i de følgende ”portrætter”, eftersom noget af det, samtlige unge forholdt sig mindst til, var skolen. På trods af mine gentagne spørgsmål og forsøg på at vende tilbage til skolen og uddannelsesvalget, som jo var min forskningsinteresse, og som jeg derfor stædigt og blændet klamrede mig til. Jeg var sammen med dem på skolen, fulgte dem i undervisningen, stillede spørgsmål om skolen og alligevel var det, der fyldte allermindst, når jeg efterfølgende læste interview og feltdagbogsnoter igennem, skolen. Selv når jeg tegnede ”biografiske tidslinjer” med de unge og bad dem indføre signifikante overgange, brud og oplevelser. Ikke en eneste gang blev skole eller uddannelsesvalg indtegnet. Det kan måske skyldes, at skolen er blevet så selvfølgelig, så naturlig en del af hverdagen, at den ikke eksplicit italesættes, men det, der i højere grad tegner sig et billede af, er, at skolen for langt størstedelen af den gruppe af unge, jeg har arbejdet med, fylder meget lidt. Eller det vil sige den fylder noget, men på andre måder end jeg forventede. For mange primært som et værested, og en måde at finde en legitim plads og tjene penge. De udvalgte portrætter af unge er, ligesom kerneinformantgruppen, udvalgt med fokus på diversitet i forhold til nystartere og genstartere, og variation med hensyn til alder, lokalitet og social baggrund. Der er søgt spredning i af-

klarethed i forhold til uddannelsesvalg og fremtidsforestillinger og – planer. Derudover er der tilstræbt spredning i forhold til de unges sociale positioner i klassen: subkulturelle, populære/marginale.

Jeg har gjort mig mange overvejelser om præsentationen af data i disse portrætter og om graden af anonymisering og ”manipulation” af data, der var nødvendigt for at ”beskytte” de unge – fra at blive genkendt, kunne genkende hinanden og blive udstillet. Det er etiske overvejelser, som gør sig gældende for hele mit materiale, men som er særligt præcerende i forhold til portrætfomatet. Der er i antropologien en lang tradition for at bevæge sig mellem distance og nærhed – det ligger indbygget i det paradoksale i at lave deltagerobservation: hvordan kan man observere og deltage uden at påvirke og være en del af det observerede? Mit svar ville være; man kan aldrig undgå at påvirke i nogen grad, fordi vi er i verden som krop og ikke kan undsige os selv. Distancen og afstand er traditionelt sikret igennem fysisk at fjerne sig fra de steder, man gør feltarbejde – rejse ”hjem”, og netop det forhold er måske årsag til, at grundige etiske overvejelser om anonymisering i høj grad er udeblevet indenfor antropologien (for enkelte undtagelser se Jacobsen & Johansen 2009 og Vike 2001). Men eftersom samtid og eget samfund i stigende grad er blevet genstand for antropologiske studier rykker etiske overvejelser om formidling og anonymisering ind i en anden sfære. Informanterne har adgang til analyserne i de skriftlige udtryk og kan genfinde sig selv i dem – blive fundet af andre og med konsekvenser de måske ikke kan overskue. Det er et forhold, som jeg mener særligt må tages i betragtning i forhold til børn og unge, som kan være mere sårbare, idet de kan have sværere ved at konsekvensvurdere en genkendelse og ikke-anonym position. Det kan i den sammenhæng være en oplagt tanke ikke alene at anonymisere navne og steder, men også fjerne de særligt belastede historier og alt for pinlige/obskure/mærkværdige/grufulde detaljer. Men hvad mister vi, når vi gør det? Jeg synes, at der er en ofte overset fare ved at anonymisere, kollektivere og bortredigere det personspecifikke og det særlige, fordi man derved risikerer at miste det, der emmer, gløder – kort sagt det menneskelige og virkelige, som gør, at en personschildring ”skriger” og netop ikke lader sig affeje og analysere som et objekt eller et nummer i en række. Såkaldte ”thick descriptions”, der oser af detaljer, er netop en integreret del af antropologien og hævder netop gennem nærhed og intimitet at være helhedsorienteret og troværdig. Den norske antropolog Halvard Vike har meget fint opsummeret dette dilemma i pointeringen af balancen mellem beskyttelse af informanter på den ene side og pligten til at bidrage til offentlig

oplysning på den anden side (Vike 2001:76). Vike kritiserer antropologien som fag for ikke at være tydeligere i sine principielle udmeldinger og holdninger i forhold til anonymisering, som ofte bliver en ”halvhjertet” affære. Halvhjertet fordi megen anonymisering ofte kun delvist skjuler materialets ophav, og dermed mere er et udtryk for et genrekrav end et etisk princip. Hvem er det, der skal beskyttes, og for hvem? spørger Vike (ibid 78,82). Vike har beskæftiget sig meget med magt og politik, og informanter har ofte været voksne politikere, hvilket adskiller min informantgruppe væsentligt fra hans. Jeg er derfor heller ikke enig i, at anonymisering som udgangspunkt er uheldig, som han skriver (ibid 83), men jeg deler den grundlæggende kritik og spørgsmålstegnet ved, hvad vi egentlig mener med anonymisering – og i hvor høj grad det ofte sker halvhjertet. Jeg har ved projektets begyndelse – af ren og skær rutine – lovet mine informanter, at deres navne ville blive anonymiseret, ligesom skolens navn ville blive ændret. Derfor kan jeg ikke bryde med dette forhold – om end flere af de unge i stigende grad har vist interesse i at deres historier blev fortalt. Jeg er derfor selv til dels skyldig i en art halvhjertet anonymisering. Jeg vælger at fastholde anonymiseringen af navne og steder, men erkender at skulle nogen være ihærdig og tålmodig nok, er det måske muligt at finde ud af hvilken skole, jeg har gjort feltarbejde på. Det er dog mit indtryk, at selvom enkelte elever vil kunne genkende hinanden, så vil udenforstående ikke kunne genkende de enkelte unge. Samtidig har jeg dog valgt at fastholde de personspecifikke og de nære beskrivelser, fordi jeg følger Vikes indvending om, at når man manipulerer data i anonymiseringens tegn, udvander man materialets udsigelseskraft og styrke og den analytiske kvalitet (ibid 77, 83).

Inden jeg går videre til en introduktion af felten og redegørelse for et mere specifikt projektdesign, kommer her afhandlingens første portræt med Søren fra grundforløbet til gastronomi, hvis historie blandt meget andet viser stigmatiseringen af drenge som tabere i uddannelsessystemet, som jeg har beskrevet i indledningen, fra et kontrastfyldt oplevet ungeperspektiv.

# Søren

*"Jeg har fucket 9 liv... eller ikke 9 liv, undskyld, men 9 år, 10 år af mit liv op med folkeskole og rendt rundt og lavet en hel masse lort sammen med dem, der beller ikke lige tænkte, at de skulle blive til noget. Og sådan en vil jeg bare ikke blive kaldt for, eller snakket om bag min ryg, at jeg er sådan én. Jeg vil gerne opnå noget med mit liv. Det kan godt være, at man ikke helt kan se det på mig, når jeg går og tusser rundt og hyder lidt irriterende og sådan noget, men det... jeg vil sgu gerne opnå et eller andet med mit liv. Jeg gider ikke være en eller anden, der sidder nede foran Spar og drikker øl med dem, der heller ikke kunne blive til noget, altså. Det gider jeg sgu ikke. Jeg har sgu kun ét liv, så jeg vil gerne have en uddannelse og ved, at jeg kan leve af den. Det kan godt være, at det ikke er den dyre... at det ikke bliver en superløn man får, og man ikke lige har råd til en bil hvert år og sådan noget, men i det mindste kan man leve af det. Det er mit mål, og jeg vil ikke sige, at det er nogen idoler, der lige spiller op, men jeg ved i hvert fald, at jeg altid kan hente den støtte jeg har brug for hos min mor. Så det er nok den, der ligesom holder mig i gang og ligesom giver mig modet (...) Jeg svævede imellem en helt masse forskellige uddannelser, og (...) så fik jeg jo dødsdom på efterskolen jo, med at min gode uu-vejleder synes at jeg, jamen jeg... "Du tager dig jo ikke sammen i skolen. Du er vildt dårlig i skolen. Du kan jo ikke rigtigt ret meget. Så jeg vil sige du skal bare uddanne dig til tømrer, fordi det kræver jo ikke ret meget", siger hun så til mig (...) Så jeg valgte jo så også at sige til hende, at jeg synes, at hun er en idiot, og jeg synes, at hun skal uu-vejlede mig mere (...) Jeg har aldrig nogensinde fået et 10-tal i karakter overhovedet. Ikke engang et 7-tal tror jeg faktisk. Så man kan nok roligt sige, at jeg ikke er den dygtigste i skolen. Men socialt og med andre ting, når det har noget at gøre med at skulle bruge sine evner fysisk i stedet for psykisk, så er jeg rigtigt, rigtigt god til det. Og det er også derfor, at jeg har valgt den uddannelse her. Fordi, der skal jeg ikke bare sidde på en skolebænk og læse i en eller anden latterlig bog og sidde og stene i den og falde i søvn over den. Så her får jeg lov til at gøre det, jeg er bedst til"* (Interview med Søren, d. 23.8.2012).

Søren var 17 år, første gang jeg mødte ham, og var netop startet på grundforløbet til gastronomi med henblik på at blive tjener. Folkeskolen har ifølge hans eget udsagn været "noget værre lort" fordi "lærerne er fuldstændig ligeglade med dig", og fordi han bedst lærer ved at have tingene i hånden, som han udtrykker det. Søren kommer direkte fra folkeskolen, men er ældre end andre, der kommer direkte fra folkeskolen til grundforløbet, fordi han har haft en turbulent folkeskole-tid med mange udeblivelser, bortvisninger og skoleskift. Søren har to mindre søskende, som går i folkeskole, og hans mor arbejder på kontor

som sekretær, og stedfaren er autodidakt tømrer. Hans biologiske far har han ikke kontakt med, fordi faren, da Søren var 13 år, flyttede til udlandet med en ny familie ”og glemte alt om mig”, som Søren udtrykker det. Han stak dengang af hjemmefra i længere perioder over et års tid og lavede efter eget udsagn en del ballade og endte i ”noget skidt”, hvorfor han har været sendt til en række forskellige psykologer og har været i forskellige mentorordninger i kommunalt regi. Søren har adresse hos sin mor, som han har et rigtig godt forhold til, men flytter ved grundforløbets start ind på skolehjemmet. Grundforløbet til gastronomi har Søren primært valgt, fordi hans mest positive oplevelser fra forskellige sommerjob og kortvarige ansættelser har været på cafeer.

Jeg har valgt det indledende citatuddrag med Søren, fordi det slår nogle væsentlige tematikker og dobbeltheder frem i hans fortællinger: På den ene side en oplevelse af at være grupperet sammen med ”dem, der heller ikke lige tænkte, at de skulle blive til noget”. På den anden side en fortælling om at klare sig på trods af eksklusion og stigmatisering. Søren giver udtryk for, at han er klar over, at han ligner dem, han er bange for at blive kategoriseret som, når han ”tusser rundt og lyder lidt irriterende”, og valget af uddannelse er tæt knyttet op på muligheden for at kunne tjene penge og klare sig. Folkeskoletiden indebærer for Søren en erfaring om kategorisering og stigmatisering, og han er opmærksom på, at både hans adfærd, udseende og sprog sender signaler til omverden, der kan bidrage til den type kategorisering. Men samtidig fremstår det vigtigt for ham at bryde med kategoriseringerne og lægge afstand. Han taler en negativ drivkraft frem om at undgå den sociale deroute som alkoholiker på en bänk foran Spar. En selvevaluerende, lommefilosofisk tilgang er gennemgående i Sørens fortællinger og peger på en ung mand, der reflekterer over, hvordan en ny dag overkommes:

*”[Der er dage, hvor man tænker] det er fucking nederen, og jeg gider bare ikke i skole og.. altså man kan tænke det på den måde at. Der må man ligesom.. der må ligesom være en grund til, at den dag kom. Der må ligesom være en grund til, at jeg skal igennem den dag her. Og øh man finder kun ud af grunden, hvis man kommer, og hvis man bare tager det sure med det søde og ligesom bare siger: ”fuck det. Om 8 timer har jeg fri, så kan jeg sådan set gøre, hvad jeg har lyst til”. Og det, hvis det bare er sådan en dag, hvor man tænker: ”yes man nu kører det bare”, og der er ikke noget der, kan slet ikke få hænderne ned. Så tager man også bare dagen, som den kommer, og så ender det jo for det meste med, at man ligesom kan gå roligt i seng om natten og bare tænke: ved du hvad:” jeg er sku et godt menne-*

skæ". Kigge sig selv i spejlet og ligesom sige: ved du hvad: " du er et godt menneske" (Interview med Søren, d. 15.2.2013).

*"Men stadig kan man godt mærke, at der ligger nogen forskellige ting i.. mig som stadig skal gøres noget ved. Oh og de kommer med tiden. Det gør de. Det er ren og skær, at man bare bliver nødt til at bide i det sure og ligesom bliver nød til at sige: "ved du hvad?" du bliver nød til at ændre på nogle ting, og det er også.. det der gør at .. det er det fantastiske ved mennesker, jo. Vi kan ændre på nogle ting, vi kan gøre nogen forskellige ting, hvor man tænker: hold kæft en idiot. Og så bagefter kan man ligesom sige: OK det har gjort mig til den jeg er, det har ikke slået mig ihjel endnu i hvert fald. Og det er faktisk det princip, jeg for det meste lever efter at: oh hvis det ikke kan slå mig ihjel, så gør det mig bare stærkere, og så kan man få nogle tilbageslag på det, man har lavet, men man overlever stadig, og så må man lære af det. Man kan ikke lære noget uden at tage nogen chancer og gøre nogen ting, hvor der er en konsekvens. Det kan man ikke. Og det er der ikke nogen mennesker der kan, altså man kan ikke leve et liv, det perfekte liv hele vejen igennem, der vil altid komme et tilbageslag, hvor man tænker tilbage: "hold kæft mand, hvad fanden skete der der?" (Interview med Søren, d. 15.2.2013).*

Lomme filosofiske floskler, som at se sig selv i spejlet og fortælle sig selv, at man er et godt menneske og gentage sætninger som at det, man ikke dør af, gør en stærkere, kunne være udtryk for en legitim måde at fortælle sig selv overfor netop mig som forsker. Man kunne indvende, at det er en historie han fortæller mig, fordi han tror, at det er den, jeg gerne vil høre. Antropologen, der er på jagt efter en personlig udviklingshistorie, og som han efter mange år i behandlings- og kommunale systemer er blevet god til at genkende og honorere. Kontinuerligheden i repetitionen af disse sætninger og udtryk tyder dog på, at de er blevet en reel del af hans forståelse og tilgang til livet. Da jeg møder ham igen ca. 7 måneder inde i grundforløbet, er han på grund af uoverensstemmelser med holdlæren skiftet til et andet hold, et 20 ugers hold, som han er rigtig glad for. Han giver udtryk for, at det er mere seriøst, og de andre elever er mere voksne end de andre unge på det gamle hold. Han fester dog fortsat ofte med de andre på skolehjemmet og er således også tømmermandsramt, da jeg møder ham til et interview på hans værelse en fredag morgen:

*Søren bor fortsat på skolehjemmet, og vi har aftalt at mødes fredag formiddag kl. 10, da han har fri den dag og bare skal hjem på weekend. Jeg ved fra min tid på skolehjemmet, at torsdag er en heftig gå-i-byen aften og har aftalt at tage Cocio og wienerbrød med, så vi kan*

*spise morgenmad sammen. Jeg banker på hans værelsesdør 5 gange. Skolehjemsgangen med sine flimrende lysstofrør er helt stille. Sætter mig foran dør 217 og ser en fyr i dynejakke trække sløvt af sted længere nede af gangen. Sender en sms om, at jeg venter udenfor med morgenmad, smiley. Ingen respons. Jeg bestemmer mig for, at han nok sover rusen ud og ringer til ham. Straks hører jeg en høj ringetone inde bag døren. Cartoons didilidee. Tre minutter senere åbner Søren døren iført BjørnBorg underbukser og et pantertæppe. "Hej, cool, kom ind" siger han og henviser mig til en plads på værelseskammeratens uredte seng. En tung stank af sprut, smøger og hormoner og Søren, der kun lige kan skimte ud gennem meget små øjensprækker. Jeg tænker, at det nok er bedst at starte lidt blidt ud, og vi snakker en halv times tid om gårdagens bytur, om at kkalde damer mens værelseskammeraten ræve sover (det er "bro – okay, helt sikkert" som Søren tørt konstaterer), hvordan man undslipper vagten (man skal bare vente med at komme hjem til kl. 5 om morgenen) og om at banke beskeder via vandrørene til de andre fulde hoveder på gangen. Søren bliver pludselig klar i blikket, kigger hurtigt rundt, "det vigtigste efter sådan en bytur, det er at tjekke om man har sine smøgere, telefonen. Penge og nøgler". Alting viser sig at være indenfor en meters afstand, og Søren siger først "åh, fedt så bliver det en god dag" og lidt senere: "så var det ikke vildt nok". Jeg spørger, om han er klar på at gå i gang med interviewet, og han spørger om det er ok, han lige henter et par panodiler hos den søde receptions dame på skolen og ryger en enkelt smøg. Jeg nikker, og han siger, jeg bare kan blive siddende. Han hopper i store oversized joggingbukser og en sort T-shirt. Der hænger to store dynejakker i "entreen", og der ligger tre store bunker tøj på gulvet af ca. en meters højde. Der er intet betrag på de to senge, men en angry-bird hovedpude og et sort panter tæppe. To store computerskærme og en bunke dvd'er og strategicomputerspil flyder på de to fasttømrede skriveborde. Ellers ingenting. Hvide vægge, tomme reoler. Imiteret trælaminat på gulvet og en grå plastic skraldespand fyldt med McDonalds papir. Tilsyneladende Cheeseburgers (Feltnotteuddrag, d.15.2.2013).*

Natteliv og druktur skaber rammen for mange af fortællingerne og pointerne, som vi sidder der dagen derpå med Cocio og wienerbrød, men to centrale fortællepor går, uanset scenen netop her, igen i mine interviews og samtaler med Søren. Det drejer sig dels om, at han ser sig selv som en moralens vogter, der kan skelne mellem godt og ondt i ungdommens ellers udflydende grænseløshed, hvor "folk ikke kender stopknappen", som han formulerer det. Dels om en stærk oplevelse af at være blevet stigmatiseret af uddannelsessystemet, men bevise sit værd på trods. Han virker til at ville portrættere sig selv som mere ansvarlig og "dyb" end gennemsnittet. For eksempel fortæller han, at man skal vælge piger, der lige er "et trin under de virkelig lækre, for de er sku



*flinke, og så har de noget oveni embatten*". Når han fortæller om nederlag eller mørke perioder i sit liv, siger han hver gang umiddelbart efter: *"men sådan har alle drenge det"*. Da han for eksempel fortæller, at han i et år burede sig inde og kun spillede computer, siger han straks bagefter, at det har alle fyre prøvet. I forhold til sit valg af uddannelse og fag er han meget opmærksom på, at tjenerne *"ikke bare er nogen, der render med tallerkener, det kan alle"*, men fremhæver, at man skal være en god menneskekender, kunne læse en situation. Som han formulerer det:

*"Jeg kan godt lide at øve mig på (...) det der med at være en menneskekender. Kunne se på mennesker, hvordan de har det i deres tilstand. Kunne se på dem, at der er et eller andet, der går dem på... det er altså.. der er mange, der tror, at det der med at være tjener, det er jo bare at bære tallerkener ind og sådan noget. Men det er det faktisk ikke, fordi det der med at bære tallerkener ind, det er bare noget alle kan. Det kræver sku ikke den største IQ men det der.. det der gør, at du er en god tjener: Det er hvis, du kan læse gæsten, der kommer ind af døren og skal bestille et bord. Det er der, du skal læse den. Hvis det er en gammel dame, der lige har mistet sin mand, så vil hun sikkert gerne side et sted, lidt afsides et sted. Med øh de kære hun har tilbage og er med inde i restauranten med. så vil hun nok sidde et afsides sted i restauranten, hvor hun ikke skal høre på så mange mennesker, der sidder og snakker. Hvor hun bare kan være sig selv (...) Og det er det, der er sådan mest grundlæggende i den tjener, og det er det, jeg godt kan lide, og det har jeg en klar forventning om, at det skal færdiggøres"* (Interview med Søren, d. 15.2.2013).

Selvom man på grund af sproget og nuanceringen i ovenstående citat kan blive i tvivl om, hvorvidt det er en gengivelse af en fortælling, han har hørt dagen forinden af læreren, fremstår fagidentiteten klar og faget værdifuldt og socialt orienteret. Der tegner sig således et billede af en ung mand, der i høj grad er et socialt pejlede menneske, både i fritiden og i forhold til arbejde og uddannelsesvalg. Det er ikke nødvendigvis viden om vin eller mad, der er i centrum, men et stærkt behov for at gøre noget – ikke snakke – og rette op og ændre sin situation. Agens og handlemulighed er centralt i forhold til de forskellige berøringer af skyld: *"det kan godt være, der er sket en masse lort, men har det egentligt været min skyld?"*. Søren fremhæver igen og igen, at *"man jo lærer hurtigt af det"*, og at *"det, der ikke slår en ihjel, gør en stærkere"*. Mødet med uddannelsen er således en vej ud af stigmatisering – erhvervsuddannelsen fremstår for Søren bedre end folkeskolen – fordi der er mere ansvar, og man ikke bare skal sidde stille, men gøre noget. Samtidig står ansvaret og ideen om erhvervsskolen som en voksenskole, som han kalder det, umiddelbart i kontrast

til omgivelserne på skolehjemmet, hvor panodiler skal afhentes hos receptionisten, og det er nødvendigt at skulle snige sig forbi vagten, når man kommer hjem med en pige.

Der er i Sørens fortællinger et gennemgående ønske om at fremstå som en moralsk og dannet person, der kan skelne mellem rigtigt og forkert. Han finder rum for at være den person i bylivet og i det sociale på uddannelsen – som han efter eget udsagn er rigtig god til og tillægger størst værdi – større end boglig uddannelse som sidestilles med noget stillesiddende og ligegyldigt. På den ene side er det således det sociale ved skolen, der er i centrum, men samtidig fremstår uddannelsen også som en del af et større mobiliseringsprojekt ”*man bliver ikke til noget uden en uddannelse*” Det er den negative drivkraft: den sociale marginalisering (livet på bænken), der truer.

Da jeg ca. halvandet år efter grundforløbets start møder Søren igen, bor han på et kollegieværelse og går på produktionsskole. Han er blevet smidt ud af grundforløbet til gastronomi på grund af for meget fravær. Som han selv forklarer: ”*For meget fravær... Det kunne de ikke lide, og det gik lidt op i byen... Skoletiden blev mere byen og sådan nogle ting. Sammen med kammerater, pjække lidt og ryge smøger. Det gik hurtigt op i.... Ja det gik hurtigt op i druk, men der var så også rig mulighed for det, kan man sige... Der var ikke nogen, der sagde noget, så...*” (Interview med Søren d. 12.11.2013).

Søren er glad for kollegieværelset, men føler sig også udenfor. Der bor en del universitetsstuderende, og han føler ikke, at han forstår, hvad de snakker om og siger, så han holder sig mest for sig selv. Han er glad for friheden på produktionsskolen, selvom han opfatter det som et sted, hvor ”*de tager alt, hvad katten slæber ind*”, som han udtrykker det. Der er plads og støttende lærere på produktionsskolen, men han opfatter det ikke som et sted, hvor man kan blive til noget, det er snarere et opbevaringssted, hvor man kan vente og modnes:

”*Der er mange, der siger, at produktionsskole, det er for dumme mennesker. Det er for dem, der ikke rigtig kan styre en normal uddannelse og sådan nogle ting. Men det vil jeg ikke rigtig sige... der er rigtig mange mennesker dernede, som faktisk er kloge og har en masse gode ting, de kan lære og lære af andre også og sådan noget... Så jeg vil ikke sige, det er for dumme mennesker. Jeg vil heller ikke sige, det er for de helt kloge, men det er ligesom*

*en mellemting mellem at finde ud af, hvorfor du er der, og hvad du gerne vil med dit liv. Hvilken uddannelse du vil have, så det ikke ender med, at du starter på en uddannelse og så blive smidt ud ikke... fordi det er der ikke rigtig mange, der har brug for, og der er i det hele taget ikke nogen mennesker, der har brug for at få et nederlag på den måde. Det gør dem ligesom skoletrætte, og det gør, at så kan det også bare være lige meget. Og det er der, hvor jeg synes, at produktionsskolen er en super super god ting, at de har lavet sådan noget (...) Men altså lige nu, der tænker jeg bare, at det er et sted, jeg er... Det er ikke noget, jeg har de vilde store ambitioner om fremtiden med, fordi jeg kan ikke rigtig bruge det i et led som noget fremtids... Jeg kan bruge det som et sted... kan man sige modnes til, at jeg skal på teknisk og tage tømreruddannelsen.*

*Anne Mia: Så du ser det som sådan et modningsrum? Eller hvad skal man kalde det?*

*Søren: også en hvor man kan... øhh... se på sig selv og okay, jeg kan faktisk godt komme til tiden, og jeg møder op, og jeg er aktiv hele tiden, og det er ligesom også det, der gør, at når man så kommer på teknisk, så er man vant til den måde at arbejde på, og man ved, hvad man skal gøre sådan tilstrækkeligt. Så det er det, man kan bruge det til. Det er ikke noget, du kan smide på dit CV og sige "se jeg har været på produktionsskole". Det kan du ikke. Det kan du ikke bruge til en skid" (Interview med Søren d. 12.11.2013).*

Det, der umiddelbart dominerer interviewet, er et indtryk af personlig deroute og manglende tro på sig selv. Søren, der, de sidste gange jeg har interviewet ham, har talt sig op imod "systemet" skolen, lærerne, kommunen etc. som nogle, der gav ham "dødsdomme", men som han skulle bevise tog fejl – synes at have mistet den gejst og negative drivkraft. I hvert fald er den stærke modstandskraft, han tidligere har talt frem, langt væk denne eftermiddag på det røgfyldte kollegieværelse, og han synes i nogen grad at have opgivet ideen om at kunne få en uddannelse: "Jamen jeg havde det sådan lidt... hvorfor... hvorfor skulle jeg begynde på en uddannelse igen fordi sådan ikke... det ender jo alligevel bare med, at man bliver smidt ud ikke?" (Interview med Søren d. 12.11.2013).

Det virker som om, at han har opgivet den vinder-lomme filosofi, han talte så stærkt frem sidst. Han taler ikke længere om at være en moralens forkæmper i nattelivet, men om at fatte minus af, hvad alle de kloge (universitetsstuderende på kollegiet) taler om i torsdagsbaren og om bare selv at gå lidt i byen og passe sig selv. Bylivet er i det hele taget trængt i baggrunden i forhold til tidligere, og han taler om det tidligere favoritdiskotek med foragt i stemmen. Anklagerne går primært på, at det er alt for unge mennesker, der er der, alt for mange der vil slås, og at der ikke er tilstrækkelig med kontrol og opsyn. Særligt bider han mærke i, at der mangler overvågningskameraer. Han satser nu

på tømreruddannelsen – præcis den uddannelse, han tidligere har talt frem som den absolutte bund og stedet for dem, der ikke kan blive til noget. Og selv det tvivler han på. Hans papfar har et tømrerfirma, og han vil have mulighed for at arbejde der, men det har han ikke lyst til, for han vil ikke ødelægge papfarens gode rygte og fucke alt op:

*”Jeg ved, han har et super godt ry, og han er selvstændig, og han har holdt sig i gang under hele krisen ikke. Hele tiden haft arbejde, og han har ikke gået rundt og ikke lavet noget på noget tidspunkt vel? Så han må jo på en eller anden måde have et rigtig godt ry blandt firmaer, og at han er pålidelig, og han laver noget godt arbejde ikke? Men okay, hvis man får uddannelsen, så forhåbentlig laver man også noget, der er godt ikke? Men det er stadig sådan lidt... Det ville være lidt pinligt, hvis man kom hjem og sagde: ”Daddy firmaet er gået konkurs!” (Interview med Søren d. 12.11.2013).*

I løbet af sommeren – imellem praktik og produktionsskolen har han i en kortere periode været på kontanthjælp, og det fremstår som et meget hårdt slag. *”Hvor lavt kan man synke”*, som han siger.

Skiftende problematiske kæresteforhold fylder også en del i vores samtale – de, pigerne, er enten for dominerende eller for afhængige af mor – og han gider ikke al den diskussion. Så han er færdig med piger, konkluderer han. Et andet gennemgående tema er økonomi. Han synes det er meget økonomisk svært at leve som ung på SU – og taler om, at skatteministeren må være meget rig med alt det, han kræver (!) Penge og muligheder for at klare sig fylder rigtig meget. Hvad kan man skære ned på? Kan man leve af pasta med Thousand Island dressing i flere måneder? På trods af de mange udfordringer og negative forhold fastholder han dog samme leveregel som tidligere og insisterer på at tage en dag af gangen: *”Som sagt tager [jeg] én dag ad gangen, og så må vi se, hvad dagen bringer. En god levesætning jeg har, det er: I går er historie, i dag er en gave, i morgen er et mysterium, og det er simpelthen den levesætning, jeg lever efter, og den har... jeg er ikke død endnu, så jeg må jo gøre et eller andet rigtigt, må man sige”*.

Ligesom med flere af de andre unge synes hovedudfordringen for Søren at være at holde sig selv oven vande – at overleve.

# Kapitel 2: Feltet

Jeg vil i dette kapitel introducere til skolen som felt i almindelighed og erhvervsskolen i særdeleshed. Det vil jeg blandt andet gøre ved at optegne et kort over nyere erhvervsskoleforskning i Danmark og redegøre for min placering og mit bidrag hertil. Herefter vil jeg præsentere udvalgte elementer i en erhvervsskoleuddannelse for at rammesætte nogle af de uddannelsespolitiske og institutionelle logikker bag eksempelvis realkompetencevurderinger og uddannelsesplaner, som ellers i mine senere analyser kan fremstå uforståelige og ligegyldige i et elevperspektiv. Indledningsvist vil jeg dog, som en måde empirisk at opridsе feltet, kort skitsere DRIBLE projektdesignet i forhold til empirigenerering og udvælgelse af skoler.

## Udvælgelse af uddannelser og informanter

Kriterier for udvælgelse af elever fra de fire skoler har i DRIBLE gruppens regi været diversitet i forhold til sociale positioner i klassen (eksempelvis populære/marginale) samt fremtidsforestillinger og planer ved uddannelsesstart (grader af afklarethed), variation med hensyn til alder, etnicitet, lokalitet, og social baggrund. Flest drenge, men også piger er repræsenteret på hver skole som pige-perspektiv på drengene og eventuelt som 'drengepige' – typisk på drengedominerede forløb. Når alt dette er sagt, er det imidlertid vigtigt at påpege, at selvom disse kriterier i forhold til at skabe en bred sammensætning er prioriteret, så har pragmatiske forhold såsom, hvem der ville deltage og efterfølgende kunne kontaktes også spillet ind og betydet, at ikke alle kriterier kunne vægtes helt ligeligt. Det er således heller ikke denne afhandlings ambition at være kvantitativt repræsentativ, men snarere at arbejde med eksemplariske nedslag, hvorfra der kan trækkes paralleller til mere generelle og brede tendenser.

Auto er i henhold til forskningsgruppens fokus på drenge valgt som et traditionelt ”mandefag”, og jeg var således også den eneste pige i klassen. Grundforløbet til gastronomi er valgt som blandet kønnet fag, da det i gennemsnit har 1/3 piger og 2/3 drenge og samtidig udgør et ”modefag” i udvikling og med mange præfabrikerede og kønsstereotype konnotationer som ”køgekoner” og ”smørrebrødsjomfruer” på den ene side og ”(mandlige) stjernekok-

ke” og hård konkurrence på den anden side. Om end disse kategorier udgør forforståelser og ikke nødvendigvis rodfæstede identitets- og fagstrategier, er de kategorier, som omtales i medier i diverse underholdningsprogrammer og offentlige debatfora, og som mange unge kender og forholder sig til - og som det derfor er meningsfuldt at forholde sig til i hvert fald i det indledende arbejde med at nærme sig felten (Steno & Friche 2015).

I det fælles DRIBLE projekt var som beskrevet i indledningen en målsætning om at følge en kerneelevgruppe på alle fire skoler i en periode over halvandet år med tre interviewnedslag med ca. et halvt års interval. Første interviewrunde inkluderede samtlige elever på hvert hold og foregik i grupper af to til tre elever i hver. Tanken med den gruppeinddeling var at løsne op for en ide om ”afhøring”, som vi i projektgruppen var bange for, kunne opstå blandt de unge, ved at vi gerne ville interviewe i par (to forskere). Ideen med den struktur var, at den ene kunne koncentrere sig om selve interviewet og samtalen, mens den anden kunne notere sig informanternes udseende, reaktioner og tilstedeværelser i rummet. Samtidig var der en grad af tidspres i forhold til at nå at interviewe alle eleverne indenfor de første uger på skolen, da et af hovedtemaerne for det første interview netop var elevernes initiale opfattelser af mødet med skolen. I praksis blev denne interviewform dog ofte enten for træg eller for upersonlig. Grupperne var sammensat på baggrund af værkstedsarbejdsgrupper på grundforløbet til automekaniker (fastsat af de unge selv), og ”hvem der gik med hvem” på gastronomi (fastsat ud fra mine observationer), men eftersom den slags relationer ofte er flygtige og foranderlige i den kondenserede tid, som de første uger på en ny skole udgør, så kunne de have ændret sig fra dag til dag og således udgøre spændinger i interviewsituationen. På hg og auto var grupperne udvalgt af læreren. Årsagen til trægheden skyldtes, at spørgsmålene var forholdsvist individuelle og orienterede omkring personlige opfattelser og baggrundshistorier relateret til tidligere skoleerfaringer og familieliv, og på grund af den struktur kom eleverne ofte til at skulle ”svare efter tur” i stedet for at byde ind i en fælles samtale, som det (i hvert fald ideelt) sker i et tematiseret fokusgruppeinterview (Halkier 2010). Interviewguiden fungerede som en guideline for at sikre en grad af ensartethed i spørgsmålene mellem de fire involverede skoler i det samlede projektdesign i DRIBLE. Frem for at følge spørgsmålene slavisk, prioriterede jeg dog at forfølge nogle af de spor, de unge selv bragte på banen og orienterede mig primært i spørgguiden i forhold til de seks overordnede temaer: 1) elevernes

baggrund, 2) forestillinger og valg, 3) mødet med skolen og uddannelsen, 4) livet udenfor uddannelse og skole, 5) forestillinger om fremtiden, 6) politisk og samfundsmæssig orientering. Målet med det første bagudrettede tema var at erhverve et indblik i, hvilke oplevelser eleverne kommer med af ”skolen” og få et kort socialt overblik over forældrenes baggrund og eventuelle støtte og påvirkning. Formålet med temaet om elevernes valg og forestillinger var at erhverve et indblik i de relationelle perspektiver for valg: Hvem og hvad har indflydelse på de unges valg, og hvad forestiller de sig initialt, at uddannelsen kan? Ideen med det tredje tema var at belyse det første møde mellem elev og skole, hvilket særligt er relevant på erhvervsskolerne, da frafaldet er størst i starten af grundforløbet. I forhold til det fjerde tema, som omhandlede livet udenfor skolens rammer var formålet at få et indblik i forskellige livsverdensperspektiver for de unge. Formålet med det femte tema var at få adgang til elevernes forestillinger om fremtiden efter afsluttet ungdomsuddannelse og belyse deres fremadrettede engagement i forhold til mål, drømme og forventninger. Endeligt var formålet med det sidste tema at erhverve et indblik i de unges syn på velfærdsstaten og deres optagethed af deres egen situation og eventuelle problematikker. De efterfølgende interviewrunder genkonsulterede en del af disse temaer, men var i høj grad informeret af tidligere interview og observationsnoter med henblik på at se på udvikling i de unges perspektiver og tilgange til deres uddannelse og fremtid.

I tillæg til disse interviewrunder udførte jeg som beskrevet i indledningen feltarbejder, observationsdage og forskellige eksperimenter med empirigenerering såsom video og billeder (mere herom i kapitel 4).

De to grundforløb til henholdsvis automekaniker og gastronomi er valgt ud fra et ønske om ”et normalforløb”, det vil sige, at jeg har søgt udenom både særligt udsatte problematikker og særligt stærke elevgrupper. Men hvordan hænger det så sammen, at holdene er på henholdsvis 30 og 40 uger? På den tekniske erhvervsskole med grundforløbet til automekaniker faldt valget på et 30 ugers hold ganske let, da det er den type hold, hvor størstedelen af eleverne fordeler sig. 20 ugers hold er typisk for meget bogligt stærke elever og elever, der allerede har en praktikplads, mens 40 ugers holdene omtales som den brede indgang for dem, der har det meget svært bogligt og har brug for ekstra tid og praktik. På den tekniske skole med grundforløbet til gastronomi er billedet imidlertid lidt mere mudret. I alt startede der i august 2012 på indgangene: ernæring, gastronomi, bager, slagter, gastronomi: ni 20 ugers hold, to 30

ugers hold og fem 40 ugers hold. 30 ugers holdene er begge internationale og for elever, der rejser ud på kortere praktikophold og virksomhedsbesøg, og er dermed på trods af forløbets gennemsnitlige længde ikke et normalforløb. Umiddelbart er 20 ugers holdet dermed at betragte som ”normal forløbet”, fordi det er den type hold, flest elever samlet er på. Men hvis man ser specifikt på de gastronomihold, der startede i 2012, er billedet lidt anderledes. Heraf startede i alt fem hold, hvoraf to var 20 ugers hold, et var 30 ugers hold (internationalt hold) og to var 40 ugers hold. Skolen har tidligere udbudt 60 ugers forløb og i en afvejning af dette forhold, den lige fordeling mellem 20 og 40 ugers hold på gastronomi - samt hensynstagen til praktisk adgang og holdlærer, der var villig til at have en forsker på slæb - besluttede jeg derfor at følge et 40 ugers hold.

På trods af, at geografiske steders forskeligheder i forhold til faktorer som adgang, praktikmuligheder og afstand har en betydning for de unges oplevelser af uddannelsesmuligheder og fremtidsperspektiver (Bloksgaard et al. 2013), er de fire skoler som ovenfor nævnt indenfor samme geografiske område og spiller således ikke en ”udkantsproblematik” op imod en hovedstadsproblematik. Dette valg er dels taget for, at rekrutteringsgrundlaget i de fire skoler er fra samme overordnede område, og den ene skole således ikke valgt, fordi den anden eller tredje skole ikke var indenfor en geografisk mulig afstand. Skolerne er af hensyn til eleverne anonymiseret, men de er placeret i en provinsby på Sjælland og i et af de områder, hvor frafaldsproblematikkerne i forhold til ungdomsuddannelser er størst. Både grundforløbene til automekaniker og gastronomi rekrutterer unge fra et relativt stort opland, og der er derfor unge både fra land og by. Muligheden for at bo på skolehjem er således primært et tilbud til de unge, der bor langt væk fra skolen. Størstedelen af gruppen af unge i mit studie kommer dog fra provinsbyer på Sjælland.

Cirka to år efter grundforløbets start har jeg sammen med en af projektets øvrige deltagere, Jan Kampman, afholdt et fremtidsværksted med frafaldne unge fra grundforløbet til gastronomi. Syv unge meldte sig til dette forum, men kun tre mødte op på dagen. Temaet for dette værkstedsarbejde var frafald og fremtidsdrømme, og materialet herfra er dels plancher og lydoptagelser med de unges egne stikord til kritikker af uddannelsen, utopiske forestillinger om en bedre skole og forslag til realisering af tiltag på området til fastholdelse.



Som det fremgår ovenfor, har jeg projektdesignmæssigt og empirisk haft et tæt samarbejde med forskergruppen og har således også parallelt med mit afhandlingsarbejde bidraget til to fælles publikationer på baggrund af projektet: antologien: ”Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne” samt en fælles monografi (Jørgensen et. al. in press). Mit afhandlingsarbejde adskiller sig dog fra det overordnede projekt ved sin insisteren på en nærhed i de unges liv og forudsætninger, deres forskellige driblerier og ved den antropologiske rammesætning for empirigenerering og empiriske billeder, som jeg vil diskutere yderligere i kapitel 4.

## Skolen som forskningsfelt

At gå i skole og gennemføre en ungdomsuddannelse er blevet en almen norm i Danmark. Det har blandt andet betydet, at man som ung ikke nødvendigvis er noget særligt, hvis man har en afgangseksamen fra en ungdomsuddannelse - det forventes som et minimum og blev med ungepakke 2 ligefrem en pligt i den forstand, at sociale ydelser er betinget af uddannelsesdeltagelse (Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse, kapitel 1a). Men den indbyggede mulighed for eksklusion i skolens almindelige projekt er fortsat eksisterende: De, der ikke gennemfører en ungdomsuddannelse, udgør en gruppe, der i forskningssammenhæng ofte omtales som ”restgruppen”, mens de i medierne ofte kaldes ”sociale tabere”. Denne tendens er tæt relateret til en generel uddannelsesinflation, som peger på, at værdien af et uddannelsesniveau gradvist bliver mindre i takt med, at flere og flere besidder et bestemt uddannelsesniveau (Hansen 2003:45). Med denne uddannelsesinflation er også fulgt, at jobfunktioner, der ikke tidligere krævede en uddannelse, nu kræver et forudgående uddannelsesophold. I den forbindelse er det i stigende grad blevet erhvervsuddannelsernes rolle eller ansvar at håndtere den gruppe af unge, der traditionelt har været betegnet som restgruppen, som tidligere kunne bestride de ufaglærte jobs (Friche 2010, Globaliseringsrådet 2005, Hansen 2003 & Hansen 2009a).

På trods af en række forskellige initiativer, igangsat for at fuldføre en politisk målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, har andelen af unge, der ikke afslutter en ungdomsuddannelse, været

mere eller mindre stagnerende de sidste 20-30 år. Det kan blandt andet skyldes, at der ikke er taget højde for den stigende interne konkurrence og eksklusion, der opstår på mange ungdomsuddannelser som en følge af det stigende ansøgningstal. Således risikerer de unge at blive fanget i en politisk målsætning, som skulle sikre inklusion i arbejdslivet og videre uddannelse, men i stedet rummer en skjult eksklusion, som forårsager et stigende frafald (Jørgensen 2011a). Næsten alle unge, drenge og piger, fortsætter på en ungdomsuddannelse efter folkeskolen, men en stor andel falder fra undervejs. Mens der tidligere har været stor opmærksomhed omkring, hvordan piger blev inkluderet i skolen, er problematikken, som jeg har beskrevet ovenfor, skiftet og er nu fokuseret på drenge, som i en bred offentlig diskurs udnævnes som de store tabere i uddannelsessystemet. Der har siden Paul Willis' studie af drenges antiskolekulturer og maskulinitetsstrategier i 1970'erne været en opmærksomhed på, hvordan skolens kategoriseringer skaber eksklusion og danner grobund for forskellige maskulinitets praksisser, som står i modsætning til skolens normer og værdier (Renold 2001, Willis 1977). Den optik har resulteret i en opfattelse af, at succes i skolen for mange drenge er relateret til noget feminint, og at mange frygter at blive drillet og opfattet som mindre maskuline, hvis de klarer sig godt i skolen (Epstein 1999, Martino 1999, Renold 2001). Selvom jeg mener, det er et relevant perspektiv at inddrage i studier af drenges møder med skoler og fremtidsforestillinger, er jeg af den opfattelse, at det er mangelfuldt i sig selv. Det er det af to grunde. For det første, fordi det ikke rummer et fokus på, hvordan de "dygtige" drenge forhandler akademisk succes og performer en acceptabel maskulinitet. For det andet rummer det perspektiv ikke muligheden for, at uddannelsesvalg og strategier i ligeså høj grad kan bygge på personlige interesser, som køns og traditionsbestemt adfærd. Selvom karaktergennemsnittet for danske skoler landet over antyder, at drenge gennemsnitligt får lavere karakterer end piger, er der flere undtagelser, som i fagene matematik og geografi, hvor drengene gennemsnitligt har et højere karaktergennemsnit (Undervisningsministeriet 2010). Billedet af drenges veje i uddannelsessystemet er således langt fra entydigt, men fyldt med paradokser, og det er vigtigt, at et studie af drenges fremtidsforestillinger og møder med uddannelsesinstitutioner rummer disse paradokser og kompleksiteter.

Inden jeg bevæger mig ind i en diskussion af erhvervsskolens historie, rolle og udfordringer, vil jeg fortsætte dette afsnit med en generel introduktion til fel-

tet skole på et alment niveau. Der er flere niveauer i en sådan diskussion; uddannelsespolitisk, institutionelt og lokalpraktisk, og jeg vil her primært berøre det institutionelle niveau. Jeg indleder med dette generelle overordnede blik på skolen for at skabe blik for, hvordan skolens institutionelle rammer på trods af sin umiddelbart ensartede og afgrænsede materielle og sociale form langt fra er et entydigt empirisk felt. Den skabes tværtimod hele tiden kontekstuel (Sørensen 2010, Gilliam 2009). Jeg betragter skolen som et analytisk felt, der konstrueres i forhold til kontekst og problemstilling, og som strækker sig langt ud over skolegårdens mure, skoledagens skemalagte timer og skolens primære aktører: lærere og elever (Levinson & Holland 1996). Det er min tilgang, at skolens fysiske rammer og selve indretningen guider samværet i bestemte retninger og har indflydelse på de valg og værdisætninger, der foretages bevidst og ubevidst. Som Hastrup pointerer, er rum ikke bare ”bagtæpper” eller ”tilfældige kulisser” for socialt liv, men en aktiv del af det (Hastrup 2003:16). Og som ethvert sted har skolen indbyggede hierarkier og kriterier for anerkendelse, som ligger lejret i stedets praktikker og rationaler (Gulløv & Højlund 2006:136,137). Elever opfanger de mønstre, der ligger bag skolens indretning og struktur, og de observerer og konkluderer på baggrund af de beskeder om kategorier og status, som ligger gemt i de fysiske omgivelser (Gilliam 2009:81-82). Igennem sådanne erfaringer, som oftest foregår ubevidst, lærer eleverne hvilken position, de har på skolen, og den erfaring bliver medstrukturerende i deres selvforståelse. Skoler påvirker dermed unges sociale og kulturelle værdier og indtager en central plads i formningen af unge, uanset om eleverne står i opposition til skolens værdi- og normsæt, eller om de følger det (Levinson & Holland 1996:1-3, Willis 1977: 19,22-24).

På trods af den definerende kraft jeg i den forstand tillægger rummet, er min tilgang til skolens institutionelle ramme, at eleverne og lærerne selv er en del af det sociale rum og er aktive medskabere af dette rum i kraft af deres interaktion med tingene, og måderne de forholder sig til dem på. De fysiske omgivelser er på den måde ikke determinerende for eleverne og lærernes handlinger, men en omstændighed indlejret i praksis (Gilliam 2009:53-55, Gulløv & Højlund 2006:131,141, Gulløv & Højlund 2003:348).

Skoler har som andre institutioner udover en kvalificerende også en disciplinerende og socialiserende funktion, som indebærer en legitimering af social kontrol, idet de repræsenterer normer for rigtige måder at handle på (Jenkins i Gulløv 2004:56). Den disciplinerende og socialiserende funktion er ikke skjult, men klart udtrykt i lovebekendtgørelserne i både folkeskolen og på

gymnasiet (Fælles Mål 2009, Gymnasiebekendtgørelsen 1999). I megen dansk antropologisk skoleforskning har der på grund af folkeskolen og gymnasiets eksplicite dannelsesforestillinger om det samfundsbevidste, kreative og demokratibevidste individ været meget fokus på skolernes civiliserende praksis (se bla. Gilliam 2009, Gilliam og Gulløv 2012). Det teoretiske udgangspunkt for denne tilgang tager blandt flere sit udgangspunkt i henholdsvis Nobert Elias' civiliseringsbegreb (2000) og Ervings Goffmans begreb om totale institutioner (1967:11-52). Skolen er ifølge Gilliam en transformerende praksis, som er sammenlignelig med Goffmans totale institutioner i den forstand, at den benytter sig af en række institutionelle greb – bla. at *isolere*, *neutralisere* og *standardisere* – i forsøget på at forme og transformere børn til at blive civiliserede og ordentlige mennesker og medborgere (Gilliam 2010:156-157, Gilliam 2009:56-57, Steno 2011). Med afsæt i sociologen Norbert Elias' civiliseringsbegreb belyser Gilliam og Gulløv, hvordan bestemte måder at omgås andre på og opføre sig på etableres som legitime, anstændige og kultiverede og fungerer således som målestok for menneskers vurdering af dem selv og andre (Gilliam og Gulløv 2012:10). Udgangspunktet er, at skolen har som hovedformål at opdrage. Denne opdragelse sker ifølge Gilliam og Gulløv igennem civiliserende processer, som lærer eleverne sociale kompetencer. De lærer, at de er en del af et fællesskab, en klasse, hvori de skal lære at vise hensyn til andre og inkludere andre og kontrollere deres krop og følelsesudtryk (Gilliam og Gulløv 2012: 263-269). Argumentet er, at borgere i et samfund, for at kunne leve sammen, må tillære sig en bestemt form for adfærd, der er kontrolleret, selvbevidst og tilpasset andre menneskers forventninger (Elias 2000). Mennesker tilpasser således deres opførsel, og disse selvbegrænsninger bliver med tiden internaliseret i den enkelte i en sådan grad, at man føler skam og væmmelse ved egne eller andre menneskers brud på den civiliserede måde at opføre sig på (Gilliam & Gulløv 2012). Ifølge Gilliam er skolen en central platform for læring af den civiliserede opførsel, og elever irettesættes for eksempel, hvis de larmer i klassen, og de lærer, at det er ulækkert at bøve og prutte (Gilliam 2010:155). Selvom Gilliam og Gulløv tager afstand til den evolutionistiske karakter af Elias' civiliseringstanke, så synes de at dele opfattelsen af, at det er skammen over manglende kropskontrol, der korrigerer den enkelte, og skammen og væmmelsen er således afgørende i civiliseringsprocessen i skolen. Et kendetegn ved skoler er således den disciplinerende magt, der ligger i struktureringen af krop, tid og rum, som bestemmer, hvor og hvornår børn skal gøre hvad. I den sammenhæng fremhæver Gilliam og Gul-

løv, at institutioners idealer for opførelse uundgåeligt medfører vurdering og markering. De omgangsformer og normer, som præger institutioner, sætter på en gang standarder og skel mellem folk. Denne distinktive markering rummer risikoen for det modsatte af den intenderede civilisering, nemlig eksklusion. Denne dobbelte mekanisme omtaler de som civiliseringens paradoks (Gilliam og Gulløv 2012:34-37, Gilliam 2010:156-159).

Selvom Gilliam og Gulløvs studier bidrager med væsentlige indsigter i blandt andre de magtstrukturer og paradokser, der umiddelbart er usynlige i mange skolekontekster, så er der en risiko for, at det teoretiske greb i forhold til civiliseringsprocesser bliver for entydigt og på forhånd givet. Jeg kan i mine data se tegn på civiliserende og indgribende magtstrukturer, der danner en ganske bestemt type opførelse ved for eksempel at honorere særlige måder at være elev. Men samtidig viser mine data også, hvordan eleverne gør op med, udfordrer og tolket skolens hierarkier på forskellige måder. Netop diversiteten i selve idealerne og elevernes egne positioneringer og fortolkninger i forhold til skolens regler for gode elever er i fare for at blive mindsket, hvis man alene anlægger Gilliam og Gulløvs optik. Som mine analyser vil vise, måler en del af de unge deres egen opførelse og succes i forhold til andre barometre end de, der forefindes på skolen, og disse unge udtrykker ikke følelser af skam, hvis de eksempelvis ikke følger skolens etikette for kropsdisciplin. Min pointe er, ligesom også Lilleaas og Ellingsen (2013) fremhæver - dog i forhold en anden type institution; militæret - at ikke al magt nødvendigvis skaber afmagt. Selvom der på de to tekniske erhvervsskolegrundforløb, jeg har fulgt, ikke eksisterer et fælles og entydigt facit for dannelsen, mener jeg dog ikke, at skolen kan undsige sig fra at have en bestemt dagsorden og et særligt ideal som efterstræbes. Som den amerikanske uddannelsesforsker Allan Bloom har argumenteret for, har ethvert uddannelsessystem en bestemt moralsk agenda og forsøger i forlængelse deraf, mere eller mindre reflekteret, at forme sine elever i et bestemt billede. Bloom argumenterer for, at selv umiddelbart neutrale fag som matematik og engelsk er inkorporeret i den vision, som skolen har om det dannede, kultiverede menneske (Bloom 1997:498-499). Skolen er på den måde en magtfuld formgiver, fordi det i skolen er muligt at strukturere uddannelsen og dannelsen i forhold til bestemte behov og interesser (Gilliam 2009:57,59-60, Lauder et al.2006:1-4). Det er således vigtigt at have in mente, at selvom skoler ofte anskues som neutrale platforme for socialisering og dannelse, så udgør skolen aldrig et neutralt felt for dannelse (Bourdieu 1995).

Ingen viden og ingen idealer står uden for en kulturel konstruktion af virkeligheden af den ene eller anden art (Gilliam 2009:61-62).

På samme måde som skolens rum og hierarkier spiller en rolle for skolens hverdag, spiller den sociale og politiske verden, der opretholder, regulerer og vurderer skoleinstitutionen og dens praksis, også en betydningsfuld rolle for skolen (Gilliam 2009:23). Jeg vil derfor i det følgende kort placere erhvervsskolen som institution i en kontekstuel ramme, samt kort redegøre for andre studier indenfor erhvervsskolefeltet i en dansk sammenhæng.

## Erhvervsskolen som felt

Formålet med dette afsnit er todelt: Dels vil jeg redegøre for, hvilken ramme min afhandling indskriver sig i ved at beskrive andre nyere studier indenfor erhvervsskolefeltet i en dansk sammenhæng. Dels vil jeg optegne en generel og kort baggrunds- og kontekstbeskrivelse af erhvervsuddannelsen og elevsammensætningen, som skal sikre, at læseren får et kendskab til det empiriske felt, som udgør en ramme for mine analyser af de unge.

### **Nyere forskning inden for erhvervsskolefeltet i Danmark**

Overordnet kan nyere forskning indenfor erhvervsskolefeltet i Danmark groft inddeles i projekter, der på den ene side centrerer sig om analyser af baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning i et primært historisk, strukturelt og institutionelt perspektiv (se for eksempel Cort 2011, Friche 2010, 2011, Jensen & Larsen 2011, Juul 2005, 2012, Jørgensen 2012, Koudahl 2006, Munk, Bohn & Baklanov 2013, Sigurjonsson 2002, Tanggaard 2012a, 2012b) Og på den anden side projekter, der fokuserer på mikrosociologiske og subjekt-nære studier i en lokal kontekst (se for eksempel Grønborg 2013, Hansen 2009b, Hersom 2011, Hjort-Madsen 2013, Hvitved 2014, Jensen 2012, Jonasson 2013, Louw 2013, Tanggaard 2006). I det følgende vil jeg kort beskrive udvalgte studier i disse to lejre, samt redegøre for, hvordan mit eget projekt indskriver sig i den sammenhæng, og hvad jeg håber at kunne bidrage med.

Overordnet kan man i forhold til de mere makrostrukturelle, historiske og intentionelle studier af erhvervsskolerne sige, at de bidrager med at skabe blik for, hvordan EUD er en bestemt type institution, som styres på en bestemt måde ud fra bestemte logikker. Peter Koudahl har i den sammenhæng særligt bidraget med en historisk analyse af de danske erhvervsuddannelsers etablering som felt. I forlængelse deraf har han i sin afhandling lavet analyser af de uddannelsespolitiske målsætninger og de forestillinger om målgruppen, som er indeholdt i den reform, som blev indført i år 2000 (Reform 2000). Samt en empirisk analyse af erhvervsuddannelseselevs baggrund, selvforståelse og begrundelser for uddannelsesvalg blandt unge (2006). Ida Juul har i en historisk ramme udarbejdet diskursive analyser af, hvordan forholdet mellem de forskellige ungdomsuddannelser har udviklet sig. Hun har således sat fokus på, hvordan erhvervsuddannelsernes omdømme, prestige og ligeværd gennem tiderne er blevet italesat som problem, og hvordan denne problematisering har peget frem mod forskellige løsningsmodeller (Juul 2012: 15). Juul peger blandt andet på, at erhvervsuddannelserne er blevet udpeget som den ungdomsuddannelse, som bedst er i stand til at opsamle den såkaldte restgruppe lige siden målsætningen om Uddannelse Til Alle kom på den politiske dagsorden i 1990'erne. Dermed er erhvervsuddannelserne blevet italesat som et tilbud til de elever, der forventes at få problemer med at gennemføre en gymnasial uddannelse. Restgruppeproblematikken har på denne måde spændt ben for ligeværd mellem ungdomsuddannelserne. På denne baggrund peger Juul på, at en fokusering på erhvervsuddannelsernes særlige kvaliteter og de høje krav, som faktisk stilles til elever på erhvervsuddannelserne, vil kunne styrke uddannelsernes omdømme og sikre, at uddannelserne kan tiltrække en differentieret elevgruppe (Juul 2012: 24). Netop dette manglende ligeværd taler ind i det kundskabshierarki uddannelserne imellem, som er gennemgående i denne afhandling.

Nanna Friche har i sin afhandling - der empirisk bygger på observations- og dokumentstudier samt interviews med ledere, lærere og elever på tekniske erhvervsuddannelser, pointeret, at faglærerens forståelse af uddannelseskvalitet er meget forskellige (2010). Friche peger i den sammenhæng på, at praktikvirksomhedens forståelse af uddannelseskvalitet udgør en betydelig faktor i faglærernes konstruktion af logikker for evaluering af elevernes præstationer. Opfattelser af uddannelseskvalitet i erhvervsskolernes omverden former således bestemte logikker for evaluering af elevpræstationer hos erhvervsskolelærere. Hun understreger derved, at aktører i omverdenen former de sociale

praktikker inde i skolen. Friche peger med sine analyser på nødvendigheden af et opgør med, at det udelukkende er en akademisk teoretisk viden, der tæller i evaluering af EUD elevers kompetencer: Den praktiske erkendelse skal fylde mere, men dertil kræves en gentænkning af, hvordan man evaluerer (Friche 2010, 2011).

I forhold nyere erhvervsskoleforskningsprojekter, der fokuserer på det mikrosociologiske og subjekt-nære studie i en lokal kontekst, har Peder Hjort-Madsen (2013) i sin ph.d.-afhandling lavet et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb. Hjort-Madsen anlægger i afhandlingen et såkaldt kulturelt perspektiv, der indebærer et fokus på de fælles forventninger og forståelser, som findes blandt erhvervsskolernes centrale aktører. Begrebet ”skolekulturer” bruges i den sammenhæng til at analysere erhvervsuddannelsernes sammensatte karakter ud fra henholdsvis placeringen i uddannelsessystemet og uddannelsernes tre kulturelle arenaer: ungdomskulturer, fagkulturer og institutionelle kulturer. Hjort-Madsen analyserer derudfra, hvordan forskellige rationaler og praksisser mødes, samt hvilke muligheder og begrænsninger de forskellige skolekulturer har for elevernes deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne (ibid: 54). Hjort-Madsen konkluderer i den sammenhæng blandt andet, at erhvervsfagets karakter og muligheden for at lave praktiske øvelser, der kobler undervisningen og elevernes fremtidige arbejde, er en væsentlig deltagelsesmulighed indenfor erhvervsuddannelserne. Arnt Vestergaard Louw har med baggrund i et antropologisk inspireret kvalitativt studie på et grundforløb på tømreruddannelsen beskæftiget sig med elevernes møde med lærerne, undervisningen og de pædagogiske praksisser (2013). Louw fokuserer særligt på starten af grundforløbet, hvor disse forhold bliver særligt tydelige og anlægger et mikroperspektiv på det pædagogiske møde mellem lærere og elever med et makroperspektiv på erhvervsuddannelsernes rammer og vilkår og overordnede uddannelsesmæssige diskurser. Louw konkluderer i tråd med Hjort-Madsen, at et fokus på praksisnærhed og operationalisering af faglige koder til nye elever er nødvendigt. Både Hjort-Madsen og Louws studier er relevante i forhold til mit arbejde og vil indgå i afhandlingens analyser som referencer og diskussionspartnere.

Rasmus Præstman Hansen har i sin afhandling om drenge og maskuliniteter på automekanikeruddannelser undersøgt, hvordan en automekanikerelev skal opføre sig på sin skole for at blive accepteret som automekaniker, samt hvad



det betyder for den faglige identitet, eleven tager med sig ud i verden efter uddannelsen (2009). Humor er ifølge Hansen det mest benyttede værktøj for flertallet af eleverne, når de har brug for at markere sig i skolens hierarkier og fællesskaber. Hansens analyser peger således på, hvordan drengene bruger humor og latter til at skabe sammenhold og kammeratskaber på automekanikeruddannelsen, men samtidig hvordan selvsamme humor også potentielt er konfliktskabende, når for eksempel drillerier går fra at være godmodige til at være decideret nedværdigende. En central pointe er således, at humor både samler og skiller drengene. I tråd med dette studie af automekanikere og drenge har Lisbeth Grønberg i sin afhandling på baggrund af et antropologisk inspireret feltarbejde, hvor hun har været indskrevet som elev på et mekanikerforløb, undersøgt, hvordan deltagelsesmuligheder opstår for eleverne igennem sociale dynamikker i hverdagens skoleliv (2013). I den sammenhæng har Grønberg analyseret, hvordan hierarkier, muligheder og begrænsninger opstår for eleverne, og hvad disse har af betydning for frafald/fastholdelse. Grønbergs analyser peger på, at det er nødvendigt at tage højde for elevernes kammeratskab, hvor normer og kriterier for at vinde anerkendelse forhandles og reguleres socialt, for at forstå frafaldsårsager. Det vil sige, at både Hansen og Grønberg peger på, hvordan lokale sociale dynamikker i elevgruppen har betydning for eksklusion/inklusion og dermed for fastholdelse og frafald. Grønberg og Hansens studier byder qua deres fokus på grundforløbet til automekanikeruddannelsen og metodegenerering på relevante perspektiver i forhold til min afhandling og inddrages derfor perspektiverende flere steder.

Ovenstående kvalitative og kontekstnære studier har deres primære fokus på eleverne, om end lærerne også er inddraget i forskellig grad. Henrik Hersom og Lena Lippke har i modsætning hertil haft fokus på lærerne. Hersom undersøger i sin afhandling det, han kalder tekniske lærers "mulighedsrum" i samspillet med eleverne og undersøger i den sammenhæng de forskellige pædagogiske potentialer ud fra den grundlæggende præmis, at en EUD lærer er spændt ud mellem en fag-faglig og en pædagogisk praksis (2011). Lena Lippke har i sin afhandling undersøgt, hvordan erhvervsskolelærere arbejder og forventes at arbejde med fastholdelse. I den sammenhæng har Lippke haft fokus på, hvordan lærere benytter emotionelle handlinger, såsom nærvær, anerkendelse, støtte og engagement som et fastholdende greb om unge, der er potentielt frafaldstruede (2012). Lippke peger på, at mens emotionelle handlinger kan virke positivt i forhold til fastholdelse, så ligger der heri også en markant risiko for at netop disse handlinger kan medføre en isolering og overansvar-

liggørelse af lærerne i deres deltagelse. Dette risikerer at flytte grænserne for, hvad lærerne involverer sig i, i forhold til elevernes liv, og hvornår de gør det, hvilket kan medføre at både lærere som elever over- emotionaliseres med semi-terapeutiske praksisser som følge (Lippke, 2012: 26, Undervisningsministeriet 2013b). Selvom mit primære fokus er på eleverne, inddrager jeg som tidligere nævnt også lærerne i det fjerde og sidste analysekapitel, og her perspektiverer jeg kort til særligt Hersoms begreb om mulighedsrum og de krydspres, lærerne befinder sig i.

Da EUD er vekseluddannelser, er det bemærkelsesværdigt, hvor få studier vi har i Danmark af praktik/lærlinge forløb i virksomhederne. De fleste studier fokuserer, som ovenstående korte gennemgang og den indledende oprensning af nyere studier har vist, primært på skoledelen af et erhvervsuddannelsesforløb, for enkelte undtagelser se dog Nielsen og Kvale (2003). Det skyldes måske, at det kan være meget vanskeligt at følge de unge ud på praktikstederne, hvor de i forvejen kæmper med at være de ”nye” på værkstedet, der skal testes og vise sig pladsen værd både fagligt og socialt, og en forsker i hælene, derfor ikke umiddelbart er ønskværdigt. Mit fokus på de unges liv, også udenfor skolen, og det longitudinale interviewdesign, der rækker ind i praktikperioden, er et forsøg på at imødekomme dette videnshul, om end jeg også har et primært fokus på grundforløbet. Min afhandling skriver sig, som ovenstående gennemgang viser, i forhold til erhvervsskoledelen ind i et felt, der de seneste år er vokset og nuanceret meget. I forhold til min overordnede og lidt grove inddeling mellem projekter, der beskæftiger sig med erhvervsskolen i et historisk, institutionelt og politisk perspektiv – og projekter der beskæftiger sig mere med det subjektne, relationelle og lokale kontekster, er det som nævnt i indledningen denne afhandlings håb at placere sig et sted imellem de to. Som ovenstående gennemgang har vist, er min insisteren på et dobbeltblik ikke ny – særligt Louw 2013 og Hjort-Madsen 2013 har lignende udgangspunkter. Ligesom flere af de ovennævnte projekter er antropologisk inspirerede og bygger på længerevarende feltarbejder med deltagerobservation (se særligt Grønborg 2013, Hansen 2009b og Louw 2013). Når jeg således skriver en ambition frem om et dobbeltblik, så er det ikke for at affærdige tidligere og vigtige bidrag hertil, men for at skabe fokus på vigtigheden af et dialektisk og kritisk dobbeltblik som *både* beskæftiger sig med, hvordan overordnede strukturer og institutionelle rammer påvirker og rammesætter, hvordan de forskellige unge kan, og ikke kan agere. Og hvordan de forskellige unges driblerier

omvendt også er med til at påvirke de strukturer, de er i. Det er ligeledes mit håb, at denne afhandlings prioritering af det longitudinale perspektiv på forskellige unges dribletter i rum og tid kan nuancere forståelser af møder med erhvervsuddannelser, at falde fra og starte igen

## **Et kort historisk rids over erhvervsuddannelser og deres elevgrundlag**

Erhvervsuddannelser er ligesom andre ungdomsuddannelser en del af en institutionel komplementaritet, det vil sige, de er indlejrede i sociale institutionelle regimer og en del af en særlig tid og sted (Jørgensen 2014). Det betyder blandt andet, som jeg i det ovenstående med henvisning til andre studier på området har vist, at erhvervsuddannelserne er en del af en særlig uddannelsespolitisk tid og felt, hvor de er blevet udpeget som den ungdomsuddannelse, som bedst er i stand til at opsamle den såkaldte restgruppe og er blevet italesat som et tilbud til de elever, der forventes at få problemer med at gennemføre en gymnasial uddannelse, som i dag har position som norm. En restgruppeproblematik der, som Juul har argumenteret for, spænder ben for ligeværd mellem ungdomsuddannelserne (Juul 2012). Hjort-Madsens begreb om ”skolekulturer” er ligeledes et forsøg på at indfange den institutionelle komplementaritet og kan bruges til at skabe blik for erhvervsuddannelsernes sammensatte karakter ud fra henholdsvis placeringen i uddannelsessystemet og uddannelsernes kulturelle arenaer. Desuden beskriver Hjort-Madsen hvilke forskellige rationaler og praksisser, der mødes, og hvilke muligheder og begrænsninger de forskellige skolekulturer har for elevernes deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne (2013). Ligesom Hjort-Madsens studie, peger Friches studier på, hvordan aktører i omverdenen former de sociale praktikker inde i skolen: praktikvirksomheders forståelse af uddannelses kvalitet udgør en betydelig faktor i faglærernes konstruktion af logikker for evaluering af elevernes præstationer (2010). Alle disse studier fremhæver således erhvervsskolernes indplacering og komplementaritet, som det er væsentligt at have in mente i forhold til forståelsen af de forskellige rationaler på de enkelte skoler.

I forlængelse heraf er det centralt for forståelsen af erhvervsskoler i dag at forstå, at erhvervsuddannelserne historisk har udviklet sig fra at være entydigt forankret i det praktiske arbejde til at blive uddannelse, der involverer stadig flere elementer af symbolsk beherskelse (Koudahl 2006). Erhvervsuddannelserne har udviklet sig fra, at det var private mestre, der var ansvarlige for den

praktiske oplæring og en bred opdragelse og socialisering af lærlingen samt en stolthed ved faget og dets rolle i samfundet – til at det i højere og højere grad er skolen som statens forlængede arm, det vil sige det offentlige, der skal varetage disse funktioner. Dermed er der sket et skift fra, at lærlinge skulle kvalificeres bredt inden for et fag til, at der nu fokuseres på smalle kompetencer og kvalifikationer. Uddannelserne har udviklet sig fra en formel kerneorganisering i lavsvæsnet<sup>9</sup>, der indeholdte alle uddannelsens interesser, til at være formelt organiseret i partsstyre under undervisningsministeriet. Og frem for alt er der sket et skift i forhold til, at lærlingen med mesterlæren blev indsocialiseret til at blive for eksempel tømrer – til at den unge skal tilegne sig enkeltkompetencer – med den kompetencebaserede uddannelsespolitik særligt efter 2000. Dette skift er måske særligt relevant for den usikkerhed mange unge i erhvervsuddannelserne kan opleve, hvis de ikke selv har familie med en baggrund inden for faget og derfor ikke kender fagkoderne, som mine senere analyser vil vise.

Centralt står, at erhvervsuddannelserne historisk har repræsenteret en klassisk socialisering, som har været betydningsfuld også for mange unge, som ikke trivedes i den bogligt orienterede skole. Der er dog tegn på, at de på trods af de ovennævnte skift fortsat udfylder den rolle i dag. Hver tredje af de elever, som faktisk gennemfører en erhvervsuddannelse, er af folkeskolen blevet vurderet til at ligge på det laveste niveau eller derunder i PISA-testen (Jensen & Larsen 2011 og Jørgensen et al. in press). Jørgensen et al. argumenterer således for, at erhvervsfag kan fungere som vejvisere i forhold til unges valg af uddannelse og erhverv i den forstand, at de giver mulighed for en stabil subjektiv tilknytning og en sikker investering i et livsudkast i kraft af de institutionaliserede overgange og tydelige identitetsfigurer, som tilbydes i form af en selvforsørgende voksenidentitet, kønsidentitet og faglig identitet (Jørgensen et al. in press). Dette perspektiv er, som mine analyser vil vise, væsentligt i forhold til mange af de unges bevæggrunde for deres valg af uddannelse. Men som jeg vil argumentere for i analysekapitlerne, fordrer denne type ”vejvisning” et kendskab til faglige koder, som kan være svært tilgængelige for unge

---

<sup>9</sup> Et lavvæsen er en sammenslutning af udøvere af et håndværk, der varetager medlemmernes faglige, økonomiske og sociale interesser, sikrer uddannelsen, kvaliteten af arbejdet samt efterhånden også forhindrer, at der kom for mange mestre (se eventuelt mere herom i Sigurjonsson (2002)).

uden familie eller andre betydningsfulde voksenrelationer eller kendskab indenfor faget (se også Louw 2013).

Netop spørgsmålet om hvilke elever, der søger ind på erhvervsuddannelserne i forhold til det almene gymnasium, er i den forbindelse interessant. Torben Pilegaard Jensen og Britt Østergaard Larsen har undersøgt forskellige karakteristika for unge i EUD i en rapport med fokus på, om erhvervsuddannelserne matcher de unges interesser, holdninger og begrundelser for valg af uddannelse (2011). Undersøgelsen bygger på forløbsdatabasen PISA-L, som omfatter unge fra årgang 1984, der deltog i PISA i 2000, da de var 15 år gamle. Her blev blandt andet deres læsefærdigheder testet og de besvarede et spørgeskema om deres skolegang og forældrebaggrund (ibid). De unge, Jensen og Larsen har arbejdet med, er lidt ældre end dem, jeg arbejder med, og er naturligvis ikke de samme, men jeg inddrager alligevel rapporten her, fordi den peger på nogle overordnede karakteristika som er relevante for på et generelt niveau at forstå, hvilke grupper af unge, der går på EUD, særligt set i relation til unge på gymnasiet.

Jensen og Larsens rapport fremhæver, at langt flere drenge (43%) end piger (25%) påbegynder en erhvervsuddannelse<sup>10</sup>. Det modsatte gør sig gældende for gymnasiet, hvor 65% af pigerne og kun 47% af drengene starter. Samtidig hermed er der imidlertid cirka lige mange drenge og piger (ca. 10%), der ikke har påbegyndt en ungdomsuddannelse to år efter folkeskolen (Jensen & Larsen 2011:20). Dette resultat peger ind i min indledende pointe om, at drengene ikke er sociale tabere i den forstand, at færre påbegynder en ungdomsuddannelse – men der er forskelle i søgemønstre for drenge og piger i forhold til gymnasiet og EUD, som kan tolkes som en skævvridning og som et uligeværd grundet uddannelsernes hierarki og roller (Jvf. Juul ovenfor). Modsat taberdiskursen, viser Jensen og Larsens undersøgelse, at der er flere drenge, der påbegynder en EUD, som også gennemfører den (57%), mens det kun er 44% af pigerne (ibid:21). Efter endt uddannelse er 94% af drengene i beskæftigelse, mens det kun gælder for 88% af pigerne, der lykkedes med det (hvilket kan skyldes, at pigerne er gået i gang med en ny uddannelse (ibid:22).

Jensen og Larsens rapport peger endvidere på, at jo lavere forældrenes uddannelsesniveau er, jo større er chancen for, at den unge vælger en EUD eller

---

<sup>10</sup> Indenfor en periode af 2 år efter de har afsluttet grundskolen.

slet ingen uddannelse. Hvis forældrene har en videregående uddannelse<sup>11</sup>, er det kun godt 15% af de unge, der vælger en EUD. Det tilsvarende tal for de unge, hvis forældre har grundskolen (eller en gymnasial uddannelse) som højeste fuldførte uddannelse er omkring 43%, det vil sige næsten tre gange så højt (ibid:24-25).

Hertil kommer, at elever på erhvervsuddannelser i gennemsnit har lavere læselyst og lavere faglig selvtilid i fagene dansk og matematik i forhold til folkeskolen, sammenlignet med elever på de gymnasiale uddannelser. Jensen og Larsens undersøgelse pointerer således, at eleverne på erhvervsuddannelserne generelt var mindre motiverede for at læse og havde mindre tro på, at de klarede sig godt i fagene i folkeskolen, da de blev spurgt i PISA testen i 2000. Til gengæld er motivationen for faget, erhvervsuddannelsen retter sig mod, stærk hos mange af de unge på EUD (ibid:35-36). Unge med de bedste læsekompetencer (højeste eller næsthøjeste niveau) er mere tilbøjelige til at starte i gymnasiet, mens unge med læsekompetencer på de laveste niveauer har en høj sandsynlighed for at vælge en erhvervsfaglig uddannelse. Det peger, som Jensen og Larsen fremhæver, i retning af, at unge med gode boglige evner og en stærk faglig selvtilid fra folkeskolen i højere grad søger mod gymnasiernes akademisk betonedede læringsformer, mens erhvervsuddannelsernes mere praktiske tilgang til læring tiltrækker unge med mindre stærke akademiske færdigheder (ibid:38).

I forhold til Jensen og Larsens store kvantitative studie af ungegrupper på henholdsvis erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser, kan man således konkludere, at unge der søger ind på en erhvervsuddannelse i gennemsnit har dårligere skoleoplevelser, læseprofiler og faglig selvtilid end unge på de almene gymnasier, og at der er en markant tendens til, at deres forældre har ingen eller en kortere uddannelse i forhold til forældre til unge, der søger ind på de gymnasiale uddannelser. Mange af de unge, der vælger EUD, ser imidlertid uddannelsen som middel til at komme ud på arbejdsmarkedet og tjene penge. De har ofte positive erfaringer fra erhvervspraktikken i folkeskolen, og en del af dem er skoletrætte og søger en mere praktisk tilgang til læring end den, de har mødt i folkeskolen (ibid:39).

---

<sup>11</sup> kort, videregående eller lang videregående uddannelse.

I det følgende vil jeg kort gennemgå udvalgte hovedelementer i et erhvervsuddannelsesforløb, herunder bekendtgørelsen og baggrunden for realkompetencevurderingerne, grundforløbspakker og uddannelsesplaner, som ligger til grund for den erhvervsskole og de institutionelle logikker, der har fulgt de unge i mit studie (2011-2013). Jeg laver disse nedslag for at skabe blik for, hvordan de unge forventes at tage et uddannelsesansvar på sig og være kompetente vælgere af fag, specialiseringer og niveauer. De unge mødes med andre ord af et system af vurderinger, planer og mål rettet mod hurtig og entydig gennemførelse fra grundforløb til svendebrev. Selvom denne entydige logik ofte kan være langt fra praksis og de enkelte unges egne oplevelser af skolen, vil jeg her kort gennemgå væsentlige elementer i et erhvervsskolegrundforløb for at skabe blik for nogle af de institutionelle og politiske logikker, der er bag for eksempel kravet om realkompetencevurdering og udførsel af uddannelsesplaner, som måske ellers kan fremstå uforståelige og groteske i et elevperspektiv i mine senere analysekapitler.

## **Grundforløb, uddannelsesplaner og realkompetencevurderinger**

En erhvervsuddannelse kan tage mellem halvandet og fem og et halvt år og kan påbegyndes direkte efter folkeskolen. Det er en vekseluddannelse, hvor den unge dels er på grund- og hovedforløb på skole og dels er i praktik. Det er således en praktisk betonet uddannelse, og det meste af den foregår i en praktikvirksomhed som for eksempel en større industrivirksomhed, et værksted, et køkken eller en butik. Den teoretiske del af uddannelsen foregår enten på en erhvervsskole, som kan være en handelsskole, en teknisk skole og et arbejdsmarkedsuddannelsescenter (AMU), en landbrugsskole eller en social- og sundhedsskole. Der findes 108 uddannelser med 299 trin eller specialer, og der kommer løbende nye uddannelser, trin og specialer, for eksempel uddannelser som fitnessinstruktør og wellnessassistent. Uddannelsen tilrettelægges med udgangspunkt i, hvad eleven har med sig af viden og kompetencer og gennemføres på baggrund af en uddannelsesaftale (Undervisningsministeriet 2014a).

## **Grundforløb**

Som tidligere nævnt udbydes typisk grundforløb af enten 20, 30 eller 40 ugers længde. Grundforløbspakken er et særligt struktureret grundforløb, som om-

fatter hele grundforløbet for en specifik uddannelse inden for en indgang og nogle på forhånd fastlagte valgfri elementer. Grundforløbspakken er defineret i forhold til en bestemt målgruppe, eksempelvis uddannelsesstærke elever, uddannelsessvage elever, eller elever med ønske om videre uddannelse, deraf de forskellige længder. En grundforløbspakke omfatter som minimum den obligatoriske del af grundforløbet. Det er således den obligatoriske del af grundforløbet, der er det organiserede element i pakken. Hertil kommer valgfri undervisning, der tilgodeser målgruppens behov, eksempelvis højere niveauer, vejledning af eleven for afklaring af uddannelsesvalg, erhvervsrettet andetsprogsdansk. Der kan også tilrettelægges grundforløbspakker af kortere varighed end det obligatoriske grundforløbs varighed for elever med særlige forudsætninger. Holddannelsen sker på baggrund af elevprofiler, herunder elevernes ønsker og forudsætninger. Elevernes egne ønsker og forudsætninger er fremkommet ved den indledende realkompetencevurdering, som skal finde sted inden for de første to uger efter elevens start på uddannelsen. Indhold og varighed af den enkelte elevs grundforløb fastlægges i den forbindelse i elevens personlige uddannelsesplan (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelse §§ 18, 50-52, 57 og 60).

## Uddannelsesplan og realkompetencevurderinger

Den uddannelsesaftale, som udarbejdes skal omfatte praktik- og skoleophold og indeholde oplysninger om den løn, praktikvirksomheden skal betale til eleven i praktikperioden. Praktikuddannelsen foregår på en eller flere virksomheder, der er godkendt af det faglige udvalg, som består af arbejdsmarkedets parter, det vil sige arbejdstager henholdsvis arbejdsgiver i den enkelte branche. Det er praktikvirksomhedens ansvar at sammensætte et praktikforløb, som sammen med skoleundervisningen fører til, at eleven kan nå uddannelsens mål.

Som et led i erhvervsuddannelsernes kamp om fastholdelse, gennemførelse og tilstrækkelig adgang til praktikpladser er der uddannelsesgaranti på erhvervsuddannelserne. Alle unge, der gennemfører et grundforløb inden for hver af de 12 indgange, har mulighed for at afslutte et hovedforløb inden for indgangen. Hvis eleven ikke kan tilbydes en praktikplads, tilbydes eleven i stedet for at gennemføre en uddannelse med brug af skolepraktik eller en af uddannelserne, der ikke har praktik (Undervisningsministeriet 2014b). Som grundlag



for uddannelsesplanen skal skolen vejlede om uddannelsesmuligheder og de krav, der stilles i uddannelserne, så eleven kan foretage et realistisk valg af uddannelse, niveauer og valg af undervisning. Skolen skal endvidere vejlede eleven om muligheden for at udskifte et fag eller et niveau i et fag efter regler fastsat i uddannelsesordningen (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelse § 4, stk. 3).

Til brug for uddannelsesplanen skal skolen som sagt have gennemført en kompetencevurdering af eleven. Denne vurdering skal omfatte en konkret beskrivelse af elevens forudsætninger i forhold til den primært ønskede uddannelse, herunder et eventuelt behov for supplerende undervisning. Vurderingen foretages blandt andet på grundlag af elevens forudgående skoleundervisning, uddannelse eller beskæftigelse. Vurderingen skal tillige give eleven en klar forståelse af egne forudsætninger og behov. Formålet er, at det uddannelsesforløb, eleven vælger, påbegyndes på det rette indgangsniveau uden dobbeltuddannelse, og at elevens eventuelle behov for supplerende undervisning bliver vurderet. Vurderingen indgår i grundlaget for udarbejdelsen af uddannelsesplanen med hensyn til beslutninger om grundforløbets indhold og varighed, herunder om eventuelt valg af grundforløbspakke og eventuel godskrivning af dele af grundforløbet (Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser, kapitel 9, Stk. 3). Realkompetencevurdering gennemføres ved elevens opstart på et grundforløb i erhvervsuddannelserne. Der foreligger ikke specifikke krav til skolerne for, hvordan de skal gennemføre en realkompetencevurdering. En undersøgelse fra EVA (2014) viser, at skolerne benytter en række forskellige redskaber, der bruges i varierende grad og i forskellige varianter og kombinationer. Redskaberne spænder fra individuelle samtaler, dokumentation (f.eks. uddannelsesbeviser), logbøger eller lignende til selvevaluering og/eller dokumentation, praktisk afprøvning, skriftlige test/prøver til tjeklister for faglige mål og konkretiseringer af faglige mål (EVA 2014: 8). Et forhold, som gør sig gældende i forhold til mit studie, men som EVA ikke forholder sig til, er i hvilket omfang skolens vurdering og måling af den enkelte elevs kompetencer fremstår synlig eller usynlig for eleverne. Uigennemsigthed i, hvad der forventes af de unge i det initiale møde med skolen, er den røde tråd i kapitel 5.

Hermed afsluttes afhandlingens første del som var indledende og introducerende til felten, og jeg fortsætter, efter portrættet med Mikkel fra grundforløbet til gastronomi nedenfor, til del to, som rummer teoretiske indramninger

af væsentlige begreber i denne afhandling samt metodologiske og videnskabs-teoretiske overvejelser af blandt andet positionering og indsamling af empiri.

## Mikkel

*"Jeg synes, at alle dem, der vælger at lave mad for andre, de er et stort menneske. At de gider tænke på andre end sig selv. Det er jo... Alle de kokke, der laver det for pengenes skyld, de... Dem, der har lyst til at lave det til andre, det er dem, der skal lave det, for det er dem, der laver den bedste mad (...) Jeg vil bare gerne arbejde i små steder, fordi der er det mere hyggeligt, og der er der mere personlig... der er mere social omgangskreds. Der kommer nogle faste kunder, og de kan så godt lide maden, så kommer de lige ud, hvis det er og siger: "Tusind tak for en god mad! Den kunne lige være lidt bedre, hvis du lige krydrede lidt mere næste gang". Det er sådan, hvor man får personlig feedback og tjeneren ikke bare kommer og siger: "Den er forkert. Den er forkert. Den er forkert. Siger kunderne". Men at de selv kommer og siger det" (Interview med Mikkel, Michael og Jens, d. 23.8. 2012).*

Mikkel var 19 år og netop begyndt på grundforløbet til gastronomi, da jeg mødte ham første gang. Inden da havde han en halvt gennemført it-supporter uddannelse på EUX og er derudover en af de få, der igennem hele grundforløbet har haft et stabilt fremmøde og fået gode karakterer. Han er et år efter opstarten i gang med en skolepraktikperiode på uddannelsesstedet – et forløb som han betegner som hårdt, men "godt for karakteren". Mikkel bor for sig selv i en lille etværelseslejlighed og bruger efter eget udsagn primært sin fritid på at læse fantasy og spille computerspil. Ikke langt fra ungdomsboligen bor hans mor og noget andet familie, som han dog giver udtryk for sjældent at se, selvom han gerne ville, fordi de har travlt. Moren og faren blev skilt, da han var 14 år, og Mikkel og hans lillesøster boede derefter hos moren. Moren er uddannet jurist og arbejder i et større medicinalfirma, mens faren arbejder på en ungdomsskole. Mikkel er blevet mobbet "det meste af folkeskolen" og markerer, da jeg beder ham lave en tidslinje med de mest signifikante begivenheder og overgange i hans liv, hele folkeskoletiden som en stor grå pærevælling, som han siden omtaler som en neutral periode. Neutral, forklarer

han, fordi han jo siden har klaret sig godt og har ”*rejst sig fra rendestenen*”, som han kalder det. Folkeskoletidens mobberier er neutraliseret.

Som det indledende citat, der er udtalt ganske kort efter grundforløbets opstart, synes at indikere, hænger uddannelsen til og jobbet som kok for Mikkel tæt sammen med sociale relationer til gæsterne. Maden skal laves personligt og ud fra et altruistisk formål – ikke for at tjene penge. Formålet er ikke først og fremmest at snitte salat og lave en steg, men at yde omsorg for andre. Det at lave mad til andre repræsenterer en mulighed for at være ”et stort menneske”, som han selv udtrykker det. Det stærke fokus på det relationelle og omsorgsfulde i madlavningen synes at stå i kontrast til de manglende besøg fra familien, som Mikkel er ked af, og øvrige kommentarer om at venner primært er ”nogen der skuffer”. Måske det er derfor, at det er ønsket om at danne familiære og gode relationer snarere end maden, der er i centrum i Mikkel betragtninger? Som det fremgår af mine feltnoter nedenfor, har Mikkel dog efter et halvt år på uddannelsen taget et gastronomisk sprogbrug til sig og reflekterer i forlængelse af det sociale ansvar en del over, hvordan erfaringer og forældrenes baggrund danner rammen for ham som kokkefaglig person.

*Mikkel bor i en enklave af ungdomsboliger lidt udenfor centrum. Den etværelseslejlighed er centreret omkring et stort skrivebord med computerskærm og gamertastatur, der står i midten af rummet og dominerer. Op ad endevæggen står en beige sofa (som også fungerer som seng) og bag ved computeren er der en lille kombi-ovn og et enkeltstående IKEA element med vask. Der er ingen plakater eller billeder på væggene, ingen planter, ingen bøger og ingen spil. Det virker meget bart, men på badeværelset er der Mickey Mouse badeforbæng, Mickey Mouse sæbedispenser og en lang serie af fantasybøger. Jeg får den tanke, at livet udspiller sig foran computeren og på badeværelset, fordi det er de to steder, der ser beboede ud. Der sidder en 15-årig pige rullet sammen i en sovepose på sofaen og med en halvanden liters cola i skødet. Det er Mikkels lillesøster, som er på besøg hele ugen, fordi det er vinterferie, og hun har ”brug for at komme væk hjemmefra”. Jeg bliver budt på te, mens Mikkel og søsteren ivrigt fortæller om deres opvækst og delvist grinende, delvist irettesættende afbryder og korrigerer hinanden. De er begge to blevet mobbet ”igennem hele folkeskolen”. Lillesøsteren, Marie, så meget at hun har måttet tage to klassetrin om, og for Mikkel har det primært betydet, at han ikke tør række hånden op, med mindre han er helt sikker, for ”så griner alle, og så er den dag ødelagt”. Han taler om de andre i folkeskolen og ”mobberne” som hip-hop agtige med gangsterstil og løse bukser. Det er en figur han ret ofte refererer til, og jeg tænker på, om figuren repræsenterer en specifik person eller er et billede på en forestillet homogen drengegruppe? De taler om deres mor og far som meget forskellige, og Mikkel reflekterer meget over, hvad det har betydet i forhold til, hvilken person han er: Moren er*

*meget striks og perfektionistisk, mens faren bliver talt frem som "en hippie". Ifølge Mikkel er det netop kombinationen af de to meget forskellige forældre, der "har dannet hans etik", og som ydermere gør, at han er en god kok. I køkkenet skal man både have overblik og være struktureret, men også kunne slappe af og stole på, at det går det hele, som han siger. Mikkel har virkelig taget kokkeverdenen til sig i sit sprog, og han bruger hænderne væsentlig mere til at tale, siden sidst jeg så ham. Han taler om "den rette syrlighed" i en bearnaise og diskuterer længe en bestemt sammensætning af en ret i forhold til konsistens, balance og farve. Senere fortæller Mikkel om en episode, hvor holdlæreren Helle havde taget sin søn med på arbejde, fordi han havde ferie, og "så fik man indblik i, hvordan hun kan være; en hjertelig mor. Hvordan hun kan være som indre person, hvis man kommer tæt på hende". Han er meget optaget af, hvordan Helle har en hård facade som lærer, men hvordan han har fået lyst til at være bedre og sødere overfor hende, efter han har set hendes private "jeg" og "fået et indblik i hvordan hun er derhjemme", som han siger. Han bider særligt mærke i, at sønnen har sagt, at færdigmad er bandlyst derhjemme, det vil sige, at Helle virkelig går op i kvalitet, det er "ikke bare noget hun siger" på skolen (Feltnoteuddrag, d. 12.2.2013).*

Vægtningen af autenciteten i holdlærerens udtryk og indtrykket af "den hjertelige mor" peger ligesom de ovenstående citater i retningen af Mikkels fokus på det relationelle og familiære i uddannelsen og fagforståelsen. Ifølge Mikkel kan man se på folk, der laver mad, hvilken type person de er; om de tager det "stille og roligt" eller skynder og tænder højt op for blusset for at blive færdige i en fart. Dikotomien mellem hurtig og langsom madtilberedning kan måske ses i relation sig til samtidens intense madfokus med slow-cooking, social ansvarsbevidsthed samt ideen om, at mad kan transformere og hjælpe folk - til et bedre, sundere og mere meningsfuldt liv. At kokke er socialt engagerede og hjælpsomme mennesker, er et billede, der hyppigt fremstilles i forskellige madprogrammer (Steno & Friche 2015).

Et andet tema i ovenstående feltnoter er, at Mikkel synes at definere sig selv i negation til en dreng og mande-figur, som beskrives som udadreagerende og klædt i hiphop tøj. I forlængelse heraf giver han udtryk for, at han selv ikke er en rigtig mand:

*"Jeg er ikke selv en rigtig mand (...) rigtige mænd jamen de står op (...), hvorimod... jamen jeg sidder ned (...) Og så mænd drikker øl. Jeg drikker ikke, fordi jeg ikke kan lide det. Og de går i byen hele tiden, det gør jeg ikke fordi... jamen jeg kan bedre lide at sidde og*

*se en film. Det er mere hyggeligt. Men mænd det er jo de der... der er det sport, druk, det er piger hver dag, og det er aldrig lang tid (...). Jeg vil hellere være mig selv, så jeg ser sådan... jamen, jeg er ikke en rigtig mand, jamen hvad så? Det kan de bare sige. Tror kun der er et par få rigtige mænd, hvis det er de der... og så rigtige mænd... det siger man jo også, det er de der store muskuløse, (der) tager en dåse og så BANG, så er den en lille tynd skive og... Jamen det kan godt være, det er en rigtig mand, men jeg ved ikke, hvad en rigtig mand er, fordi... jamen nutidens... i gamle dage... en rigtig mand det var jo en af dem, der var ridder... han var ridder, han bar skinnende rustning, der altid var skinnende, selvom det regnede. Og... begrebet har jo skiftet sig gennem tiden, nu der ville det jo være... har store muskler og de... kan løbe, de kan bære et eller andet mængde, men... jeg ser en rigtig mand, som en der... en der er rigtig overfor sig selv, det er, hvad jeg vil mene, er en rigtig mand. En der godt tør sige "jamen sådan og sådan her er det, og hvis du ikke kan fatte det, jamen så er det bare synd for dig" (Interview med Mikkel, d.12.2.2013).*

Mikkel synes at tage afstand til ideen om den øldrikkende, festende mandefigur, der tilsyneladende altid er på jagt efter damer og dyrker sport. Samtidig med at han dermed afskriver sig selv som mand og en del af "ungdommen". Han definerer på en og samme tid "en rigtig mand" som en øldrikkende scorekarl og en, der tør stå ved sig selv. Samtidig synes en skjult gruppe at tale med i citatet, når han giver udtryk for, at "det kan de bare sige", at han ikke er en rigtig mand, altså. Hvem der taler, og hvem der menes, at den stereotype maskuline gengivelse skulle referere til, er uklart. Gennemgående er det dog, at uddannelsen for Mikkel først og fremmest fremstår som indviklet i et net af relationer og forventninger og primært udgør en mulighed for at indgå i en social setting og være en god version af sig selv.

Da jeg ca. halvandet år efter grundforløbets start igen besøger Mikkel i hans lille lejlighed, er han ikke længere i praktik. Han afsluttede som en ud af kun fire fra det oprindelige hold grundforløbseksamen og fik karakteren 10. Umiddelbart derefter kom han i skolepraktik og derfra i praktik på en kro. Men arbejdsmiljøet ude i et rigtigt køkken kom bag på ham, ligesom det logistiske i forhold til at komme frem til kroen var meget tidsskrævende. På den ene side synes han, det var hårdt at stå op og arbejde i så mange timer, og på den anden side følte han sig som "pynt", der bare stod i vejen og irriterede de andre kokkes arbejdsrutiner og flow. Umiddelbart derefter startede han på grundforløbet som bager på samme skole, hvilket han virkelig var glad for. Men de mange friskbagte wienerbrød og kager fik hans sukkersyge til at "gå helt amok", og han blev hastindlagt med meget høje infektionstal midt i ud-

dannelsesforløbet. Det er tydeligt i hans fortællinger, at indlæggelsen i forbindelse med de alarmerende høje infektionstal har været et alvorligt brud i hans liv og syn på sig selv. Indlæggelsen har vendt op og ned og givet ham nye prioriteter – eller i hvert fald håbet om nye prioriteter:

*”For det meste bruger jeg den [tiden] bare på min egen computer eller ser fjernsyn, og jeg har fundet frem til, at jeg nok skal ændre meget af den personlighed, jeg havde, og blive fri for den elektronik, jeg normalt ville have, og så bruge mere tid sammen med familien og det. Det er også det, man finder ud af, når det er man bare i mit tilfælde røg ind på hospitalet der, har jo været en livsforandring, at jeg fandt frem til, hvad der i virkeligheden er vigtigt i livet i forhold til, hvad andre ville mene (...) Jeg lå ved siden af to meget specielle ældre mænd, den ene havde, jeg ved ikke om jeg må sige det, men nu siger jeg det alligevel, den ene havde en hjernesvulst, men alligevel kunne han blive en ironman (...) det var virkelig en historie, der satte mit liv i perspektiv, hvad kan jeg gøre med mit liv i forhold til, hvad han har kunnet gøre med hans? Og jeg hører alle de historier om, hvad det er personen har oplevet, og så sidder jeg der `okay hvad har jeg oplevet? Min computer, min computer, lige lidt skole`, så på det punkt har det virkelig sat mit eget liv i et nyt blik inden for det” (Interview med Mikkel, d. 11.12.2013).*

Mikkel vil ændre sit liv – og han fortæller, at han i samråd med familien er nået frem til en erkendelse af, at han mere er til tal end til mennesker: Han har spurgt dem, om de primært ser ham som sælger eller revisor, og de svarede revisor. Det er et nyt fokus – sidste gang jeg besøgte ham, fremhævede han sine psykologiske indsigter og kompetencer. Han er dog pt. ledig og parallelt med overvejelserne om uddannelse, søger han ufaglært arbejde og fremhæver i den forbindelse erfaring frem for uddannelse som det, der virkelig tæller. Som han udtrykker det:

*”Det gode ved at bare kunne arbejde er, at man gør sig fortjent til sine penge, og man på det punkt har en anden mening end bare at skulle møde op på en skole og sidde og høre på læreren sige blablabla. Det er det gode ved, hvis man arbejder, så skal man bare høre på en chef, der siger det, men det er så en anden side af sagen, men det at man... jeg tror, at det at man både får noget erfaring, og man får sig en opbyggende skal omkring en selv med... hvis man bliver fyret, så har man noget at falde tilbage på” (Interview med Mikkel, d. 11.12.2013).*

Det ufaglærte arbejde tales frem som stærkt og opbyggende i sig selv – og interessant nok som noget, der ruster en bedre end uddannelse – fordi man, i fald man bliver fyret, har noget at falde tilbage på – nemlig erfaring. Men ønsket om at blive revisor kræver jo en lang uddannelse. Jeg konfronterer ham med det dilemma, og han vender tilbage til ideen om det ufaglærte arbejde som det bærende. Han vil ”bygge sit katalog op” – det skal være slut med at være et ”tomt kadaver”, som han siger. Den personlige forandring – eller ønsket om selvsamme – er en stærk fortælling igennem interviewet. Han vil være ”et bedre menneske”, der tager vare på sin familie (som hænger i en tynd tråd). Og han vil kvalificeres (kataloget skal fyldes op).

Familien har i den sammenhæng en vigtig og afgørende rolle for hans valg – men samtidig giver han udtryk for, at han føler, de vil støtte ham, uanset om han er bankmand eller skopudser. Hans fremtidsdrømme er ikke længere så specifikke i forhold til at være på en restauration som tidligere, men handler nu i højere grad om at finde balance og have det godt. Da jeg spørger, hvad hans største fremtidsdrøm er, svarer han således:

*”At jeg finder et, er det... et fag, hvor jeg gider stå op hver morgen og tænke `Yes nu skal jeg ned og arbejde` eller `sådan nu kan jeg gøre en... nu kan jeg ændre noget`. Jeg ved ikke hvor mange mennesker, der har det på den måde, men jeg mener, at det er vigtigt, at vi skaber et liv for os selv, hvor vi har en balance i alt, som gør det vigtigt for os at kunne overleve i vores liv”* (Interview med Mikkel, d. 11.12.2013).

Ligesom langt størstedelen af de andre unge fra både grundforløbet til automekaniker og gastronomi har Mikkel halvandet år efter grundforløbets start ikke noget social fællesskab med nogen af sine tidligere holdkammerater. Samtidig med at han fremhæver, at han kan være ensom og savne sådan nogle som Tina, der skaber glæder omkring sig, som han beskriver hende – så er han også glad for at ikke at skulle konfronteres med de andre, fordi det minder ham om fiaskoen i ikke at have gennemført uddannelsen:

*”Jeg har dem selvfølgelig [som] venner over Facebook, men på det punkt, nej så har jeg ikke sådan det store kontakt med dem, men det er jo også på grund af, at det er en del af ens liv, hvor endnu en fiasko under bevidstheden også giver en at holde lidt tilbage*

Anne Mia: *Ser du det som en fiasko, at du har...*

Mikkel: *(afbryder) nej ikke på det punkt, men i underbevidstheden gør man det jo, på et vist punkt med; endnu en ting du ikke har gjort færdig og sådan... såeh... ”* (Interview med Mikkel, d. 11.12.2013).

## Del 2

### Kapitel 3: Teoretiske indramninger

Hensigten med dette kapitel er at optegne nogle teoretiske indramninger i forhold til henholdsvis unge-, identitets- og kønsstudier. Formålet hermed er at introducere læseren til centrale debatter og orienteringer inden for disse felter for dels at placere afhandlingen inden for et større teoretisk felt, og dels for at skabe en teoretisk baggrundsramme for analyserne i de følgende kapitler. Efter to længere diskuterende afsnit af begreber om henholdsvis køn og ungdom inddrager jeg et blik på social klasse. Jeg anvender ikke social klasse som en analytisk kategori i sig selv i denne afhandling, men inddrager det som et centralt aspekt ved ungdomme og køn, særligt i forhold til de grupper af unge, jeg arbejder med.

#### Ungdomme – definitioner og afgrænsninger

Det danske ord ”ungdom” har sprogligt et lidt spøjst dømmende element indbygget i sig: Der er en dom, som fældes over nogen; her unge. Ungdomsforskning har da også været præget – og er til dels stadig præget – af en del diagnoser eller domme, og ”ungdommen” har for flere markante senmodernistiske samfundsforskere som Giddens, Beck og Ziehe optrådt som en slags indikator for forskellige samfunds- og samtidsdiagnoser. Når jeg på trods af det grammatisk ukorrekte heri har valgt at kalde dette afsnit for ”Ungdomme – definitioner og afgrænsninger” så er det for at foregribe en central pointe i dette afsnit; nemlig et opgør med enhedsforståelsen af ungdommen som en homogen størrelse (se også Thomsen 2008).



Jeg vil indlede med at diskutere ungdomsbegrebets udvikling og centrale omdrejningspunkter med henblik på kritisk at diskutere homogene og epokale elementer ved forståelser af ”ungdommen”. Herefter vil jeg diskutere opfattelser af ”unge” i senmoderniteten, herunder særligt Ziehes begreb om kulturel frisættelse som rammesættende for en generation af unge. Slutteligt vil jeg foreslå et *driblende* fokus i forhold til at forstå forskellige unges strategier og navigationer, og parre ungdomsbegrebet med et socialt klasse begreb. Formålet med afsnittet er ikke at bidrage med en state of art af ungdomsbegrebet, men at kvalificere og begrunde min forståelse af ungdomme og grupper af unges driblerier/navigationer, og hvad de er betinget af. Hensigten med afsnittet er at skabe fokus på, at alle danske unge ikke tilhører en fælles homogen kategori af hedonistiske forbrugere, der lever op til skønhedsideal og lever processuelt og afprøvende; men at det er vigtigt at klargøre *hvilke* unge, man taler om, når man taler om unge. For en grundig gennemgang og diskussion af ungdomsbegrebet se for eksempel Larsen (2003) og Thomsen (2008).

Traditionelt har der i ungdomsforskning været en tendens til at anskue og analysere ungdom som en epokal størrelse, det vil sige som en fase med en begyndelse og en afslutning, som noget særegent og definerbart. En epoke eller fase i livet, der enten eksisterer som en Turnersk liminalfase, en overgang hvor der i den enkeltes liv vendes op og ned på alting, og køn og identitet hvirvles rundt, eller/og som en tidsepoke med sin egen kultur(er) og ideal(er). Samtidig forstås ungdom ofte som en epoke og reaktion i forhold til et større samfundsmæssigt, politisk og historisk perspektiv. I definitioner af ungdom er der indenfor det psykosociale felt en overordnet forskel i forhold til, om ungdom forstås ud fra biologiske faktorer (pubertet, hormoner), eller om der er et fokus på ungdom som en social konstruktion defineret af sociale overgange (Mørch 2010:18,23). På trods af disse markante skel hersker der dog, som ungdomsforsker Sven Mørch har påpeget, en fælles forståelse af, at begrebet ungdom *”er en historisk konstruktion, som fandt sin form i forbindelse med det moderne samfunds opståen, og med udvikling af de borgerlige rettigheder og derfor borgerskabets individualisering i midt 1700-tallet. Ungdommen etableredes omkring den nye individualiseringsopgave, som skabte ungdom som en objektiv og subjektiv udviklingskategori, som opstod i spillet mellem udviklingen af den borgerlige barndom og de moderne individuelle kvalifikationskrav for samfundsmæssig virksomhed. Ungdommen fandt derfor sit udviklingsgrundlag i det nye borgerlige skolesystems individualisering”* (ibid:24). Centralt er det, at fænomenet ungdom skabtes i uddannelsessystemet, og at ungdomsforskning i den sammenhæng beskæftigede sig med borgerlige unges *problemer*

(Mørch 2003:10, 2010, Illeris et al. 2009). Siden da har ungdomsforskningen været præget af skiftende diskurser og rationaler, som ifølge Mørch groft kan relateres til en gennemgående spænding mellem, hvorvidt unge ansues som problem eller som en ressource (Mørch 2010:15).

På det nationale forskningscenter for velfærd, SFI, arbejder ungdomsforskere som Signe Ravn og Kathrine Vitus med at nuancere forståelser af ungdom som en livsfase, idet de argumenterer for behovet for nuancering i forhold til, hvor overgangene går (SFI 2014). De har således påpeget, at der findes mange ”mellemkategorier” som ”twens” og ”teenagere”, og at transitionerne både er individualiserede og strukturerede: Vejen til et voksenliv kan være meget forskellig fra person til person og være afhængig af egne valg, ressourcer, interesser og ydre omstændigheder. Samtidig er der i et systemisk perspektiv forskellige grænser i forhold til, hvornår man for eksempel har økonomisk ansvar (18 år), juridisk ansvar (15 år), politisk ansvar (18 år) og forsikringsansvar (21 år). Og disse grænser er meget kontekstafhængige og landespecifikke. Ravn og Vitus foreslår at arbejde med begreber som ”aldersnormer”, ”timing”, ”linked lives”, ”livsbaner” og ”vendepunkter og kritiske øjeblikke” i forståelsen af unge og ungdom (ibid). Med begreberne aldersnormer og timing henvises der til, at der for unge er en række sociale normer for position og adfærd og timing: der er usagte regler for, hvornår man eksempelvis bør have taget en uddannelse eller er flyttet hjemmefra, og der kan den enkelte unge være for sen eller for tidlig i forhold til. Med begrebet linked lives henlydes der til vigtigheden af at inddrage unges forskellige sociale relationer, og hvordan det former deres livsbaner på forskellige måder. Livsbaner er i den sammenhæng de veje, som formes og former sig for den enkelte, og som er afhængig af tidligere valg og veje. I forhold til vendepunkter og kritiske øjeblikke forstås både, hvad de unge selv taler frem som afgørende brud og episoder i deres liv og mere overordnede og standardiserede overgange og vendepunkter som skole og arbejde. De temaer og aspekter ved et ungdomsliv, som SFI’s begrebsapparat rammesætter kan være nyttige at tænke med, fordi de sætter fokus på vigtigheden af det relationelle og kontekstuelle.

Det er mit udgangspunkt i denne afhandling, at *samtidig med* at det at være ung ikke er en på forhånd defineret og afgrænset størrelse, og at hvad det vil sige at være ung er forskelligt både fra ung til ung og foranderligt over tid – så er et begreb om ungdomme fortsat relevant i den forstand, at det henviser til en

særlig kontekst og tid. Denne dobbelthed betyder et blik for *på den ene side*, at ungdom som samfundsmæssig kategori er aktuel og relevant i den forstand, at den er blevet givet anderledes eksistensbetingelser med efterkrigstidens udviklinger i levestandard med institutionaliseringen af børne- og ungdomslivet, med kapitalismens kolonisering af livsområder, med den følgende konsumerisme og med udviklingen af mediebildet. Men samtidig er det *på den anden side* nødvendigt at have blik for det subjektivt oplevede vilkår og forskellige forståelser af hvad ungdomme kan indebære (Larsen 2003:78, Thomsen 2008:147-148). Min pointe med at gøre op med den epokale inddeling af ungdom er derfor ikke at ende i en indholdstom og fragmenteret kontekstualitet, som for eksempel Mørch (2003,2006,2010) foreslår, men at åbne blikket op for, hvad ungdomme betyder for konkrete unge i en bestemt tid og et bestemt sted.

## **Kulturel frisættelse – individualiseringens dobbelthed**

I nyere dansk ungdomsforskning synes en gennemgående spænding at være dobbeltheden i forhold til både de negative og positive følger en øget samfundsmæssig individualisering kan resultere i, og jeg vil derfor i det følgende diskutere toneangivende ungdomsforskeres begreber i forhold til disse ambivalenser med henblik på at bidrage til en indsnævring af, hvordan man kan forstå og arbejde med forskellige unges navigationer og driblerier. Diskussionen vil tage udgangspunkt i Ziehes begreb om kulturel frisættelse som en dobbelt proces, der både medfører usikkerhed over for de givne værdier og åbner for forandring (Ziehe & Stubenrauch 1999). Man kan med rette spørge, om man overhovedet kan bruge Ziehe og Stubenrauchs samfundsanalyser til noget som helst i dag? Og spørge om ”den nye ungdom”, de taler om, ikke for længe er blevet gammel og sat? Ziehe pointerer selv, at ungdommen af i dag (i modsætning til ungdommen i 1970’erne) ikke har behov for oprør og aftraditionalisering på samme måde som tidligere, og at aftraditionalisering er død (Ziehe 2000:78) Som jeg senere vil diskutere, er der god grund til at forholde sig kritisk til flere af Ziehes begreber og analyser, men årsagen til, at jeg alligevel har valgt at prioritere plads til en diskussion af kulturel frisættelse her, er, at dobbeltheden i krav og ambivalenserne fortsat synes relevant og nærværende i mit eget og flere andre nyere ungdomsstudier. På trods af, at Ziehe måske ikke ville lave et generationsportræt, men snarere en beskrivelse af noget samfundsmæssigt nyt, så er ”ungdommen” en nøgle til det nye; udlejring af tid og sted og aftraditionalisering, der var på vej ind i samfundet.

Hos Ziehe bruges beskrivelser af ”ungdommen” som en nøgle til at forstå det nye i det samfundsmæssige. Ungdomsforskere som Knud Illeris, Noemi Katznelson, Jens Christian Nielsen, Birgitte Simonsen og Niels Ulrik Sørensen fremhæver i deres læsninger og tolkninger af Ziehe, at det at være ung i Danmark i dag på den ene side er uforpligtende, frit, en mulighed for at realisere alle muligheder, og et eftertragtet ideal i samfundet. På den anden side er det fyldt med usikkerhed, uforløste forventninger, konflikter og utilpassethed (Illeris et al 2009, Katznelson 2004). Det vil sige, at individualiseringen for unge også i dag, meget lig det billede Ziehe og Stubenrauch tegner, både er en tvang og et vilkår i den forstand, at det enkelte individ er blevet tillagt en øget samfundsmæssig betydning, men også oplever alene at have ansvaret for sig selv: *”Identitetsdannelse og forståelse af hvem man er, foregår i en dobbeltbevægelse af at blive positioneret og selv indtage positioner”* (Illeris et al. 2009:30).

Ziehe og Stubenrauch fremhæver to tendenser som afgørende for den ”nye ungdom”; teknokratiseringen af livsområder og ødelæggelse af traditioner (1999:24). De skriver i den sammenhæng, at *”Ødelæggelsen af traditioner er skabningsvanger også for den måde, som menneskene forstår sig selv og tyder sig selv på. De forskellige sociale klassers overleverede livsform udgjorde en forudgivet fortolkning af den mening, menneskene kunne give deres egen biografi (...) Det personlige biografiske udkast (tilstedeværelse af fremtid i nutiden som Sartre siger) var den subjektive efterkonstruktion af det, som objektivt altid var afstukket, også hvad angår mulige fantasier og biografiske forventninger. Traditionsødelæggelse er således betragtet også en frigørelse af muligheder, som vi kan få til tydingen af os selv! Vi behøver blot at betragte biografien hos en gennemsnitlig pige eller dreng fra arbejderklassen eller borgerskabet i tiden før krigen. I hvert fald var det, som den enkelte kunne forvente af sit liv, i så høj grad samfundsmæssigt forudbestemt – helt ind i den nære billed verden! – at spillerummet for afvigelserne var ret ringe”* (Ziehe og Stubenrauch 1999:25).

Dobbeltheden i den såkaldte ødelæggelse af traditioner er tydelig, og i citatet fremhæves det, hvordan tabet af et biografisk udkast både åbner op for nye mulighedshorisonter og samtidig fratager det enkelte menneske en tryghed og genkendelighed i forhold til at forstå sig selv i forhold til andre. Der synes i ideen om, at der tidligere fandtes tilgængelige biografiske udkast at eksistere en central ide om, at man kunne foregribe fremtiden eller det uventede og usikre fremme i tiden ved at gøre, som andre før havde gjort. Det er således barske løjer, når Ziehe og Stubenrauch skriver, at traditionsødelæggelsen er

tab af muligheder til tydning af sig selv - men blot to sætninger længere fremme fremhæves de positive sider ved frigørelsen igen, idet det forklares, at spillerummet i dag er større, og at man kan forvente så meget mere af sit liv.

I forhold til det ovenstående citat vil jeg dog rejse spørgsmålet om, hvorvidt de biografiske udkast tidligere virkelig var så let tilgængelige som pejlemærker for den enkeltes menings-skabelse, som der umiddelbart gives udtryk for? Min pointe hermed er kritisk at stille spørgsmålstegn ved det, der i min tolkning er en forenkling af tidligere tider: På trods af blikket for dobbelthederne og de negative såvel som positive konsekvenser af traditionsødelæggelse, træder der et billede frem af, at der i tidligere tider var allerede tilgængelige biografiske udkast til stede som umiddelbart blev accepteret. Ziehe og Stubenrauch foregriber selv en sådan kritik i forhold til, om der ikke også tidligere var opbrud, idet de skriver: *”Naturligvis fandtes der også i den nyere tids historie miljøer med kulturel afvigelse og en højt udviklet sensibilitet for kriser. Vi behøver blot at tænke på den tidlige romantiks tid og de avantgardistiske kunstbevægelser i dette århundrede. Men der eksisterede hele tiden i de omtalte individers biografiske realitet en dybtliggende kontinuitet: en kontinuitet i den psykiske basis og den forudgående familiære socialisationserfaring”* (Ziehe og Stubenrauch 1999:28). Mit spørgsmål i forhold til denne argumentatoriske rygdækningsmanøvre er imidlertid skråsikkerheden, hvormed Ziehe og Stubenrauch hævder, at der har været en form for kontinuitet i den psykiske basis. Min kritik er ikke kun rettet mod Ziehe og Stubenrauch, for fælles for de forskellige ovenstående perspektiver på ungdom (Illeris et al. 2009 Katznelson og Pless 2007, Hjort-Madsen 2013, Ziehe 2004) er, at der tales en ”ny ungdom” frem. Der synes således gennemgående at være et underliggende rationale om, at man ”før i tiden” fik en (entydig) identitet forærende i dåbs-gave, mens man nu skal skabe sig selv (se også Aasen 1997). Rationalet er i høj grad historisk og samfundsmæssigt konnoteret og relateret til skiftet fra skæbnensamfund til valgsamfund. Peter Aasen skriver om denne overgang, at traditionen i ”det enkle samfund” skabte en kundskabshorisont og normative orienteringspunkter, som dannede en menings-skabende ramme om dagliglivet, mens det i det moderne samfund er op til den enkelte at binde sine erfaringer sammen til en helhedsforståelse og identitet. Den form for refleksivitet, der er krævet til denne proces, er krævende og kan være en tung byrde for et barn. For det, som ikke er skæbne, kan man ændre, og derfor er man selv ansvarlig for det. Identitet bliver ikke noget, man udvikler en gang for alle, men noget man stadig må omforme, forhandle og tage stilling til (1997:51-52). Indforstået i en sådan udredning er, at identitet tidligere i de såkaldte enkle

samfund var noget, man udviklede en gang for alle. Selvom det kan være meget relevant at beskæftige sig med, hvordan ydre og strukturelle forhold ændrer vilkårene og rammerne for unge – som blandt andet Robert MacDonalds studier af ”underemployment” som betingende for en ny generation af britiske unge (2011) – vil jeg opfordre til en forsigtighed omkring at proklamere ”en ny ungdom” og at afskrive tidligere tiders ungdom som enkelt og identitetsdannelse som entydig og givet. Deri ligger nemlig en antagelse om, at det er noget nyt, at unge oplever individuelle problemer og udfordringer – i modsætning til tidligere tiders tilsyneladende lettilgængelige biografier og livsforløb.

Tanken om et tidligere samfund som ”enkelt” smager af de første antropologer og opdagelsesrejsendes møde med det fremmede udland, som blev beskrevet som ”primitive” samfund. Mens det i antropologien er længe siden, at man har revideret dette syn på ”de andre” som enkle og primitive, så er det som om at fortællingen om, at ”fortidens unge” i vores eget samfund var mere simple indstillede og umiddelbart affandt sig med deres skæbne og uddannelsesmæssige eller arbejdsmæssige plads i livet, fortsat lever. Det er snublen- de let at afskrive ”kultur som noget de andre har”. Som noget vi i dag er frigjort og løsrevet fra, mens det fremhæves, hvordan de individuelle problemer tager til. Men som SFI forskerne med deres begreb om aldersnormer og timing antyder, så er normer og traditioner ikke noget, der hører fortiden til, selvom de måske præsenterer sig i en anden form og umiddelbart mere individualiserede. Der er i den sammenhæng en markant risiko for at tale sin egen tid og kulturelle kontekst frem som kompleks, nuanceret og problematisk, mens andre steder og tiders samfund afdækkes som enkle og givne.

Men tilbage til Ziehe og den kulturelle fritsættelse.

Om den kulturelle frisættelses positive følger, skriver Ziehe og Stubenrauch, at: *”Der findes – og det kan være meget befriende- nye muligheder gennem denne frisættelse fra traditionerne, nemlig i det forhold, at identitet ikke mere erfares som noget, man overtager, og hele livet dermed er lagt fast på den personlige biografis afstukne løbebane. Identiteten kan nu afprøves, forandres, stiliseres og tages tilbage”* (Ziehe og Stubenrauch 1999:30). Men i samme åndedrag som identitet således skrives frem som noget, man kan afprøve og vælge til og fra, betones det, hvordan den enkelte alligevel ikke er helt fri: *”Frisættelsen fra traserede symboler fører jo ikke til en situati-*

on, hvor vi – for at udtrykke det som billede – går rundt i et supermarked og frit kan vælge mellem tilbuddene. Det frisatte rum er selv forstruktureret og for-fortolket af de nye samfundsmæssige medier (1999:34). Præcist, hvad der forstås med disse forfortolkninger og for-struktureringer, og hvordan de muliggør og begrænser, synes uklart her. Ziehe og Stubenrauch skriver senere om konkurrerende livsformer i både den samfundsmæssige og individuelle bevidsthed, og det synes at være det tætteste vi kommer på for-struktureringerne (1999:35-38). Det, der imidlertid er styrken ved begrebet kulturel frisættelse, er det konstante dobbelte blik på, hvad det medfører. Frisættelsen kan have positive følger, men det skaber også en anden sårbarhed og usikkerhed: ”Menneskene er netop gennem denne omskrivning af realitetens betydning blevet mere udsatte også på en anden og mere mærkbar måde. Der opstår former for lidelse ved realiteten, i særdeleshed ved den afkøling, som den samfundsmæssige rationalisering driver frem, noget der givetvis ikke tidligere kunne tænkes i de former og det omfang” (1999:31). Og som de videre skriver, ophober modsigelserne i frisættelsen sig ”som en altomfattende fornemmelse af at være omringet af krav og forventninger (...) Den socio-kulturelle frisættelse udvider for så vidt kravet til det, som jeg skal gøre af mig selv og ved mig selv. Jeg har ikke blot muligheder for, men også den socialt-konventionelle pligt til, at jeg ”skal blive noget” og jeg er ansvarlig for mig selv” (1999:36-37).

Forventningen om, at det enkelte individ skal skabe sig selv gennem sine valg og sin livshistorie i en art gør-det-selv-biografi, er fortsat aktuelt i dag og indebærer ifølge Illeris et. al., at man konstant må stille sig selv spørgsmål som: ”Hvem er jeg nu, hvor er jeg på vej hen?” (2009:45-46). Unge har ikke bare fået øget individualisering i form af øget individuelt ansvar for egen uddannelse og livsmuligheder, men de er også underlagt øget standardisering gennem bl.a. pligt til uddannelse (jf. Ungepakke 2). Det enkelte individ er i tråd med kapitalismens udvikling; ”dømt til et liv i aktivitet, det har ikke andre muligheder end dagligt at gøre noget, kræve sin ret, bruge sine muligheder” (Illeris et al 2009:45). Som Illeris et al. fremhæver, kommer identitetsdannelsen i dette virvar af muligheder til at fremstå som en nøgle til at skabe sammenhæng, og de fremhæver, hvordan mange unge i deres studier selv taler om behovet for at mærke efter dybt inde i sig selv, når de står i valgsituationer – ud fra en forestilling om, at der dybt inde i den enkelte ligger ”en kerne af identitet som er den instans, der alene kan være målestokken” (Illeris et al: 35). Denne forestilling kan forårsage et stort pres i forhold til de unge, der ikke kan lokalisere denne kerne eller ikke ”brænder for noget” (Hutters 2001). Centralt er det, at individualiseringen er ikke fri, men sker indenfor nogle snævre rammer af normalitet: ”Enslig-

*gørelsen og standardiseringen af kravene til unge udgør således et enormt paradoks sammenholdt med den gangse forestilling om, at der eksisterer et rigt udbud af forskellige muligheder at vælge imellem, og at man kan skabe sin helt egen identitet, for selvom der faktisk er mange muligheder at vælge imellem, så er de allerfleste alligevel forbundet til det samme institutionelle mønster og den samme globale kommercialisering, som det kræver meget store ressourcer bare at frigøre sig en smule fra. Ofte skaber de mange valgmuligheder således en usikkerhed, der fører til et behov for at klynge sig sammen og dermed netop undgå, at man står alene med individualiseringens krav” (Illeris et al 2009:48).*

I forhold til den grundlæggende usikkerhed, som følger modernitetens øgede muligheder, har Ziehe fremhævet forskellige strategier eller reaktioner i forhold til, hvordan unge håndterer det, han kalder et kontingensproblem. Kerne i problemstillingen er, at jo flere muligheder og jo mere frihed, der er, jo større er oplevelsen af en manglende fast grund. De tre strategier, som er en art orienteringsforsøg i forhold til at finde fodfæste, kalder han; subjektivering, ontologisering og æstetisering/potensering (Ziehe 2004:16-17, Ziehe 1993: 155-159). Disse orienteringer er aktuelle i forhold til dele af mit materiale og indgår derfor som en del af diskussion af overgange og fremtids- og uddannelsesudkast i kapitel 7, hvor jeg dog også vil udfordre denne entydige fokusering på usikkerhed i valg: Mit materiale peger på, at der er en stor gruppe unge, der ikke er i tvivl og søgende, men i høj grad orienterer sig mod, hvad deres forældre og andre i familien har gjort – og som oplever deres uddannelsesvalgt som naturligt og i nogle tilfælde ligefrem medfødt.

I forhold til de nye krav om tilpasning og kritisk stillingtagen langer Ziehe ud efter skolen, som anklages for at være stiv og tilhøre en anden tid:

*”Skolen har ikke kunne påtage sig en tilværelseskvalificering, der rækker ud over arbejde og nye uddannelsesforløb, den må de unge selv sørge for (...) Efter industrisamfundet har fænomenet ungdom ændret sig. Ungdommen varer længere, fordi ungdommen er længere tid under uddannelse. Samtidig begynder ungdomstiden væsentlig tidligere, og også den sociale sammensætning af ungdomsgenerationen har ændret sig. Ved siden af disse kvantitative ændringer, er der også sket kvalitative ændringer. Her først og fremmest livsstilsændringer og stigende individualisering, og som følge af dette bliver skolen i stadig større udstrækning til en del af hver enkeltes egen biografi (...) Skolen lider under (de almene orienteringer) og taber anseelse og legitimitet i de unges øjne” (2004:18-19).* Ungdommen repræsenterer altså ifølge Ziehe, på grund af de kulturelle moderniseringsprocesser, en anderledes virkelighedsopfattelse og en anden tid, hvor alt er overgange. Sko-



len derimod står stadig fast på, at eleverne skal sidde stille og arbejde roligt og koncentreret. De unge bruger, som antydnet i citatet ovenfor, skolen som en platform for deres egen biografi og kan sagtens klare at have forskellige identiteter til forskellige tider. Denne type kritik er måske ikke så aktuel i dag, som den var på det tidspunkt Ziehe skrev dette, idet der i stigende grad er fokus på fleksible læringsrum med anderledes indretninger såsom sækkestole i stedet for stole, individuelle forløb og rollemodels skoler, hvor læreren ikke må tale mere end 10 minutter af gangen, og eleverne laver virtuelle afleveringer. Dette skriver jeg ikke for at afvise, at der ikke kan gøres mere, men for at pointere, at en anden væsentlig kritik kunne være at spørge indtil selve udgangspunktet for skole og uddannelse. Som jeg har beskrevet i indledningen synes mere uddannelse i stigende grad at være svaret på alle udfordringer og være nødvendigt i en bred offentlig og politisk diskurs. Men hvorfor egentlig? Hvis unges livsforløb og orienteringshorisonter er i markant opbrud, hvorfor så fastholde et fastlagt et forløb med folkeskole – ungdomsuddannelse – arbejdsliv? Et relevant spørgsmål i den sammenhæng er, om man kan klare sig på trods af uddannelse – om en legitim strategi kunne være ikke at have en ungdomsuddannelse eller at være imellem uddannelser? Disse spørgsmål vil jeg diskutere i kapitel 7; ”Overgange: uddannelses- og fremtidsudkast”, som handler om unge, der er henholdsvis i, imellem og udenfor uddannelse.

I en forbemærkning til vanskelighederne i forhold til ungdomsdiskurser, hævder Ziehe, at han ønsker at undgå at sige, at ungdommen enten er sådan (pionerer) eller sådan (forfærdelige), men hævder i stedet netop ved at fjerne sig fra det empirinære og i stedet tale om sociale konstruktioner, som per definition er hævet over den konkrete virkelighed, at tale om noget mere alment gyldigt (2004:127-128). Det understøttes i brugen af begreber som *ambivalenser*, der søger at indfange *både og* snarere end enten eller. Jeg følger Ziehe i forhold til kritikken af, at ungdomsforskere ikke skal fungere som mikrofonholdere for de unge og videregive i et 1:1 forhold, hvad de unge mener om deres egen livssituation, men er delvist uenig, når han skriver, at den socialvidenskabelige analyse skal være en ”*overskridelse af aktørernes selvbeskrivelser*” (2004:9,127). Ziehe er ikke empiriker, men søger igennem eksemplarisk illustration at vise, hvad han mener, men deri er der en fare for, at der sker et analytisk skred, og at ”unge” og ”ungdommen” får karakter af at være en homogen og enhedlig størrelse. Selvom der på den ene side gøres opmærksom på, at ungdomskategorien er en samfundsmæssig konstruktion, så indskrives der på den anden side bestemte stereotyperende træk i ungdom-

men, når Illeris et al. i deres læsninger af Ziehe taler om, at ”unge” gør sådan og sådan. Men som Larsen pointerer, må man konstatere, at da *”unge er ligeså forskellige som voksne, er det derfor også vanskeligt at tale om unge i ental”* (2003:68). Det betyder ikke, at man skal undlade at udtale sig sociologisk om ungdom, men min hovedtanke i forhold til den epokale og særlige kategoriale forståelse af ”ungdom” er, at det kommer til at sætte lighedstegn mellem nogle brede samfundsmæssige udviklinger og en bestemt aldersgruppe af befolkningen. Min pointe er, at de forskellige samfundsudviklinger, som Ziehe skarpt skitserer, sætter sig igennem som forandringer for alle mennesker. En kulturel frisættelses tid – i den udstrækning man kan tale om en sådan – og deraf afledte brede socialisationsvilkår sætter sig igennem for alle. Det er ikke bare unge mennesker, som bliver påvirket af det, og/eller lader sig forandre i mødet med tiden, det er også vilkår, der sætter sig igennem for børn, voksne og ældre mennesker.

Fremfor at forstå uddannelsesvalg og forskellige unges navigationer i forhold til uddannelse som en oplevelse af selvet som et refleksions projekt (à la Giddens), som præget af en gør-det-selv-biografi (à la Beck) eller af den kulturelle frisættelse som subjektivt oplevet vilkår (à la Ziehe) foreslår Thomsen, at man snarere skal se uddannelsesvalg som *”en bestemt gruppe individers indsocialiserede måde at ytre sig på, en måde, der i den specifikke kulturelle praksis gives såvel subjektiv som social anerkendelse”* (2008:146). Det vil sige, at hvis nogle unge rammesætter uddannelse som meningsbærende i et identitetsarbejde, så kan *”det også ses som fællesskabskonstituerende betydningsdannelsesprocesser på bestemte uddannelser med bestemte sociale profiler; som et sprogligt-kulturelt ritual, der udtrykker medlemskab af grupper i bestemte sociale hverdagslige situationer. Hvis vi videre kobler dette til klasseperspektivet, kan understregningen af uddannelsesvalget som identitetsprojekt hermed også ses som udtryk for bestemte socialklassers kulturelle logik, mere end det i generel forstand udtrykker ”nutidens unge” eller en tidsepokes ungdomsmentalitet* (ibid:146). Thomsen foreslår således en bourdieusk ”kulturel praksis” forstået som en peer-socialisering som et korrektiv til, at elevers valg udelukkende forstås som udslag af individualiseringen (ibid: 148). Det indebærer et opgør med forståelser af ”ungdom” som homogen gruppe og kobling til lokale, kulturelle praksisfelter.

Hutters (2001) har en lignende pointe: Hun peger på, at unges holdning til videregående uddannelse hænger sammen med omfattende samfundsmæssige

processer, og at disse processer virker forskelligt for grupper af unge. I forhold til uddannelsesvalg og konstruktion af identitet er unge i Hutters forståelse fortsat afhængige af at blive socialt anerkendt, hvorfor identitet ikke kun er et individuelt projekt. ”Uddannelsessystemet spiller i den forbindelse en central rolle, og er i høj grad med til at betinge, hvilke valg der synes mulige for de unge, hvilke uddannelser de oplever at kunne brænde for, og hvilke forskelle der gør sig gældende for de unge” (ibid:16). Med henvisning til Bourdieu relateres det at brænde for noget altså til tilgængelighed og social position: ”aktørerne søger aktivt mod positioner, som de har forudsætningerne for at mestre” (ibid:17).

Som jeg vil tydeliggøre i det næste afsnit om køn og identitet, anlægger jeg ikke som hverken Thomsen eller Hutters et stringent Bourdieusk rammesætning eller begrebsbrug, om end jeg er inspireret af blandt andet begrebet social klasse. Men jeg har inddraget Thomsens kritik her, dels fordi den peger på, hvordan homogeniserede udsagn om unge som enhedlig kategori har ”*some konsekvens at man glemmer, at der er sociale verdener til forskel på unge menneskers handlinger og ytringer afhængig af deres sociale oprindelse og af hvilke uddannelsesmæssige sammenhænge de optræder i*” (Thomsen 2008:147). Dels fordi Thomsens studie af uddannelsesvalg blandt universitetsstuderende, ligesom mit studie, peger på, at mange unges uddannelsesvalg og fremtidsforestillinger i høj grad er præget af praktiske og pragmatiske overvejelser om job og det at tjene penge, og på den måde er de i en forstand mere fornuftige og relaterede til overvejelser om at klare sig, end senmodernitetens perspektiv på unge som udpræget selvreflekterende og selvkonfrontaterende i forhold til deres livsbiografi og dermed også i forhold til deres uddannelsesvalg (Illeris et al 2009, Thomsen 2008;136) De forskellige unge i mit studie er ikke alle legende og afprøvende, mange er meget målorienterede og søger økonomisk uafhængig mest af alt. Flere undsiger sig ligefrem at være unge – ung det er noget, de andre er. Som jeg vil diskutere i analysekapitlet ”Overgange og fremtids- og uddannelsesudkast” kan dette til dels skyldes en forskel mellem grupper af unge på erhvervsuddannelser og på det almene gymnasium. På trods af at tilhøre samme aldersgrupper forventes unge på tekniske erhvervsuddannelser at kunne indgå i voksne arbejdsmiljøer og være afklarede omkring fag langt tidligere end unge på stx. Som mine analyser vil vise, er det i flere tilfælde snarere systemet og skolen, der er ”Ziehesk” i den forstand, at det er systemet, der påtvinger de unge en art mulighedsbetingelser. Denne diskussion vil særligt udspille sig i analysekapitlet ”Selektion og inklusion”, hvor jeg vil vise, hvordan det aller-

første de unge, der starter på et EUD forløb, bliver mødt med, er tilbud om omvalg.

Jeg vil i det følgende afsnit bevæge mig fra den ovenstående generelle og overordnede diskussion af forståelser af ungdomme, til at diskutere og introducere en mere kropslig begrebsrammesætning; driblerier, i analyser af forskellige unges navigationer.

## Dubriagem og driblerier – ungdomsbevægelser

Catrine Christiansen, Mats Utas og Henrik Vigh har med udgangspunkt i forskellige studier i en afrikansk kontekst argumenteret for et opgør med forståelsen af ungdom som en fast given livsfase og en kulturel enhed i sig selv (Christiansen et al. 2006:15). Skal ungdom forstås som noget *fixed? betwixt & between?* eller *a priori?*, spørger de og svarer selv, at ungdom konstrueres og konfigureres forskelligt i forskellige tider og forskellige steder (ibid:10). De påpeger, at generationelle kategorier som ungdom hverken er neutrale eller naturlige, men i langt i de fleste samfund er en del af en kamp for indflydelse og autoritet. Det betyder blandt andet, at der ikke er nogen, der passivt er en del af en sociogenerational kategori, de søger at bebo, flygte eller bevæge sig indenfor kategorierne på meningsfulde måder. Og på den måde er ungdom både ”*social beings and social becomings as a position in movement*” (ibid:11). I tråd med Illeris et al. formulering af dobbeltbevægelsen mellem både at blive positioneret og selv indtage positioner, argumenterer Christiansen et al. for, at grænserne for, hvornår man henholdsvis starter og slutter med at være ung, er kontekstbestemt, og at de positioner, vi selv gør krav på, ikke nødvendigvis er identiske med dem, vi tildeles (ibid:12,13). Som en følge af, at ungdom ikke eksisterer som en singular og entydig konstruktion, er det nødvendigt, at de muligheder og begrænsninger, der er i forskellige lokale forståelser, undersøges nøje.

Christiansen et al. viser igennem deres studier forskelle i, hvordan ungdom betragtes. Mens mange mennesker i vesten gør meget ud af at forblive unge (forsinke voksenansvar), og ungdom er forbundet med status, frihed, morsskab og rum for social og kulturel kreativitet, forbindes ungdom i syd mange steder med social marginalitet, og det er noget, man forsøger at komme ud af eller flygte væk fra hurtigst muligt (ibid:36). De unge i de afrikanske studier

giver udtryk for – i kraft af at være unge - at være fastlåste og fanget i en art midlertidighed (ibid: 47). Det hænger sammen med, at man som ung her er økonomisk afhængig, og fremtiden er meget usikker. Som forklaring på hvordan de navigerer i et sådant terræn af usikkerhed og afhængighed, taler de unge i studiet om en særlig form for bevægelse frem: “dubriagem<sup>12</sup>” (ibid:48-51). *Dubriagem* dækker over en bevægelse, en særlig dynamik, og det er karakteristisk, at alle de unge i studiet bevæger kroppen (som i en kort dans), når de siger ordet. At navigere som ung handler for dem om en særlig måde at være i bevægelse på. *Dubriagem* er dermed en: ”*motion within motion requiring both an assessment of immediate danger and possibilities as well as an ability to envision the unfolding of the social terrain and to plot and actualize ones movement from the present into the imagined future*” (ibid:52). Det vil sige, at navigationen både er centreret omkring det, der er tæt på og det fjerne, og at navigationen eller dansen er udtryk for en bevægelse indenfor et område, som simultant bevæger sig selv (ibid: 55). Christiansen et al. falder med ovenstående skarpe opdeling mellem unge i nord og syd i en fælde, de ellers selv beskriver ved at lave for store penselstrøg og sætte lighedstegn mellem unge i vesten (som en tilsyneladende homogen gruppe) og ungdom som noget positivt og frit - modsat unge i syd, der er usikre og fanget i en art midlertidighed. Dette billede er forholdsvis karikeret i forhold til de unge, jeg har haft med at gøre, for hvem det at være ung for mange opleves som noget usikkert, og noget man hurtigst muligt vil ud af. Flere nævner således uddannelsesbeviset og adgangen til arbejdsmarkedet som det afgørende i deres fremtidsdrømme, fordi det er lig med uafhængighed. En empirisk pointe der også udfordrer forestillingen om den frisatte ungdom, der primært er processuel og ikke tænker meget på slutmålet.

Begrebet *dubriagem* er dog interessant i forhold til mit studie på grund af sit fokus på det kontekstuelle som betingende for navigationer. *Dubriagem* begrebet er informeret af en lokal kontekst, hvor farer og risiko er en fatal del af hverdagen. Begrebet hverken kan eller bør - eftersom ungdom forstås kontekstsensitivt – oversættes direkte til en dansk kontekst, men det er alligevel relevant at perspektivere til her, fordi det dobbelte blik på bevægelsen og omgivelsernes bevægelser er interessant for mit studie. I ungdomsstudier tales

---

<sup>12</sup> ”Dubriagem” er en ny kreolsk form af det franske ”débrouiller”. Det er et værdiladet udsagnsord, som beskriver en måde at leve og være til, hvor improvisation erstatter faste sociale regler og koder. Der er således en aktiv bevægelse ladet i begrebet, som indikerer, at det at ”dubria” er en måde at improvisere og danse mellem livets udfordringer og besværligheder.

”strategier” og ”navigationer” ofte frem som måder at begrebsliggøre og forstå unges handlemønstre. Disse begreber kan dog hurtigt komme til at fremskrive intention, kronologi og orden i forskellige handlemønstre, hvor en sådan ikke hører hjemme. Som ungdomsportrættet med gastronomieleven Tina for eksempel viser, ville der ved et enkelt møde og interview med Tina hurtigt kunne udledes en kronologi og et rationale i forhold til, at den vigtigste strategi for hende er at få en uddannelse. Og at alt, hvad hun har gjort, har været for at føre hende derhen: ”*Nu lykkedes det at tage en uddannelse, denne gang er det anderledes på grund af en række faktorer*”, som hun forklarer det. Men tidsperspektivet på hendes historie afslører et andet billede af hendes uddannelsesvalg som er orienteret i mange forskellige retninger; måder at holde styr på sig selv, tjene penge og holde sig fra gaden, som er langt mere komplekse end ensrettet mod at få en bestemt uddannelse.

I et forsøg på at gøre op med det intentionelle og ordnede i begrebet strategi og navigation har jeg, inspireret af bevægelsen i dubriagem, arbejdet med et begreb om ”driblerier”. At drible er også en art dans, og jeg inddrager det her ikke alene som et ordspil over forskningsgruppens navn, men også fordi billedet på bevægelse; frem og tilbage, rundt, op og ned, synes rigtig i forhold til de unge, jeg har haft med at gøre. I en streng sportsanalogi er der helt faste regler for at drible, det må kun ske i særlige felter af banen og i et særligt tidsinterval. På gadeniveau er det ofte mere frit. Man står med nogle forudsætninger og mere eller mindre intentionelle drømme og forestillinger (symbolsk en bold) og skiftevis dribler (lader-stå-til a la ”ta en dag af gangen”, som flere unge i mit studie udtrykker det), men der kan også være et konkret mål, man dribler hen i mod. At drible rundt i cirkler (”at tage en dag af gangen”) kan være en aktivitet og strategi i sig selv, men det kan også være en underlagt vej og retning, som viser sig efter forskellige zigzaggende driblerier. Der er et *relationelt* niveau i det at drible, som også er en del af årsagen til, at netop dette ord er valgt: Man kan drible selv, men ofte dribler man *uden om* noget eller nogen eller *med* nogen – det kan være legende og afprøvende men også formålsrettet. Det relationelle blik styrker pointen om, at de unges strategier ikke bare er individuelle – de er altid indskrevet i en masse kropslige sammenhænge og forskellige typer af nærhed og afstandtagen. Der ligger desuden nogle implicite spørgsmål i begrebet driblerier, som jeg har fundet nyttige i mine analyser af, hvorfor og hvordan de forskellige unge gør, som de gør (og ikke gør). Det er for eksempel spørgsmål om, hvorfor man dribler? Skal man have

et mål for at gide? En central overordnet pointe er i den sammenhæng, at de unge i mit studie på forskellige måder alle griber bolden og forsøger at løbe med den. Ordet drible har virket oplagt - frem for eksempelvis ”dans” eller ”jonglør”, fordi jeg har en antagelse om, at disse to ord og tilhørende forestillingsbilleder er svært foreneligt med mange af drengenes selvopfattelser, og fordi det er kropsligt, og kroppen er vigtigt at have med i analyserne: vi er i verden som krop (jf. det følgende metodologi kapitel). For at holde mig til eksemplet med Tina ovenfor, kan begrebet drible hjælpe til med forståelsen af mange-rettethederne i hendes valg og vise kompleksiteten i hendes fremtidsforestillinger, som på en og samme tid kan være at tage en uddannelse, ”bare klare sig”, komme i fængsel og finde et sted at bo.

Udfordringen med begrebet drible er ikke at havne i en fælde, hvor det at benævne noget med et andet ord, i sig selv bliver noget nyt. Begrebet drible kan ligesom strategier og Ziehes orienteringshorisonter også risikere at fastlåse de unge i bestemte typologier. En måde at forsøge at undgå dette er ved at fokusere på mønstrene i de unges veje og navigationer frem for at fastsætte bestemte elevtyper. Men allermest væsentlig for begrebets gyldighed er det, at et blik for tid og kontekst som konstituerende for driblerierne inddrages løbende i analysen frem for som en på forhånd given definition. Hvis pointeringen af nødvendigheden af kontekstualitet skal være andet og mere end en hensigtserklæring, så skal vi løbende i vores analyser vise, hvad der gør sig gældende af kontekst. Vi må hver gang se på, hvad der er afgørende og på spil i den konkrete kontekst; vi kan bestemme en række sociale forhold og kategorier, som det er væsentligt at være opmærksomme på, men vi kan ikke på forhånd vide, at den og den sociale kategori a priori gør sig gældende eller er definerende for et specifikt ungdomsliv. Det betyder ikke, at alt er relativt og partikulært, men at ungdom som definerende størrelse i sig selv ikke er tilstrækkelig, fordi den antyder en homogenitet, som ikke stemmer overens med, hvordan mange unge oplever at være ung.

## Køns- og identitetsforståelser

Studier af køn har ligesom ungdomsforskningen gennemgået en række forskellige rationaler og skiftende diskurser. I forhold til mit projekt er særligt to perspektiver relevante. Den teoretiske indramning af teoretiske køns- og

identitetsforståelser vil derfor i dette afsnit udfolde sig på baggrund af en orientering om to grundlæggende diskussioner.

For det første en teoretisk diskussion af forholdet mellem diskurser og subjekter og de mange modsætninger og forskellige teoretiske retninger indenfor hver af de to. I denne diskussion vil jeg søge at have blik for, hvordan subjekt forstås og bruges forskelligt. Herunder vil jeg også implementere en skelnen mellem henholdsvis reflekteret og ureflekteret køn – kønsidentitet og kønnet identitet.

For det andet forholdet mellem det individuelle og det kollektive. Subjektet har unikke livshistorier, men møder og er også sammen med andre i mange lignende situationer og formes derfor også af kollektive erfaringer. I denne diskussion vil jeg søge at have blik for, at det kollektive og det individuelle ikke inddeles for skarpt, men at se hvordan de på forskellige måder overlapper. Det kollektive er også individuelt, og kønnet har mange dimensioner, som krydser hos den enkelte.

Disse to grundlæggende diskussioner, som er centrale for afhandlingens dobbeltblik, vil være vævet ind i hinanden, og kronologien vil i dette afsnit være, at jeg vil starte med at diskutere hovedtendenser i kønsstudier i dag og derefter med udgangspunkt i centrale etnografiske studier og maskulinitetsteoretikere Budde (2009), Connell (2003), Frosh (2002), Phoenix (2002), Mac An Ghail (1994), Mammes 2009, Pattman (2002), Martino (1999) diskutere, hvordan maskulinitetskonstruktioner i skoleregi udfolder sig på forskellige måder. Gennemgående for de forskellige teoretiske tilgange er et blik på køn som performativt og relationelt. Det betyder at tilgangen er at se på, hvordan drenge ”gør” drenge, og hvilke hierarkier og magtrelationer, der eksisterer i blandt grupper af drenge, som udpeger særlige former for maskulinitet som mere dominerende og populære end andre. Jeg vil i afhandlingens analysekapitler i tredje del differentiere, diskutere og udvikle nogle af de hovedbegreber, der introduceres i dette afsnit.

Ligesom identitet, ungdom og social klasse står identitet og køn i et dynamisk og relationelt forhold til hinanden. Det vil sige, at jeg forholder mig til køn og maskuliniteter som identiteter, der påvirker og former den enkelte, ligesom klasse og etnicitet gør det. Jeg forstår primært identiteter i flertal og som en



kombination af selvforståelser og tilgængelige og tildelte positioner. Identiteter er i den henseende både forståelser af ens personlige egenskaber, evner og historie, og hvordan man er placeret i det sociale landskab, hvordan man forholder sig til andre mennesker og forskellige sociale klasser og fællesskaber (Gilliam 2009: 25). I denne forbindelse er det vigtigt at bemærke, at identiteter ikke blot er et individuelt anliggende, men også i høj grad et udtryk for kategoriseringer foretaget af andre. Vi tildeler andre mennesker bestemte værdier og udtryk, og kategoriserer dem, fordi det er en måde at forholde os til andre mennesker på og få et overblik over det sociale landskab, vi befinder os i (Jenkins 2008: 6-10). Som påpeget af Marie Nordberg, betyder det, at vores "jeg" både begrænses og muliggøres af identifikation med de muligheder og ikke-muligheder, der er tilgængelige og skabes i forskellige kontekster (Nordberg 2010). Konkret betyder dette blik for identiteter, at jeg lader de unges selvforståelser tale, men også inddrager kontekstuelle rammer til forståelser af, hvordan de unge også tildeles positioner udefra. Muligheder og ikke-muligheder er således også et resultat af drenges klassemæssige baggrund. Men samtidig med dette flydende og socialt konstruerede blik på identitet opponerer jeg dog ligesom Holland et al. (2003) imod en fuldstændig anti-essentialisme, der afviser enhver form for varighed eller prædisponering i det sociale liv. Det betyder, at min tilgang er at *"take identity to be a central means by which selves, and the sets of actions they organize, form, and re-form over personal lifetimes and in the histories of social collectivities* (Holland et al. 2003:270).

## Hovedtendenser: det performative køn og intersektionalitet

I nyere tid har særligt to tendenser præget det kønsteoretiske landskab; intersektionalitetsperspektivet og West & Zimmermans (1987) "doing gender" perspektiv, som ikke i udgangspunktet var rent poststrukturalistisk, men siden er taget op og videreudviklet i særligt poststrukturalismen. Centralt for det sidstnævnte perspektiv er, at køn forstås som *"a routine accomplishment embedded in everyday interaction"* (ibid:125), det vil sige, at det at gøre køn foregår kontinuerligt ved at forhandle, beholde eller gøre oprør og modstand mod de positioner, der tilbydes i den sociale setting. For West og Zimmerman er det centralt, at det er subjekter, der gør køn (se West & Zimmerman 2009) – men at det altid er situeret i en kontekst og foregår under overvågning af an-

dre:”*Rather than a property of individuals, we conceive of gender as an emergent feature of social situations: both as an outcome of and a rationale for various social arrangements and as means of legitimating one of the most fundamental divisions of society*” (West & Zimmerman 1987:126).

Dorthe Marie Søndergaard (1994) har i en dansk kontekst placeret sig markant indenfor en poststrukturalistisk forståelse af denne retning, og hun fremhæver formidlingsprocessen i køn som noget, der foregår mellem kultur og individ og påpeger derved den gensidige konstruktionsproces mellem individ og kultur. Søndergaard taler om ”tegn på kroppen” som en måde at forstå den kropslige manifestation, som løbende aflæses. Udgangspunktet er således, at der ikke findes nogen ren biologisk krop: Der findes en biologisk krop, som vi former, forstår og anvender indenfor bestemte kulturelle betingelser, der udgør vores livsgrundlag, men kroppen er aldrig kun biologi, den er også altid kultur, og de to ting (kultur og biologi) kan ikke adskilles fra hinanden (ibid:51). Søndergaard er inspireret af blandt andre Judith Butler, som har været en af de markante repræsentanter for det performative i køn. Udgangspunktet for Butler er, at køn ikke er noget, man *er*, men noget man *gør*: Køn har ingen indre essens, men er alene en norm, som kun kan fungere, fordi vi følger den (1997:467). Det centrale er således, at køn skabes gennem handlinger:”(...) *gender is not a fact, the various acts of gender creates the idea of gender, and without those acts, there would be no gender at all*” (ibid: 405). Ifølge Butler er køn altså en performance – det er noget, vi alle gør, og som eksisterer som kulturelle gentagelser, der har tydelige konsekvenser i form af for eksempel straf for den, der performer køn på en ikke-legitim måde. Køn er hos Butler en performance, som indebærer, at der findes positioner, som man repeterer igen og igen. Det vil sige, at det er *allerede tilgængelige* positioner, som gentages og gøres. I West og Zimmermans ”doing gender” perspektiv skabes og findes køn derimod i den forstand, at køn skabes og formes i interaktionen. Men netop det, at Butler ser kønnede performances som gentagelser – repetitioner af nogle eksisterende positioner - udgør en åbning i forhold til eksistensen af et subjekt, som kan synes langt væk i Søndergaards analyser, hvor magtstrukturer umiddelbart synes at være den dominerende agens.

Jeg forholder mig kritisk til de iboende implikationer af det flydende og diskursive i den type kønsforståelse, som særligt repræsenteres af Søndergaard og til dels Butler: I tråd med Harriet Bjerrum Nielsen er det mit udgangs-

punkt, at poststrukturalismens stærke fokus på diskurser og grænser risikerer at glemme det enkelte menneske, og dets egen agens i den forstand, at det er magtdiskurser, der fremkalder og former de menneskelige handlinger. (Nielsen 2013:468). Fokus er således ikke på subjekter, men subjektiveringsprocesser, som repræsenterer magtens mikro-processer. At sige at alle fænomener altid er i en tilstand af tilblivelse på komplekse og delvist uforudsigelige måder, risikerer for det første at virke elitær og ekskluderende for faggrupper udenfor academia. For det andet at resultere i en evigt åben analytisk ramme, som bliver ligeså statisk som det, den ønsker at gøre op med. Som Nielsen formulerer det: ” (...) *noget, der fortsætter i det uendelige tenderer mod at være ligeså tidsløst som det evige nu*” (Nielsen 2014b:5). Det poststrukturalistiske projekt skriver sig netop op imod en biologisk og essentialisk tilgang til køn som noget medfødt og ”naturligt”, og dette projekt placerer jeg mig selvfølgelig forstående overfor. Men som titlen på denne afhandling indikerer, er det mit udgangspunkt, at køn og identitet både er et spørgsmål om være og blive, og at man således ikke behøver at vælge imellem ” (...) *subjektforståelser der enten ser subjektet som en ahistorisk, essentialistisk cartesiansk størrelse, eller som opløst i sprogets og magtens mikrodynamikker*” (ibid:6).

Barrie Thornes (1993) tilgang til køn er også primært socialt konstrueret, idet hun skriver, at hvis der er forskel på drenge og piger, så er det ikke, fordi de fødes sådan – men fordi de gøres forskellige (ibid: 2). Men Thorne indvender, at måden der tales om disse kønskonstruktioner og socialiseringer er utilfredsstillende. Det skyldes blandt andet, at et begreb som ”kønssocialisering” synes dels at pege i én retning, og dels at magten i den relation fremstår entydig. Som hun formulerer det: ”*But ultimate outcomes are uncertain and often amazingly various; children, like adults, live in present, concretely historical, and open-ended time. It distorts the vitality of children’s present lives to continually refer them to a presumed distant future. Children’s interactions are not a preparation for life; they are life itself*” (ibid:3). I stedet for begrebet kønssocialisering foreslår hun derfor, at man taler om *gender play*. Med begrebet *gender play* forstås kønslegen som noget afprøvende og aktivt, der sker i en gruppe mellem børn og børn, og børn og voksne. Hensigten er at få fokus på, hvordan børn selv påvirker, gør, modarbejder og skaber - og i den forstand i ligeså høj grad påvirker de voksne, som de selv påvirkes af de voksne (ibid:5). Referencen til leg betyder dog ikke, at kønsforhandlingerne ikke kan være seriøse, for der er også meget vrede, sorg og kedsomhed i forhandlingerne. Selvom Thorne arbejder med en helt anden aldersgruppe end jeg, og begrebet leg måske i hendes sammenhæng mere passende, så ind-

drager jeg kort perspektivering her, fordi opgøret med kønssocialiseringen som et envejs projekt med et bestemt endemål er meget relevant i forhold til at se de unge i mit studie som aktive og handlende.

Som jeg vil uddybe i forhold til mit metodologiske udgangspunkt i næste kapitel, er det min tilgang, at vi ikke kan undsige os en plads i verden, (vi kan ikke stå objektivt ved siden af den), og at denne positionering i høj grad skyldes, at vi som krop altid *er* i verden. Netop denne videnskabsteoretiske tilgang går igen i forhold til min tilgang til køn. Jeg opfatter køn som markant præget af sociale og kulturelle koder og konstruktioner, men jeg vil samtidig argumentere for, at vi ikke kan undsige os en biologisk krop i verden. Som Nielsen, med henvisning til Simone de Beauvoir, skriver, er kroppen en betingende situation: ”Kroppen er ikke noget, man kan abstrahere sig væk fra for eksempel ved at henvise til, at den er kulturelt tolket og socialt formet, samtidig med at det ikke dermed er givet, hvad kroppen betyder (Nielsen 2013:454). Selvom en kvinde er udstyret med en livmoder betyder det ikke, at hun absolut får børn, men den fysiske mulighed betyder alligevel, at kvinden står overfor et valg, som mænd ikke gør: ”Kroppen sætter altså grænser for, hvad der er muligt, men siger ikke noget om, hvordan disse muligheder bør eller vil blive brugt” (ibid:454). Nielsen skelner mellem køn som *distinktion*, *diskurs* og *distributionsmønster* (Nielsen 2013:453-454). Distinktion henviser til næsten-todelingen af mennesker baseret på biologisk køn. Diskurs henviser til kønnets symbolske sider og betyder, at køn er en diskurs i den forstand, at der er et sæt kulturelle forestillinger om, hvad der er mandligt og kvindeligt. Bestemte typer adfærd bliver fortolket i forhold til implicite diskurser om køn: for eksempel at det at være artig og lydige i skolen knyttes til et ”flinkpigesyndrom”. Forskel og hierarki er ofte afgørende faktorer for diskurser om køn. Distributionsmønstre er en måde at forstå køn som forskellige typer adfærd eller holdninger som ses oftere hos det ene køn fremfor det andet. Man tager altså på en måde udgangspunkt i distinktionen mellem køn, men i modsætning til diskurserne om køn som ofte er inddelt i dikotomier og enten-eller, så fokuserer distributionsmønstre på ”mere eller mindre”. Det vil sige, at fokus er på kønsmønstre, selvom de ikke omfatter *alle* drenge eller *alle* piger (ibid: 26-27). Dette perspektiv på køn, som udtryk for distributionsmønstre og det deri iboende blik for både-og snarere end enten-eller er udgangspunktet for min forståelse og brug af køn i denne afhandling.

Intersektionalitetsperspektivet er ikke nødvendigvis et opgør med det performative element, men fokus er her på at køn, etnicitet, klasse og seksualitet ikke skal ses som additive identiteter, men snarere som gensidigt konstituerende både på et identitetsmæssigt og et strukturelt niveau. Historisk har intersektionalitetsperspektivet rødder i standpunkt feminismen i USA men i Danmark er det særligt slået igennem indenfor poststrukturalismen som en måde at analysere hvordan komplekse identiteter skabes i hverdagslivet (Jensen & Christensen 2011).

Dorthe Staunæs har i den sammenhæng været en markant figur i en dansk sammenhæng og har formuleret tre principper for en intersektionalitetstilgang i forskning: Det første princip er, at ingen sociale kategorier skal have aksiomatisk primat i empirisk forskning, det vil sige at man ikke på forhånd kan afgøre om køn er vigtigere end klasse i en given kontekst. Det andet princip benævnes ”det ikke-additive princip”, og centralt for dette princip er, at de forskellige sociale kategorier ikke er statiske og parallelle, men gensidigt toner og påvirker hinanden; hvilket for eksempel kan betyde at en kategori kan overskygge de andre i nogle kontekster. Det tredje princip kalder hun det majoritetsinkluderende princip. I modsætning til den oprindelige amerikanske brug (standpunkt feminismen) er tanken hermed, at også andre grupper end de undertrykte og marginaliserede skal studeres ud fra denne tilgang – det vil sige at alle subjekter i princippet er intersektionelle (Jensen & Christensen 2011, Staunæs 2004:35-40).

Intersektionalitetsperspektivet er relevant i forhold til mit studie, hvor særligt social klasse, ungdom og køn er sociale kategorier, der slår igennem med skiftende intensitet i materialet. I den sammenhæng er også etnicitet en relevant kategori som jeg i løbet af afhandlingen vil berøre, som for eksempel i tilfældet med autoeleven Falak, der ikke kan få praktikplads, og Abdul, der føler sig som i et fængsel på skolen, men det er ikke mit hovedfokus. Det er det ikke, fordi etnicitet, hverken blandt de etnisk danske unge eller de etniske minoritetsunge er blevet talt væsentligt frem. Desuden følger jeg Nielsen i hendes betragtninger af, at der i forhold til for entydige analyser af minoritetsforhold er en risiko for at komme til at spejle og forstærke en fremmedgørelse og adskillelse mellem ”os” og ”de andre”, og at man på den måde kan komme til at reducere mennesker til en position i et magthierarki og miste blik for deres øvrige liv og væren i verden (Nielsen 2009a:300). Min tilgang til intersektionalitetsperspektivet generelt er således, at det bidrager væsentligt til at åb-

ne op for en nysgerrig og spørgende tilgang til feltet - som Staunæs med sit første princip peger på. Men samtidig er der også en risiko for, at man ved at åbne op for flere ikke-additive sociale kategorier bliver upræcis og unuanceret i forhold til forskellene mellem klasse, køn og etnicitet. Intersektionalitet skal derfor måske snarere forstås som et perspektiv end en teori i sig selv. Harriet Bjerrum Nielsen og Bronwyn Davies (2007) argumenterer i tråd med denne pointe for, at det er vigtigt at have blik for de forskellige sociale kategorier, og at identitetsfokus som det centrale ikke skygger for et kønsperspektiv. Derved risikerer man nemlig at overse magtrelationer og subjektiveringer. Man kan ikke fjerne kønsproblematikkerner ved at ”kønsneutralisere”, og magt og hierarkier forsvinder ikke, fordi vi holder op med at tale om dem (ibid: 167-168).

En anden kønsteoretisk tilgang finder man i et psykoanalytisk perspektiv, som er bygget op om to meningsniveauer: Et indefra og udefra perspektiv. Ideen er her, at mening altid opstår både indefra og udefra (Nielsen 2013:469). Det betyder, at køn både er en kollektiv og en personlig konstruktion med reflekterede og ureflekterede sider. Som Nielsen formulerer det; ”*Identitet handler om, hvem vi tror, vi er eller gerne vil være, subjektivitet viser sig derimod i den måde, vi relaterer os til andre på, i vores følelsesmæssige grundstemning, og vores reaktionsmåder i forskellige situationer og i, hvad der vækker lyst eller ubehag*” (ibid: 470). Det betyder, at køn både handler om *being* og *relating*. Parallelt med disse diskurser har Nielsen (2013) fremhævet to dominerende teoretiske retninger; rolleteori og socialiseringsteori. Centralt for rolleteori er, at køn anskues som en social rolle, som internaliseres over tid, ved at bestemt opførsel henholdsvis straffes og honoreres (ibid:461). Nogle af de væsentlige kritikker i forhold til rolleteori er, at den mangler blik for magt og undertrykkelsesperspektiver, og den arbejder med en statisk forståelse af køn. Den enkeltes aktivitet og agens overses (ibid:464). Centralt for selv-socialiseringsperspektiver er, at man gør som de andre, og man gør sit køn gennem aktiv konformitet. I den sammenhæng bliver det væsentligt at vogte kønsgrænser (særligt i de små klasser) (ibid:465). Nielsen pointerer, at hver strømning og teori kan bidrage med noget positivt og på forskellig måde påpege fænomenets kompleksitet, men at ulempen ved alle ovennævnte tilgange er, at de kun forklarer reproduktion. Derved overser de et væsentligt perspektiv, nemlig at forholde sig til forandring (2013). Netop dette blik for forandring og dynamik i forhold til køn og identitet er centralt i mit projekt i kraft af det longitudinale perspektiv, og jeg vil derfor i slutningen af dette afsnit diskutere, dels hvordan man kan have blik for køn i

og over tid, dels hvordan man kan forstå tid i den sammenhæng. Først vil jeg dog her fortsætte med en diskussion af centrale etnografiske maskulinitetsstudier indenfor skolefeltet.

## Maskulinitetsstudier – at gøre rigtig dreng i skoleregi

Stephen Frosh, Ane Phoenix og Rob Pattman (2002) har arbejdet med maskulinitetskonstruktioner blandt drenge og unge mænd i en skolekontekst i England og ser i den sammenhæng særligt på, hvilken plads vold har i unge mænds liv, hvilken funktion det at spille rå og hård har, og hvilken rolle det at spille fodbold og være homofobisk har for de unges maskulinitetskonstruktioner og gruppedynamikker. Det er deres grundlæggende argument, at ændringer i arbejdsliv og normative kønsrelationer gør, at drenge skal forme nye og mere fleksible maskuline identiteter (ibid:2). Jeg er særligt inspireret af Frosh et als. studier, fordi deres tilgang, ligesom i mit projekt, er at se på maskulinitetskonstruktioner igennem etnografiske observationer og interview-metoder – og i den forstand er de interesserede i studier, der adresserer drenges *egne* oplevelser ved at lade dem tale – fremfor forskning, der fokuserer på målbare resultater, attituder og opførsel (ibid:50). Teoretisk er udgangspunktet for deres studier, at de måder hvorpå drenge performer og gør maskulinitet og maskuline identiteter skal ses som kønspraksisser, der er relationelle, modsætningsfyldte og multiple. Det vil sige, at fokus er på, hvad det vil sige ”at gøre dreng” i specifikke kontekster (ibid:3). Frosh et al. er inspireret af R.W. Connell i den forstand, at de opfatter køn som noget performativt og relationelt. De ser udelukkende maskulinitet som eksisterende i relation til femininitet og som noget, der konstrueres igennem hverdagsdiskurser i forskellige versioner – det vil sige, at de forholder sig til flere maskuliniteter. Det betyder dog ikke, at måder at gøre dreng skabes ud af ingenting og alene, som de enkelte subjekter selv ønsker det – men at der er populære og kulturelle specifikke måder at positionere drenge og mænd, som for eksempel lægger vægt på deres ”hårdhed og coolhed” (ibid:3,51). Maskulinitetskonstruktioner er således et kollektivt projekt, som opererer både på et institutionelt niveau og i grupperelationer og fællesskaber (ibid:53). Maskulinitet er i den henseende noget, man ”opnår”; det er performative handlinger og måder at gøre køn på, som er relateret til specifikke sociale kontekster: ”*Research on boys as active subjects involves making masculinities plural and understanding and addressing them as relational identities which boys construct and inhabit*” (Frosh et al. 2002:72). Det rela-

tionelle, hierarkiske og flertallet i maskuliniteter henter som nævnt sin inspiration i blandt andre Connells studier og hans begreb om hegemonisk maskulinitet (1987, 2003).

Grundlæggende for Connells maskulinitetsforståelse er, at maskulinitet forstås i flertalsformen maskuliniteter, hvorved det påpeges, at der ikke er én essentiel form for maskulinitet, men at maskulinitet antager forskellige former i forskellige kulturelle og samfundsmæssige sammenhænge gennem løbende konstruktioner (Connell 1987:183). Selvom disse konstruktioner optræder forskelligt, er de ikke tilfældige, men altid underlagt et særligt hierarki. Nogle former for maskulinitet eller særlige mønstre af maskuline handlinger er således dominerende i forhold til andre, og disse dominerende konstruktioner kaldes for hegemonisk maskulinitet (1987:183-187, 2003:77-78). Det hegemoniske eksisterer altså i relation til noget, det underordner (1987:183). Dominans er aldrig sikret, den skal altid vindes og genvindes. Tanken er, at menneskers sociale handlinger medfører konkurrence og modsætningsforhold, som leder til hierarkisering i forhold til en hegemonisk maskulinitet. Opretholdelsen af en hegemonisk maskulinitet sker gennem drenge og mænds bestræbelser på at leve op til det hegemoniske ideal og samtidig også gennem marginalisering og eksklusion af de drenge og mænd, som har svært ved at leve op til idealerne. Herved opstår ligeledes underkastede og marginaliserede maskuliniteter (Connell 2003:78-81). Den hegemoniske maskulinitet er ofte associeret med heteroseksualitet, en stærk markeret krop, sport, at være hårdfør, at have magt og autoritet, konkurrence og distancering til homoseksuelle mænd (Connell 1995). Som Connell formulerer det: *“What it means to be masculine is quite literally to embody force, to embody competence”* (Connell 1987:27). Men mange unge passer ikke til disse idealer – og der er mænd, der har magtfulde positioner i samfundet uden at være fysisk stærke og rå i deres fremtoning. Grunden til at konceptet om hegemonisk maskulinitet alligevel kan være relevant her er, at det skaber blik for hierarkier og magtrelationer mænd imellem og forestillinger om det ideelle. Connell skriver, at hegemonisk maskulinitet er vigtig for mange mænds fantasi, og at de ofte relaterer sig til disse idealer, selvom de selv kritiserer dem og opfatter sig selv anderledes.

Frosh et al. ser på drenge og mænd som mennesker, hvis identitet kontinuerligt genopfindes i de kontekster, de indgår i, og hvor de konstruerer og rekonstruerer køn og seksualitet (2002:5). Udgangspunktet for en sådan maskulini-



tetsforståelse er, at identitet ses som mangesidet og potentielt flydende, som konstrueret igennem erfaringer og som lingvistisk kodet. Tanken er altså, at når mennesker udvikler deres identitet, trækker de på tilgængelige kulturelle ressourcer i deres sociale netværk og i samfundet generelt. Disse ressourcer er stærkt kønnede, og drenge og piger modtager derigennem forskellige beskeder, og de har adgang til forskellige koder. Det betyder, at identitet og køn står i et dynamisk forhold til hinanden (ibid: 4-5). Frosh et al argumenterer i forlængelse deraf for at have opmærksomhed på mellemrum, modsætninger, stilheder og fravær i de diskurser for at indfange de mindre artikulerede og indirekte kønnede ønsker og drømme, som drengene har. Hensigten dermed er ikke kun at se på drengenes bevidste og italesatte positioner, men også tavshederne og mellemrummene i det, de gør. Det vil sige at have fokus på både de bevidste positioner, drenge tager, når de vokser op i teenageårene, men også de mindre artikulerede drømme og forskellige former for frygt de har (ibid:5). Det er mit udgangspunkt, at netop dette både-og blik åbner analysen op og giver blik for modsætningerne og de individuelle strategier fremfor et mere ensidigt poststrukturalistisk magtperspektiv som blandt andre Martino og Pallotta-Chiarolli (2003) anlægger. Med inspiration fra Foucault ser de på, hvordan drenge kommer til at forstå og vise sig selv som særlige subjekter, og hvordan de trods de kategoriseringer og binære klassifikationer, som er indskrevet i skolen igennem bestemte normaliserende tendenser og praksisser. Når udgangspunktet er i normaliserende regimer, selvregulerende praksisser og selvteknologier bliver spørgsmålene, hvad konstituerer det normale og de eftertragtede maskuliniteter for drenge? Og hvordan lærer de at bebo de særlige typer af maskuliniteter? Blikket for magtstrukturer og skjulte ekskluderinger er relevant, men risikerer at skjule blik for de unges egne opfattelser og dem, der ikke nødvendigvis er eller definerer sig i modstand til skolen. Frosh et al formulerer en lignende kritik i forhold til det ofte dominerende blik på modstand og aggressivitet i maskulinitetskonstruktioner i skolereggi: *"the danger is that research becomes so preoccupied with the ways boys aggressively and competitively assert themselves that it fails to acknowledge the possibilities of "softer", less polarised and more "transgressive" masculine identities, except as subordinate masculinities in opposition to which hegemonic masculinities are always enacted (...)* While it is important that research draws attention to the oppressive ways masculinities are constructed, it also needs to be attentive to the ways, contexts and times in which boys inhabit alternative (not necessarily subordinate) masculinities and the attractions of these to them" (Frosh 2002:73). Jeg er meget enig i denne markering af nødvendigheden af at have fokus på de drenge, der gør dreng på anderledes måder end de domine-

rende og fysisk tydelige, og at man skal behandle disse former for maskulinitet som mere og andet end underordnede og undertrykte varianter af en hegemonisk maskulinitet.

Et af Frosh et als. primære fund i deres omfattende studier af 11-14 årige er, at drenge har sofistikerede forståelser af modsætninger i forhandlinger og konstruktionerne af maskulin identitet. For eksempel var mange klar over, at det ikke var cool at være god i skolen som dreng, men gav samtidig udtryk for, at de gerne vil have gode karakterer. Ligesom mange sagde, at det at være hårdfør og rå hænger sammen med at være maskulin, uden at de dermed selv synes, at de var rå. Det fund peger på, at der er nogle kanoniserede narrativer om, hvordan rigtige drenge gør – som alle kender (og opretholder?), uden at de selv nødvendigvis relaterer direkte til dem (2002:10,76). Hegemonisk maskulinitet fungerer på den måde som en magtfuld idé, der regulerer drenges opførsel, selvom de ikke lever op til den. Som Frosh et al. formulerer det: "(...) *boys did not necessarily claim to aspire to hegemonic masculinity, even though they tended to take it as the standard against which to evaluate themselves and other boys*" (2002:83). På grund af denne umiddelbare modsætning kæmper drengene i studiet med at finde et rum, hvor de kan afprøve forskellige maskuliniteter, som kan differenceres fra hegemonisk maskulinitet (ibid:259, en pointe Connell tidligere har påpeget; se Connell 2003).

Et andet af Frosh et als. fund er, at drenge etablerer sig som gruppe ved at fastholde, at de er forskellige fra piger. Det betyder blandt andet, at de skal undgå at gøre noget, som ses som "piget", som for eksempel skolearbejde og at "snakke følelser". Fundet af denne kønsmæssige grænsedragning er ikke ny og ses blandt andre også i Barrie Thornes etnografiske observationer blandt børnehavebørn og skolelever på de første skoletrin (1993). Thorne har med inspiration i antropologen Frederik Barths begreb om grænsedragninger udviklet et teoretisk greb for denne kønsadskillelse, som hun kalder "borderwork". Ideen med Barths grænsedragning i forhold til etniske grupper (same-re, laplændere og nordmænd) er, at det er ved at se på, hvad der adskiller to grupper, at det definerende for hver gruppe findes, fremfor at se på indholdet i hver enkelt gruppe. Det vil sige, at det er i afgrænsningerne til de andre, at vi definerer, hvem vi selv er: "Jeg er mig, fordi jeg ikke er dig" (Barth 1969, Eriksen 2006). Kønsgrænsearbejde er i mit studie særligt relevant i den forstand, at drengene etablerer sig som drenge i modsætning til piger. Det bety-

der, at de tager afstand til ”det pigede” ved for eksempel at lave jokes med homoseksuelle hentydninger, om det der ikke opfattes som mandligt og markerer derved hele tiden, at de ikke er pigede. Ifølge Frosh et al. kan denne grænsedragning og etablering i modsætning til det andet biologiske køn dog betyde, at det pres drengene føler for at vise maskulinitet ved at lade være med at tale om følelser kan gøre dem ensomme, når de er sammen. Denne maskulinitetskonstruktion sker altså på bekostning af muligheden for at kunne udtrykke følelser og affektion (2002:58,59). Som jeg ovenfor, med reference til Harriet Bjerrum Nielsen, har argumenteret for, er det vigtigt at have blik for centrale faldgrupper i forhold til netop denne type grænsedragninger, som risikerer at reproducere og forstærke adskillelser mellem os og de andre. Når jeg alligevel kort inddrager dette perspektiv er det fordi, kønsgrænsedragningerne har relevans i den forstand, at de ofte emisk trænger sig på blandt de unge drenge. Jeg argumenterer derfor for et både-og perspektiv mellem analytisk at implementere en forsigtighed og afstand overfor at anlægge grænsedragninger mellem dem og os – og have en emisk åbenhed over for oplevede grænsedragninger. Desuden følger jeg Nielsen i hendes betragtninger af, at der i forhold til for entydige analyser af minoritetsforhold er en risiko for at komme til at spejle og forstærke en fremmedgørelse og adskillelse mellem ”os” og ”de andre”, og at man på den måde kan komme til at reducere mennesker til en position i et magthierarki og miste blik for deres øvrige liv og væren i verden (Nielsen 2009a:300).

Frosh et al. finder desuden ligesom flere andre studier at populær maskulinitet involverer det at være cool, virke hård og være god til sport (se også Connell 2003, Kehily 2009, Martino & Pallotta-Chiarolli 2003). Drengene i Frosh et als. studie er klar over, at de socialt og uddannelsesmæssigt anses som en ”tabergruppe”, hvilket blandt andet viser sig ved, at de ofte føler sig uretfærdigt behandlet af lærere (som de mener, foretrækker piger). Ifølge Frosh et al. er det også netop denne bevidsthed om egen taberdiskurs, der gør, at mange af drengene afviser en traditionel barsk, hegemonisk maskulinitet og gerne vil vise sig selv som mere differentierede (2002:260). Men afvisningerne og forhandlingerne af maskulinitet og det dominerende narrativ er som ovenfor beskrevet komplekst. Det er en gemmegående pointe i Frosh et als studie, at samtidig med at flere afskriver det traditionelt hegemoniske i interviews, så står måder at være populær dreng på fortsat i stærk kontrast til at være dygtig i skolen. De mest populære er dem, der er gode til sport og de mindst populære er dem, der sidder indenfor i frikvartererne og laver lektier (Frosch et al

2002:197-200). Frosh et al. introducerer derfor forhandlingen af en mellemvej; hvor man både præsterer i skolen, men kompenserer for det over for de andre drenge ved at virke afslappet omkring det. En pointe som også Debbie Epstein påpeger i forhold til "the myth of effortless achievement" (Epstein 1999). Det gør drengene for eksempel ved at svare lærere igen og nogle gange lave ballade, men ikke så meget, som de meget populære drenge gør (Frosch et al 2002: 201). De virkelig upopulære drenge er således dem, der er gode til skolearbejde, men ikke kan gennemskue de dominerende opfattelser i skolekonteksten og den deraf følgende vigtighed af at virke cool og ligeglad omkring skolearbejdet (Frosch et al 2002:212). Denne tilgang til at en bredt accepteret maskulinitet i skoleregi er defineret ved modstand til skolen, vil jeg i analysekapitlerne udfordre, i det jeg vil vise, hvordan det at stræbe og være dygtig i skolen ikke bare er legitimt men ligefrem efterstræbelsesværdigt blandt samtlige drenge på grundforløbet til automekaniker. En af hovedkonklusionerne på Frosh et als studie er:"(...) *to demonstrate that social discourses are immensely powerful in making available specific masculinities which boys can inhabit, but that not only the choice of (or better, positioning within) any specific set of masculine identities, but also feelings aroused by this positioning, are entwined with complex and often unconscious emotional states*" (2002:258). Der er magtfulde strukturer og diskurser, der omgærer de unge drenge i og udenfor skolen, men de er ikke determinerende, og de er heller ikke de eneste tilgængelige narrativer. Netop denne kompleksitet og forskellene i henholdsvis det intenderede italesatte, og det emotionelle og ubevidste åbner for et blik på, at drenge ikke nødvendigvis underkaster sig en herskende diskurs, når de vælger at virke ligeglade, selvom de godt kan lide skolearbejde, men at de afprøver forskellige maskuliniteter.

At man afprøver forskellige variationer af maskuliniteter i forskellige kontekster, og at der kan være en åbning og noget godt i denne type køns- og identitetsarbejde kan måske forklares ved en kort perspektivering til Ziehes ide om decentrering i unges identitetsarbejde. Tanken er her, at den enkelte kan have en oplevelse af, at det er en nydelse ikke at være i samme identitet hele tiden: "*det kan betyde, at min overskridelse til andre tilstande af mig selv ("self-situations") bliver noget jeg ikke blot accepterer, men ligefrem søger. Det er idéen at lære valg af selvet og ikke være fastlåst i én opfattelse af identitet. Man finder noget lignende på en interessant måde i Zen-filosofiens forestillinger, hvor der er et billede som dette: man befinder sig i et rum, og det er én selv, og i værelset ved siden af befinder ens følelser sig. Man lader døren imellem*

*værelserne stå en smule på klem; man kan hilse på sine følelser, men er ikke ét med sine følelser. Man er ikke slave af sine følelser” (Ziehe 1998:75).*

Et andet indflydelsesrigt etnografisk studie af drenges maskulinitetskonstruktioner i skoleregi findes i Máirtín Mac An Ghaills fire årige studie af drenge på en State Secondary School i England (1994). Ligesom Frosh et al (2002) er Mac An Ghaill inspireret af Connell i sit teoretiske udgangspunkt og han anskuer skoler som særlige ” (...) *sites for the production of sex/gender subjectivities (...) where people conform, deviate, challenge, participate and engage with state apparatuses*” (ibid:2). Et af hans hovedargumenter er således, at man må se skolen som en komplekst kønnet arena. Skolen som institution med sociale og diskursive praksisser er med til at skabe elevens subjektivitet. Det er den blandt andet igennem elevselektion, allokering af fag og inddelinger i hold, disciplinerende autoriteter, overvågnings- og kontrolmekanismer og det omfattende net af kønnede sociale relationer, der eksisterer og forhandles mellem elev-elev og lærer-elev (ibid:4). Mac an Ghaills udgangspunkt er, at skolen er inddelt i et net af interne mikrokulturer blandt ledelse, lærere og elever, og at disse kulturer rummer mekanismer, igennem hvilke maskuliniteter og femininiteter medieres og udleveres (ibid: 4, se også Haywood & Mac An Ghaill 2003). I forhold til lærergruppen ser Mac An Ghaill således tre typologier for selvrepræsentation, som han har udledt via observationer, interviews og spørgeskemaer. Lærertypologierne er udtryk for forskellige grupper af læreres holdning til blandt andet interaktion med elevgruppen og kønsspørgsmål, og de eksisterer som en reaktion på neoliberale ideologier i lærernes arbejde i England i den tid undersøgelsen er gjort. De tre typologier har han navngivet henholdsvis; ”de professionelle”<sup>13</sup>, ”de gamle kollektivister”<sup>14</sup> og ”de nye entreprenører”<sup>15</sup> (1994: 18-21). ”De professionelle” er primært ældre lærere, der har en stærk loyalitetsfølelse over for deres mandlige kollegaer og ønsker sig tilbage til et traditionelt hierarki i skolen med en klar ledelse. De er generelt glade for binære kønsopdelinger mellem piger og drenge i skoleregi og udgangspunktet er, at kønnene er biologisk forskellige, og at opdeling derfor er god. De fremtræder autoritative overfor eleverne og lægger vægt på disciplin og kontrol. Flere ser det som deres opgave som lærere at gøre de mandlige elever til rigtige mænd (ibid: 19, 26).

---

<sup>13</sup> ”The Professionals”

<sup>14</sup> ” The Old Collectivists”

<sup>15</sup> ” The New Entrepreneurs”

”De gamle kollektivister” har en stærk følelse af os og dem (lærergruppen versus ledelsen) og udgangspunktet for deres undervisning er elevcentreret pædagogik. De har typisk stærke værdier om kollektivitet og lighed, og de bakker stærkt op om kollegaerne. De forholder sig liberalt til kønsspørgsmål i forhold til eleverne, primært ved at tale for bedre vilkår og muligheder for piger og elever med anden etnisk herkomst end britisk. De er i tillæg hertil ofte meget engageret i forhold til feministiske ideer. At kategorien hedder ”gamle kollektivister” betyder ikke, at lærergruppen er gammel aldersmæssigt, men at deres ideer og ideologier er forsvindende og aftagende i skolen (ibid: 19-20). ”De nye entreprenører” udgør den største gruppe blandt lærerne i Mac An Ghails studie, og de er fortalere for, at skolen skal engagere sig mere i verden udenfor. De er generelt imod fagforeninger og strejker men meget engagerede i nye læringsmetoder, særligt på den teknologiske front. Disse lærere er meget karriereorienterede, og de er derfor fortalere for nye kurser og udbygninger af deres eget område. De opfatter eleverne som klienter og går ind for lige muligheder for piger og drenge (ibid: 20).

I forhold til elevgruppen (af drenge) arbejder Mac An Ghail med fire idealtypologier: ”Macho drengene”<sup>16</sup>, ”De akademisk præstationsorienterede”<sup>17</sup>, ”De nye virksomhedsorienterede”<sup>18</sup> og ”Aristokraterne”<sup>19</sup>. Disse grupperinger relaterer sig til, hvordan drengene udvikler maskuliniteter i relation til den sociale struktur på skolen. Men det er vigtigt at bemærke, at kategorierne ikke er emiske som i for eksempel Paul Willis studie (1977), men er udtryk for analytiske inddelinger Mac An Ghail skaber (1994:56-65). Det er karakteristisk for macho drengene, at de etablerer sig i modsætning til og i modstand mod autoriteterne (lærerne). De er alle fagligt i bunden af klassen i alle fag, og de deler et syn på skolen som et system af fjendtlige autoriteter, hvor man presses til meningsløst arbejde. De opfattes af lærerne som tydelige skolemodstandere, og det primære er således også at have det sjovt, sørge for sine venner, se godt ud og virke rå. I forhold til maskuline idealer lægges der vægt på fysisk styrke, solidaritet med vennerne og territoriel kontrol (lærerne skal ikke

---

<sup>16</sup> ”Macho lads”

<sup>17</sup> ”The Academic Achievers”

<sup>18</sup> ”The new Entreprisers”

<sup>19</sup> ”The Real Englishmen” - ”Aristokraterne” er en meget fri og måske dårlig oversættelse af ”The Real Englishmen”, en anden oversættelse kunne være «kultureliten», men er her i mangel af bedre valgt for at indfange noget af det aristokratiske og kulturelitære, som kategorien synes at rumme.

tro, at de ejer skolen). De udtrykker en klar arbejderklasse maskulinitet, som har flere paralleller til "the lads" i Willis studie (ibid:56).

De akademisk præstationsorienterede drenge opfatter skolen som en mulighed for social mobilitet, og de består af en mindre venne-gruppe, som er positivt indstillet over for skolen. Selvom de generelt er positive over for skolen, så er det primært på grund af deres ønsker om social mobilitet, at de gerne vil klare sig godt i skolen. De er også til dels kritiske overfor skolen, for eksempel at lærerne behandler dem som børn og inkonsistensen i disciplinering fra lærernes side. Der er interessante paradokser i denne gruppe: de formår at få anerkendelse som maskuline drenge af lærerne på skolen samtidig med, at de også interesserer sig for noget klassisk feminint som for eksempel kunst (ibid: 60). De andre drengegrupper synes dog, at de er alt for stræbsomme eller kedelige.

De nye virksomhedsorienterede drenge er primært interesserede i skolen i den udstrækning, at den hjælper dem med at få noget ud af deres liv. Disse drenge opbygger deres maskulinitet omkring fremtidsplanlægning, rationalitet og karriereorientering. De er således primært orienteret mod arbejdsmarkedet, og de giver udtryk for, at mange fag i skolen er ligegyldige og overflødige. De er meget bevidste om, hvilke tilvalgsfag de tager i forhold til, hvad de kan få ud af det senere. De etablerer sig som drenge i stærk modsætning til macho drengene, som de omtaler som barnlige og intellektuelt dumme (ibid:65).

Aristokraterne forholder sig generelt skeptisk og overlegent til skolens projekt, selvom de forestiller sig en fremtid med lang uddannelse og professionel karriere. De er på udkig efter "virkelige" oplevelser og udgør qua deres forældres baggrund og deres intellekt en slags kulturel elite, der er i en position til at dømme både de andre elever og lærerne ude. De giver udtryk for, at det er svært at tale med de andre elever, fordi de er kedelige og konventionelle. De underlægger sig ikke lærerens autoritet, men lægger vægt på egen autonomi og kommunikation og mener, at de kan forhandle med lærerne om eksempelvis rigtigheden og relevansen af et givent stof. Denne gruppes forældre er universitetsfolk, lærere og indenfor reklamebranchen, og de er fra den øvre middelklasse. De ser både ned på machodrengene, som de synes er åndsforladte og dumme og har karikerede opfattelser af, hvad det vil sige at være en mand – og de akademisk præstationsorienterede drenge, fordi de anstrenger sig for

meget. For denne gruppe er det centralt at være dygtig uden at anstrenge sig – talent opfattes som naturligt og medfødt (ibid:66-67).

Mac An Ghaill tager selv forbehold for alt det, denne form for ideal typologier ikke indfanger, og han er opmærksom på, hvordan kønsmønstre ændrer sig over tid og er kontekstbestemte. Det er derfor ikke mærkeligt, at typologierne kan fremstå en smule karikerede og ude af trit i forhold til mit materiale, som både foregår mere end 20 år senere og i et andet land. Årsagen til at jeg alligevel har valgt kort at redegøre for hovedtæk i hans studie er, at det har inspireret mange senere maskulinitetsstudier, og fordi blikkene på de forskellige typer af både elever og lærere - og ikke mindst de interne modsætninger i hver gruppe - peger på, at vi ikke kun skal se på kønsforskelle, men også relationer imellem unge mænd og kvinder indenfor deres vennegrupper. Mac An Ghaills studie sætter således fokus på, hvordan skolen mægler imellem forskellige typer maskulinitet og femininitet, som ikke nødvendigvis relaterer sig til den bevidste og italesatte kønspolitik på skolen. På den måde både skabes et miljø, hvor en særlig type maskulinitet (og femininitet) bliver dominerende, og hvor forskellige maskuliniteter eksisterer og udfordrer hinanden parallelt. Hans overordnede projekt er at forstå, hvordan der er plads (og ikke plads) til homoseksuelle drenge i en sådan kontekst, og et af hans argumenter er, at de drenge, der optræder mindre maskulint, overvåges og mistænkes (1994:60). I det perspektiv undermineres pointen om pluraliteten og de interne modsætninger og styrken, hvormed de forskellige maskuliniteter udfordrer hinanden måske lidt. Samtidig er dette både-og perspektiv meget rammende for mit materiale. Ligesom også Frosh et al. (2002) viser, eksisterer der forskellige forståelser af, hvad der er tæller som populært maskulint, og samtidig med at disse forskellige typer kan etablere og definere sig selv i modsætning til hinanden, så er der også genkendelige dominerende narrativer for et hegemonisk ideal, som alle synes at kende uden nødvendigvis selv at *ville* eller *kunne* leve op til det.

En anden grund til at jeg har valgt at prioritere plads til redegørelse for dele af Mac An Ghaills studie her, er hans markante fokus på lærerne som medskabere og producenter af maskulinitetskonstruktioner, og deres egen placering i kønsstrukturerne. Der kan være en tendens til at lærere skrives helt ud af analyser af unges kønslege og konstruktioner i skolen, eller at de gøres kønsneutrale. Men som Mac An Ghaill med henvisning til Connell skriver: *"To under-*



*stand the gender regime of a school one must understand the way gender relations impinge on different groups of teachers, the responses they make and the strategies they try to follow*" (ibid:18). Jeg vil i kapitel 6 "Socialitetens paradokser" blandt andet diskutere netop lærernes rolle i drenges maskulinitetskonstruktioner, som aktive medproducenter og som nogle, drenge kan afprøve sig selv i forhold til.

Et centralt spørgsmål, der står tilbage efter ovenstående studiers fokus på det multiple og relationelle i maskulinitetskonstruktioner, er, hvordan opfattelsen af pluralitet i maskulinitet hænger sammen med den sideløbende forestilling om mandlighed som noget entydigt, hvor forskellige grupper af mænd genkendes og genkender hinanden som mænd: Med andre ord: Hvordan er og bliver køn en meningsfuld samlet kategori samtidig med, at den dækker over mange forskellige individuelle praksisser? De tyske uddannelses- og kønsforskere Jürgen Budde og Ingelore Mammes peger netop på denne udfordring for maskulinitetsforskningen (2009). Sideløbende med at forsøge at skabe et samlet teoretisk grundlag for maskulinitetsforskning (med udgangspunkt i Connells begreb om dynamiske hegemoniske maskuliniteter og Bourdieus begreb om maskulin habitus) peger de på to hovedudfordringer i maskulinitetsforskningen blandt unge. For det første, hvordan man kan forstå maskulinitet og sammenhængen mellem pluralitet og entydighed? Og for det andet, hvilken forståelse og brug af magt, der ligger til grund for analysen? Med henvisning til Connell skriver de, at man ikke kan tale om maskuliniteter uden at have blik for forskelle i tid og sted (kontekst). Ligesom ved Frosh et al. og Mac An Ghail er pointen således, at det der udgør den hegemoniske maskulinitet ikke er fast, men altid er et produkt af samfundsmæssige kampe (2009:16). Men hvordan kan man forstå og begrebsmæssigt indfange maskuliniteter, spørger Budde og Mammes? Man kan ikke bare sætte lighedstegn mellem mandlighed og maskulinitet og det, som drenge og mænd gør. Som Budde og Mammes formulerer det: "*Ist Herstellung von Männlichkeit gleichzusetzen mit dem, was Jungen/Männer tun? Diese Vorstellung ist einleuchtender Weise unhaltbar, da das individuelle Verhalten von Jungen ebenso variationsreich ist wie das von Mädchen und somit nicht zur Beschreibung von "doing masculinity" taugt*" (ibid:17). En anden måde at forstå maskuliniteter er at se efter hegemoniske varianter, men det er ikke i sig selv nok, eftersom jeg også med reference til Connell ovenfor har beskrevet, at mange (måske endda flertallet) ikke følger eller lever op til disse idealer, og Budde og Mammes peger desuden på, at det i den sammenhæng ofte negligeres, at drenge- og ungeliv er mere og andet end maskulinitet! (ibid:17). For at imødekomme disse to udfordringer har forskellige dekon-

struktivister foreslået, at begrebet maskulinitet (som altså anklages for at reproducere forskelle og fordomme) erstattes med begrebet ”heteronormativitet” (ibid:18). Men spørgsmålet er om en ny benævnelse nødvendigvis løser problemet, og hvordan det er anderledes? Budde og Mammes peger på, at det ikke er alle unge mænd, der passer ind i traditionelle hegemoniske billeder - men flere ligefrem forholder sig distancerende til det – har at gøre med deres miljø og habitus. Hermed peger de på, at man ved at sammentænke et begreb om habitus med hegemonisk maskulinitet får blik for, hvorfor der for eksempel er stor forskel på det hegemoniske i et konservativt kontormiljø og i et kreativt kunstmiljø. Nødvendigheden af at have blik for kontekst i forhold til hegemoniske idealer er ikke ny, men har gennemsyret de ovennævnte tilgange til studier af drenge i skoleregi. Det nye her er, at Budde og Mammes teoretisk rammesætter, hvad der forstås ved kontekst; nemlig at have blik for habitus og sociale rum (ibid:20).

Budde og Mammes argumenterer for, at et intersektionalitetsperspektiv i den sammenhæng er nødvendigt, idet det forhindrer, at maskulinitet og køn kommer til at skærme for andre vigtige sociale kategorier. Budde og Mammes fremhæver således Bourdieus habitus begreb som brugbart i forhold til at indfange intersektionalitet og som teoretisk ramme for maskulinitetsforskning. Kapital forstås med Bourdieu som en evne på to niveauer: For det første som en evne i den forstand at man besidder noget. For det andet som noget man kan: Besiddelse af symbolsk kapital angiver, at du har råd til noget, det indebærer en slags stærk tiltro til den anden og er et tegn på kreditværdighed. Den, der har tilstrækkelig symbolsk kapital, betragtes som tilhørende en hegemonisk maskulinitet (Budde & Mammes 2009:21; se også Bourdieu 2001). Budde og Mammes argumenterer for, at begrebet habitus har sin styrke i sin brofunktion mellem subjekt og samfund, idet de fremhæver, at det sociale rum skal forstås som et flerdimensionelt kraftfelt, hvori hver enkelt aktør og hver gruppe tildeles bestemte positioner, som ikke nødvendigvis er afhængige af deres egne intentioner og selvforståelser, men er udtryk for fordelinger baseret på deres kapital (Budde & Mannes 2009:21, Se også Bourdieu 1995:35,39,56). Konklusionen på deres artikel er, at maskulinitetsbegreber kun kan forstås i sammenhæng med habitus og den konkrete felt. Central er også forståelsen af, at det at se på maskuliniteter i flertal medfører en forståelse af, at den samme dreng opfører sig forskelligt maskulint overfor f.eks. sine søskende, sine venner, en præst, sine bedsteforældre etc. (2009:22).

Der er flere interessante perspektiver i Budde og Mammes forslag til teoretiske sammenkoblinger mellem habitus, felt og hegemonisk maskulinitet som også er relevante i forhold til mit studie, som min tidligere diskussion af ungdom og social klasse også peger på. Jeg er dog ikke sikker på, at Budde og Mammes nødvendigvis fuldstændigt imødekommer den hovedudfordring, som de selv pointerer i forhold til, hvordan det individuelt særegne, emotionelle og fælles i maskuliniteter rummes. Konklusionen synes at blive, at der ikke findes noget entydigt og kohærent maskulint – men det svarer jo ikke på, at de fleste drenge og unge mænd giver udtryk for at genkende hinanden som mænd. Og at der, som jeg har beskrevet i indledningen, er mange fortællinger om, hvad der karakteriserer det fælles maskuline og feminine. Der er en tendens til at disse opfattelser afskrives som ”stereotype hverdagsforståelser”, men disse hverdagsforståelser er jo reelle og virkelige for de unge selv. De er en realitet, da de præger de unge på forskellige måder. Udgangspunktet i mange etnografiske studier af drenge i skolen er netop at forstå *deres egne* opfattelser af *deres* verden. Kan man så samtidig fuldstændigt afskrive selvsamme hverdagsopfattelser, når de ikke matcher et teoretisk ideal? Jeg skriver ikke dette for at argumentere for, at forskning alene skal være mikrofonholder for de unge drenge. Vi skal bestemt tilbyde et andet og måske udfordrende perspektiv, men det behøver ikke betyde, at man afskriver ”hverdagsopfattelser”. Jeg bilder mig ikke ind, at jeg her kan imødekomme denne iboende udfordring, men vil kort perspektivere til Wittgensteins familielighedsmodel for at forsøge at perspektivere til måder, hvorpå denne dobbelthet kan rummes. Familielighedsbegrebet eksemplificeres hos Wittgenstein med henvisning til spil, som på en og samme tid er mange forskellige ting, men som alligevel synes at have et net af relationer på kryds og tværs, som samler dem i en overordnet gruppe: *”Prøv en gang å undersøke f.eks. de prosessene vi kaller ”spill”. Jeg mener brettspill, kortspill, ballspill osv. Hva er det som er felles for dem? – Ikke si: Noe må de jo ha felles, ellers ville vi ikke kalle dem ”spill” – men se om det er noe som er felles for dem alle sammen. For når du ser på dem, vil du nemlig ikke finne noe som er felles for alle, men du vil finne likheter, slektskaper, og til og med en hel rekke av dem. Som sagt: Tenk ikke, men se! – se f.eks. på brettspillene med de mange mangfoldige slektskaper sine. Og gå så over til kortspillene: Her finner du mange trekk som svarer til den første klassen, men det er også mange felles trekk som forsvinner og nye som viser sig. Når vi går over til ballspillene, vil mye felles fremdeles være bevart, men mye er også gått tapt. – Er alle spillene ”underholdende”? Sammenlign sjakk med mølle. Eller har de alle sammen vinnere og tapere eller konkurranse mellom de spillende? Tenk på kabaler. I ballspillene vinner og*

*taper man; men når barnet kaster en ball mot muren og griper den igjen, er dette trekket forsvunnet. Se hvilken rolle talent og hell spiller. Og hvor ulike former for talent det er snakk om i sjakk og tennis. Og tenk så på ringdanslekene: Her er underholdningselementet til stede, men hvor mange av de andre karakteristiske trekkene er ikke forsvunnet! Og slik kan vi gå igjennom de mange, mange andre gruppene av spill. Se likheter dukke opp og forsvinne. Og resultatet av undersøkelsen lyder nå: Vi ser et komplisert nettverk av likheter som griper inn i hverandre og krysser hverandre. Likheter i det store og det små (...) Jeg kan ikke finne noen bedre betegnelse for disse likhetene enn ordet "familielikheter"; for de forskjellige likhetene overlapper og krysser hverandre helt som mellom medlemmene av en familie: kroppsbygning, ansiktstrekk, øyefarger, ganglag, temperament os. osv. – Og jeg vil si at "spillene" utgjør familie. Og helt tilsvarende utgjør f.eks. tallformene en familie. Hvorfor kaller vi noe "tall"? Jo, kanskje fordi det har et – direkte – slektskap med mye som hittil er blitt kalt tall, og derigjennom får det, kan man si, et indirekte slektskap med andre ting som vi kaller det samme. Og vi utvider vårt tallbegrep slik vi tviner sammen fiber etter fiber når vi spinner en tråd. Og trådens styrke ligger ikke i at ett enkelt fiber løper gjennom tråden i hele dens lengde, men at mange fibrer lapper over hverandre" (Wittgenstein 2003: paragraf 66,67:63,64).*

Det felles kendetegnende for spil synes at være, at spil ikke har ét fellesstrøk som gjelder for alle, men at det har et nettverk af forskjellige forhold som er ens og tilsammen udgør en enhed. Kan man bruge samme analogi på maskuliniteter? Kan man tale om et indirekte slægtskab imellem forskellige typer af og opfattelser af maskuliniteter? Som er årsag til, at det vi genkender som maskulint på én og samme tid er individuelt differentieret og noget umærkeligt fælles? Det biologiske køn og den deri iboende distinktion imellem de to køn er selvfølgelig en tydelig definerende afgrænsning, som gør at for eksempel mænd genkender hinanden som mænd. Men hvad sker der, når udgangspunktet, som jeg i dette afsnit har diskuteret, er, at køn også er en diskurs og til dels en social konstruktion? Netop det sociale forhold ved køn; at vi genkender noget som maskulint på trods af mange forskellige former og forskellige udtryk – er interessant her og er måske sammenlignet med det net af forskellige fibre, der tilsammen udgør en enhed i Wittgensteins analogi. Familielighedsbegrebet har ikke fra Wittgensteins hånd nogen relation til maskulinitet, men indskriver sig i en længere filosofisk udredning af sproglige forhold og sproglige konstruktioner af verden. Det kan derfor på ingen måde stå alene i forhold til en forståelse af maskuliniteter, da også de iboende hierarkier og magtstrukturer imellem, hvad, der genkendes som legitimt og populært ma-

skulint, ikke rummes i dette blik. Men jeg har alligevel kort medtaget perspektivering her, fordi jeg mener, at billedet med relationerne og fibre af forskellige spil, der griber ind i hinanden uden at blive hinanden, åbner for og giver plads til både hverdagsforståelser af, at ”alle mænd er sådan” i den henseende, at der er nogle ligheder, og giver rum for at der internt er ligeså mange forskelligheder: At en ung dreng vælger at gøre dreng på den måde, mens en anden gør det på en anden måde. Alligevel er de begge maskuline. Billedet kan også bruges til at insistere på at blive ved med at spørge og ikke tage for givet, men at *se* som Wittgenstein fremhæver, hvad det er, der kendetegner maskulinitet?

## Forandringsperspektiver og social klasse som aspekt ved ungdomme og køn

Som jeg beskrev i indledningen af dette kapitel vil jeg nu inddrage et begreb om social klasse som et centralt og vigtigt aspekt ved ungdomme og køn. Som det vil vise sig igennem de udvalgte ungdomsportrætter og analysekapitlerne, er noget af det, der springer i øjnene i forhold til den gruppe af unge, jeg har arbejdet med, at de generelt har markant anderledes baggrunde, økonomisk konnoterede fremtidsperspektiver og drømme end gennemsnittet på det almene gymnasium, som vi i DRIBLE også fulgte (se også Jensen og Larsen 2011). Det er let at kategorisere disse unge som ”særligt udsatte” og som ekstrem tilfælde, men det tror jeg er fejlagtigt. Jeg har ikke noget stort landsdækkende kvantitativt materiale at udtale mig på baggrund af, men med tanke på, at jeg har opsøgt ”normal” hold på to tekniske erhvervsskoler i hverken særligt belastede eller særligt privilegerede geografiske områder, vil jeg vove at påstå, at disse ungebilleder kræver anerkendelse og rum som meget mere og andet end eksempler på ekstremcases. Desuden skal termen særligt udsat og det marginale og særlige i en sådan karakteristik måske revurderes med tanke på en ny stor undersøgelse foretaget af forskere fra Århus Universitet, Psykiatrifonden og Trygfonden, der kortlægger den markante udbredelse af psykosocialt udsatte unge og deres skæve fordeling på ungdomsuddannelserne. Ifølge undersøgelsen har hver femte ung i Danmark så svære psykiske problemer, at de har svært ved at gennemføre en ungdomsuddannelse, og værst står det til blandt elever på produktionsskoler og erhvervsskoler (Malmstrøm-Nielsen 2013). Jeg nævner ikke denne undersøgelse, fordi jeg beskæftiger mig særligt med de unges psykiske problemer, da det er ikke et område, jeg er kva-

lificeret til at udtale mig om. Men jeg inddrager undersøgelsen her for at insistere på, at de problemer og udfordringer, som mange af de unge i mit studie omtaler, ikke gør dem til marginaliserede ”ekstrem cases”.

I tråd med blandt andre sociologerne Kenneth Dahlgren og Jørn Ljunggren vil jeg argumentere for at klassebegrebet, på trods af, at det kan virke både fjært og provokerende på mange, fortsat er meget relevant i dag. Som nævnt i indledningen kan en væsentlig årsag til at social klasse fylder meget lidt i den offentlige skoledebat (og den nye erhvervsskolereform) være, at det matcher så dårligt med hele det grundlæggende princip i skolen om inklusion og lighed. Det gør det illegitimt at tale om klasse, fordi denne stadige udfordring minder om, at skolen ikke er lykkedes med at stille alle lige: Det er bedre, hvis det udelukkende handler om dovne elever eller kønsproblematikker, for så er det individuelle mangler og svagheder, der er i fokus, frem for systemiske uligheder. Der er bred debat om relevansen af klasseforskning i dag og nogle af hovedargumenterne er, at der er mange andre og vigtigere faktorer på spil end klasse-specifikke mekanismer i et postmoderne individualiseret samfund, som vi har i dag (Dahlgren & Ljunggren 2010:16). Årsagen til at klasseteori er trådt i baggrunden til fordel for bredere perspektiver på ”social arv”, som til gengæld fylder meget både i medierne og forskningen, kan måske være, at det har en smag af politisk ideologi, klassekamp, kommunisme og revolution qua forbindelsen til Karl Marx. Marx var særligt optaget af udbytningsforholdet mellem kapitalister og arbejdere, som henholdsvis de dominerende og de dominerede. Marx arbejdede med tre grundklasser, som er defineret ud fra deres forskellige forhold til produktionsmidlerne: Kapitalistklassen, der ejer produktionsmidlerne og ansætter folk til at arbejde for sig. Arbejderne, der ikke ejer andre produktionsmidler end deres egen arbejdskraft, som de derfor må sælge til dem, som vil købe den. Og endeligt småborgerskabet, som ejer egne produktionsmidler, men ansætter i modsætning til kapitalisterne ikke folk til at arbejde for sig (Birkelund 2010:63).

Hos Max Weber er ejerskab og kontrol over produktionsmidler i lighed med Marx centralt i klasseforståelsen, men Weber var mere interesseret i folks livsmuligheder, det vil sige, at han havde fokus på den sociale kategorisering i forlængelse af det arbejdsmæssige. Livschancer eller muligheder er lig med de muligheder, det enkelte menneske får til at skaffe sig adgang til værdifulde samfundsmæssige ressourcer (Dahlgren & Ljunggren 2010:18). Når jeg kort

refererer til de to klassiske klasse-teoretikere, er det fordi klasseforståelsen i dag har stærke rødder i disse grundlæggende antagelser. I tråd med Dahlgren og Ljunggren arbejder jeg ud fra følgende brede forståelse af social klasse: ”*Sociale klasser er samlinger af positioner i en samfunnsstruktur hvor personer grupperes etter materielle og kulturelle kriterier, og som gir dem bestemte fordeler og/eller ulemper i kampen om attraktive goder*” (ibid:13). Udgangspunktet for klassebegrebet er således, at samfundet er delt ind i sociale grupperinger, og det handler om, hvordan sociale og økonomiske forskelle reproduceres på tværs af generationer, og hvordan klasser således er en del af den sociale virkelighed og som et resultat af forskellige og uretfærdige fordelingsprincipper (ibid:15). Marx’s klassebegreb rummer ikke kun ulighedsperspektivet, som jeg her trækker frem, men også et kamp- og forandringsperspektiv. Jeg kunne have valgt også at inddrage kamp og forandringspotentialer i begrebet for at rammesætte, hvordan man bliver rå af at leve under rå betingelser. Men hvordan de unge i mit studie også har en kreativitet og fantasi, som de kan have svært ved at sætte i sving, men som betyder, at de slås for at overleve og få et liv. Det er imidlertid netop sådanne perspektiver og bevægelser, jeg forsøger at indfange med mit begreb om driblerier.

Når jeg alligevel synes begrebet har sin plads, er det fordi det qua sine historiske rødder sætter fokus på, hvordan mulighederne for at tilegne sig samfundsmæssige goder og opnå forskellige positioner i samfundet er ulige fordelt – det vil sige, hvilke sociale konsekvenser og uligheder, der skabes ved, at vi har forskellige dispositioner og sociale baggrunde for at klare os. Jeg mener dog ikke dermed, at disse forskellige dispositioner og baggrunde er deterministiske i en grad, som gør den enkelte unge ufri, og at deres skæbne og muligheder er fuldstændig bestemte. Men det er et afgørende forhold, som er urimeligt ikke at have blik for. Harriet Bjerrum Nielsen formulerer det med henvisning til filosofen Henri Bergson sådan, at; ”*fortiden er betingelsen for enhver fremtid, men at den fremtid som kommer, alligevel kun er en af de mange muligheder som lå i fortiden*” (Nielsen 2014b). Netop denne form for bevægelighed og muligheder, og den samtidige anerkendelse af baggrundens påvirkninger, er meget relevant for forståelsen af gruppen af unge i mit studie og generelt. Det forklarer, at der findes mønsterbrydere; unge som på trods af utroligt dårlige forudsætninger og vilkår klarer sig, men sætter samtidig fokus på, at disse enkelte menneskers succes ikke skal bruges til at retfærdiggøre eller usynliggøre bredere strukturelle problemer. Som Dahlgren og Ljunggren udtrykker det: ”*til trods for at enkelte menneskers personlige livsløb bliver successhistorier, og dermed*

*fremstår som individuelle løsninger på strukturelle problemer, viser klasseforskningen likevel sin relevans når samfunnets strukturer favoriserer –gjennom å gjøre bestemte muligheter lettere tilgjengelige for – noen sosiale lag fremfor andre” (Dahlgren & Ljunggren 2010:17).*

Jeg vil i forlængelse heraf argumentere for, at klassebegrebet er særligt relevant i forhold til forståelser af ungdomme og køn, fordi det udfordrer ideen om individualisering og den deraf følgende blindhed overfor strukturel ulighed. Dahlgren og Ljunggren påpeger, at individualiseringen i samfundet har medført, at samfundet forholder sig til den enkelte samfundsborger som individ, hvilket betyder, at social ulighed fremstår som et resultat af den enkeltes valg, og en udsat position dermed er udtryk for en personlig fiasko – det skyldes, at samfundet opfattes som lige og som et, der omfordeler således, at alle tilbydes samme muligheder uafhængig af klasse, geografisk tilhørssted, køn etc. (Dahlgren & Ljunggren 2010:17). Denne liberalistiske tankegang, at enhver er sin egen lykkes smed og samtidig ansvarlig for egen deroute, er tydelig i mange af de unges fortællinger i mit studie og kommer til udtryk i kommentarer som: ”*det er også min egen skyld*”, ”*jeg skal have et spark i røven*”, og ”*jeg skal også bare tage mig sammen*” Og særligt på uddannelsesområdet er den stærk: Rationalet synes at være, at da det er gratis at tage en ungdomsuddannelse i Danmark, så står det jo alle for, ”*de kan bare tage sig sammen*”.

I dag forbindes meget klasseforskning også med Bourdieu og hans studier af ulighed i økonomisk, kulturel, social og symbolsk kapital. Bourdieu viser, hvordan den enkeltes livsvalg opleves som frie, men hvilken systematik der alligevel er i valgene. ”*Til enhver klasse av posisjoner svarer der en type habitus (eller en type smak), som er blitt frambrakt av den sociale betingningen som knytter seg til de tilsvarende betingelserne (...) habitusformene innebærer også ulike klassifikasjonsskjemaer, ulike prinsipper for anskuelse og for inndelinger, og ulike smak. De skaber forskjeller mellom det som er bra og det som er dårlig, mellom det gode og det onde, mellom det fornemme og det vulgære osv. – men vurderingerne er ikke de samme. Slik har det seg at én væremåte eller gjenstand kan bedømmes på ulike måter – som fornem av én, som pretensios eller prangende av en annen, som vulgær av en tredje*” (Bourdieu 1995:36,37). Præmissen for disse forskellige positioner og typer af habitus er, at der eksisterer en struktur af objektive positioner, som blandt flere andre faktorer: ”*ligger til grunn for det bildet innebaverne av hver enkelt posisjon kan ha av de øvrige posisjonsinnebaverne, og denne strukturen giver en særegen form og en særegen kraft til hver*



*gruppes tilbøyelighet til å opfatte og til å framsette sin gruppes partielle sannhet som sannheten om de objektive forbindelsene mellom gruppene*” (ibid:56). På trods af forskelle i smagspræferencer og hvilken værdi man tillægger forskellige ting, argumenter Bourdieu ikke for, at der findes klasser – i den forstand, at der ifølge ham ikke findes afgrænsede selvbevidste grupper, som handler netop som grupper. Det der findes, er i stedet et univers af grundlæggende sociale, økonomiske og kulturelle eksistensvilkår, som udgør et socialt rum. ”*Det som finnes er et sosialt rom, et rom av forskjeller, og i dette rommet finnes klassene i en slags virtuell tilstand, som samlinger av punkter, altså ikke som et faktum, men som noe det dreier seg om å gjøre*” (ibid:42). I den sammenheng er det vigtigt at have blik for, at det sociale rum ikke fremstilles som en fysisk virkelighed, men som en teoretisk konstruktion, som gør det muligt at tale om forskellene: ”*Å konstruere det sosiale rommet, denne usynlige virkeligheten som ikke kan vises eller berøres, og som organiserer aktørenes virksomheter og forestillinger, er også å gi seg muligheten til å konstruere teoretiske klasser (...) Disse teoretiske klassene er fiktive grupperinger som bare eksisterer på papiret og bare fordi forskerens intellekt har bestemt at de skal gjøre det*” (ibid:39). Forskelle i eksistensvilkår er årsag til forskellige habitusformer. Habitus forstås som et sæt af væremåder, som bliver formet af de vilkår og betingelser, man vokser op eller lever i. Fordi habitus virker igennem det personlige, kommer det til at virke individuelt, hvorved de dominansforhold, som har ligget til grund for præferencerne, tilsløres og usynliggøres. På trods af at folk har forskellige præferencer, er de fleste enige om, at de socialt dominerendes smag er den bedste smag (Prieur & Rosenlund 2010). Det vil for eksempel sige, at selvom man måske foretrækker at se amerikanske romantiske film, når man vil underholdes, så ved man godt, at det er finere og bedre smag at gå i operaen. Ud fra de forskellige kapitalformer arbejder Bourdieu med tre hovedklasser inddelt efter samlet kapital volumen; henholdsvis høj, middel og lav kapitalvolumen og inddeler dem yderligere efter, om de primært havde økonomisk eller kulturel kapital (Prieur & Rosenlund 2010:113).

Ligesom med den klassiske klasseteori har der også været megen kritik af Bourdieus ideer. Kritikken har særligt været, at han ikke i tilstrækkelig grad giver plads til den enkeltes aktive og frie valg, og en anden kritik har været, om det ikke er forældet at se på klasser som strukturerende i dag, hvor flere argumenterer for, at de fleste i den vestlige verdens samfund tilhører en stor middelklasse med ubetydelige livsforskelle. En anden kritik er, at livsstil og forbrug i ligeså høj grad kan forklares med kultur, etnicitet og bosted, som social klasse (Prieur & Rosenlund 2010:113).

Jeg forstår denne kritik, men vil som ovenfor argumenteret fremhæve, at det forhold, at der er social baggrund og smag, der former og påvirker den enkelte, ikke udelukker en fri vilje og agens. Jeg er således inspireret af Bourdieu i den forstand, at mit materiale viser, at en del af de unge kender til og anerkender den dominerende ”rigtige smag” – disse unge taler om gymnasiet som noget for de kloge – og mange drømmer, som jeg senere vil diskutere, primært om ”*at kunne klare sig*”. Særligt på grundforløbet til gastronomi er de unge sig bevidst, at de ikke er ”*nogen, man fremviser for dronningen*” som én formulerer det. Men omvendt har jeg, som jeg senere vil diskutere, også set tydelige tegn på et dobbelt kundskabshierarki i forhold til de unges uddannelsesorientering, som tyder på, at håndens arbejde og det at tage en teknisk erhvervsuddannelse tales frem som noget aktivt og virkeligt, i modsætning til en boglig og videregående uddannelse som tales frem som kedelig og inaktiv. Det vil sige, at dominansforholdet og smagspræferencen ikke er så entydig og stærk, som det beskrives hos Bourdieu. Det kunne med reference til Bourdieu forklares med, at disse unge trækker på andre former for kulturel kapital og netop behersker en fagteknisk kode, der stiller dem i en legitim position til at afvise skolekoden. Jeg fremhæver alligevel disse forskelle og finder dem relevante som en udfordring eller nuancering af klassisk kapital tænkning, da alle de unge i mit studie er underlagt samme uddannelseskrav og geografisk, socialt og aldersmæssigt ligger meget tæt.

Når jeg skriver om klasseanalyse, har det som ovenfor beskrevet, mange tråde ind i klassisk sociologi, og jeg har som sagt ikke et stort kvantitativt materiale til at udvikle nye klasseinddelinger eller afprøve allerede eksisterende. Men hvis jeg ikke vil lave kasser og kvantitative inddelinger, som for eksempel Prieur & Rosenlund (2010) har gjort det i forhold til danske unges smagspræferencer, hvorfor så ikke bare tale om deres forskellige sociale baggrunde – frem for sociale klasser? Det skyldes primært det grundlæggende ulighedsforhold, der er integreret i ordet klasser, samt det forhold, at ikke alle har lige adgang til samme ressourcer, som er vigtigt for mig i forhold til de unge, jeg har arbejdet med og i forhold til at nuancere ungdomsbegrebet: Alle unge i Danmark tilhører ikke en fælles ungdom – de kommer fra forskellige sociale klasser, som påvirker og former deres muligheder væsentlig forskelligt. Klassebegrebet – anvendt i den forstand at det henviser til strukturelle forskelle og vilkår – vil jeg således løbende implementere i mine analyser som et aspekt ved

køn og ungdomme for at undgå at usynliggøre forskellene i, hvor de unge drenge og piger kommer fra og til at få blik for at nuancere og differentiere gruppen af unge, så den ikke kommer til at fremstå som en homogen, hedonistisk, afprøvende og processuel gruppe, som det kan synes i mange samfundsdiagnoser og billeder af ungdommen i dag.

Jeg anvender ikke social klasse som en analytisk kategori i sig selv, og det skal ikke opfattes deterministisk i den forstand, at det ikke kan lykkedes nogen at klare sig på trods, men som beskrevet ovenfor betyder mønsterbryderne ikke, at der er lige forhold for alle. Det er heller ikke mit argument, at social klasse *altid* er mere væsentligt at se på end for eksempel etnicitet, som i mit materiale særligt i forhold til autoeleven Falak også synes relevant. Det er blot mit formål at pointere, at ulighed i social klasse er det forhold, der på tværs af materialet skinner igennem som en af de stærkeste markører for de unges muligheder og orienteringer.

Netop tidsperspektivet i min empirigenerering og forandringsperspektiver er væsentlige årsager til, at jeg ikke abonnerer på et kategorisk analytisk begreb om social klasse, men snarere inddrager det blik i et interseksjonalt perspektiv. I den forstand er klasse og mobilitet ikke statiske størrelser men foranderlige størrelser over tid. Mit longitudinale projektdesign har åbnet mit blik for det væsentlige i at se på køn og identiteter over tid, fordi de ikke er fikserede, men ændrer betydning over tid. Som jeg berørte i den ovenstående kønsteoretiske diskussion, er et af de grundlæggende problemer ved flere af de tilgange til køn, jeg har diskuteret, at tilgange til drenges måder at være, gøre og udfordre køn på, primært forholder sig til reproduktion og ikke har blik for forandring (Nielsen 2013). Harriet Bjerrum Nielsen arbejder i den sammenhæng med en skelnen mellem to temporaliteter; tid forstået som noget fremadskridende og kumulativt: kroppens vej fra fødsels til død - og tid forstået som forhandlings- og resignificeringsprocesser i øjeblikkets rum (2014). Denne skelnen er udtryk for et forsøg på at rumme tid og rum, det vil sige *både at* rumme det poststrukturalistiske projekt med at se på køn som performances af positioner *og* se køn i tid og rum, det vil sige, som noget der bevæger sig kumulativt og fremadskridende. Ligesom flere af ovenstående teoretiske tilgange plæderer Nielsen for vigtigheden af ikke at skære alle over en kam, men spørge hvilke drenge – eller hvilke piger, gør sådan og sådan. Alligevel kan man tale om generelle kønsmønstre, der er historisk foranderlige. Det understreger hun med henvisning til sit empiriske studie i monografien

”Skoletid”, hvor hun ser små tegn på ændringer: For eksempel ser hun i Skoletid, på hvordan flere drenge viser meget omsorg overfor hinanden og roser hinanden kærligt. Mange klassiske kønsmønstre findes dog fortsat og synes dominerende, for eksempel at drenge opfører sig kompetitivt (2013:458, 2009:209). De små brud peger dog på, at vi har brug for mere komplekse og nuancerede forståelser af kønsmønstre i og over tid.

Nielsen argumenterer for, at maskulinitetsstudier skal situeres i en kontekst af dynamiske og foranderlige sociale strukturer og kritiserer megen klassisk maskulinitetsforskning (blandt andet Connell) for at være kontekstløst og mangle blik for dynamik og forandring: Disse er stivnet i de store historiske fortællinger og epokeskift, og de forholder sig ikke til forandring af i dag (2009:206). For at flytte diskussionerne fra reproduktion af kønsmønstre peger Nielsen på, at vi skal have blik for forandringsdynamikker: *”Instead of asking how and why boys fail, I will rather ask how they change?”* (ibid:207). Dette betyder ikke et opgør med socialkonstruktivismen i forhold til køn, den har bidraget med vigtig viden om, hvordan unge forhandler med hinanden og skaber magthierarkier, men den reducerer også børn og unge til universelle agenter, og dermed er der fare for, at man glemmer, hvor de kommer fra, og hvor de er på vej hen.

Formålet med dette kapitel har været at skabe grobund for at vise, at de unges driblerier skal forstås som *kønnede, klassede og tidsbundne*. Det er mit håb, at tiden og forandringen i de forskellige unges køns- og identitetsprojekter viser sig i det udviklingsforløb, jeg lader fremtræde i de udvalgte ungdomsportrætter, hvor jeg følger de forskellige unge igennem en periode på halvandet til to år. Igennem afhandlingen vil jeg se på tværs af de forskellige ungdomsportrætter og forløb hos de unge og spørge, hvordan de unge tager forskellige køns- og skolediskurser op på forskellige måder og tillægger dem individuelle emotionelle meninger. Min hensigt hermed er at vise, hvordan forskellige subjekter tillægger herskende diskurser forskellig mening, og hvordan diskurs og subjekt således ikke, som det antydes i den socialkonstruktivistiske tilgang til køn, står i et entydigt 1:1 forhold.

Det dynamiske perspektiv på køn og ungdomme er også gennemsyret af mit antropologiske og fænomenologiske udgangspunkt og indikerer hvilken type materiale, jeg som antropolog har adgang til. Jeg kan ikke studere noget objektivt udefra, fordi jeg selv altid allerede er en del af verden. Det betyder, at

jeg aldrig kan have adgang til ”det absolut sande” om den anden. Det er i stedet relationen til den anden og forandringen i det den anden siger og gør, jeg har adgang til, med andre ord er forløbene og dynamikken i den andens fortællinger en central del af den viden, jeg har adgang til. Det handler det næste kapitel om.

## Kapitel 4: Videnskabsteori og metodologi; antropologi og hermeneutisk fænomenologi

*Hvad er viden? Hvordan er forholdet mellem videnskab og virkelighed?*

*Hvordan kan man opnå viden om et fænomen som unges driblerier? Og hvordan går man fra erfaring til formidling?*

*Hvordan sikres gyldighed og validitet i kvalitativ metode?*

Ovenstående epistemologiske spørgsmål udgør en guidende struktur for dette afsnit om min videnskabsteoretiske tilgang og mit erkendelsesmæssige udgangspunkt. Det er vigtigt at pointere, at jeg ikke anskuer mine bestræbelser på svar på disse spørgsmål som endelige sandheder. Det er udtryk for en tilgang, som synes at åbne og være *stemt* for den felt, jeg har mødt, og som har vist sig virksom til at indfange og formidle problemstillingen. Formålet er således hverken en abstrakt diskussion eller en grundig udredning af erkendelseshorisonter, men at rammesætte afhandlingens metodologiske overvejelser og udfordringer i forhold til at få adgang til viden om de unges driblerier. Deraf følger spørgsmål om hvilken form for viden, jeg i dette projekt arbejder ud fra at kunne erkende. Der er i antropologien en stærk metodisk tradition for feltarbejde og deltagerobservation, men disse metoder har ikke nødvendigvis altid en klar videnskabsteoretisk forankring. Formålet med dette kapitel er derfor at diskutere mit antropologiske empiriarbejde og min position i forhold til det, jeg vil betegne som en hermeneutisk fænomenologi. Ved hjælp af

konkrete eksempler fra mit feltarbejde som deltagende observatør på skolerne, vil jeg diskutere nogle af de praktiske implikationer, udfordringer og gevinster ved en kropslig tilstedeværelse og positionering sammen med og ved de unge. Hensigten er at forankre den til tider overordnede filosofiske diskussion i en konkret empirisk virkelighed. Derudover er formålet at skabe gennemsigtig i forhold til min tilgang og praktiske positionering og væren; Netop at afmystificere processen og argumentere for, hvordan den kropslige tilstedeværelse kan noget andet end et kvalitativt interview. Formålet dermed er ikke at forkaste interview som metode, men igennem konkrete eksempler at understøtte en grundlæggende pointe; at vi aldrig kan udgå fra en metode alene, men må installere en åbenhed overfor felten.

## Forholdet mellem videnskab og virkelighed

*At sige, at verden per definition er "objekt x" for vores videnskabelige handlemåder, er at gøre videnskabsmandens erkendelsessituation til det ypperste, som om alt, som var eller er, aldrig havde været til for noget andet, end for at blive undersøgt i hans laboratorium. Den operationelle tanke bliver til en slags absolut forskruethed (Merleau-Ponty 1998:150).*

Som det indledende citat af Merleau-Ponty indikerer, er det mit udgangspunkt, at viden er partikulær, og at det videnskabelige objekt for en undersøgelse aldrig kan forstås som en isoleret enhed. Som Bourdieu formulerer det: *"Hele min videnskabelige virksomhed springer ud af overbevisningen om at for å gripe den sociale verdens innerste logik må en gå inn i det spesifikke i en empirisk virkelighet, som er historisk og geografisk situert"* (Bourdieu 1995:30). Det er mit udgangspunkt, at det, vi regner for "sand viden", i høj grad er historisk, traditionsbestemt og kontekstuel. Denne tilgang bygger på Dahlberg, Dahlberg og Nyströms pointer om, at vi som forskere altid er indskrevet i en særlig tradition, og vi eksisterer igennem den tradition (2008:25). Den tilgang har sine rødder i blandt andet Kuhns paradigmatheori og ideen om, at vi til enhver tid er styret af et sæt særlige forforståelser, spørgsmål og positioner i det videnskabelige arbejde. Et paradigme forstås således som en art prototype, for måden viden skabes og tænkes, og paradigmet dikterer, hvad den disciplins forskere tror på, kan undersøges, og hvad der er sandt. (Dahlberg et al. 2008:27, Kuhn 2001). Paradigme tankegangen åbner dermed op for en diskussion af nye og andre kriterier for at sikre gyldighed og validitet. Det aspekt vil jeg vende tilbage til

sidst i dette kapitel. Centralt for forståelsen af, at ethvert paradigme har sine egne kriterier for, hvad der er godt og sandt, er, at videnskab ikke eksisterer i et objektivt vakuum (Dahlberg et al. 2008:28). Det er derfor vigtigt at skabe gennemsigtighed og klarhed omkring, hvilke forforståelser vi har, og hvilke traditioner vi er indskrevet i, hvorfor der i dette kapitel følger en afklaring af min videnskabsteoretiske tilgang til projektet, og hvad det rummer i forholdet mellem videnskab og virkelighed.

En af hovedudfordringerne i afklaringen af egne forforståelser og egen positionering i feltet er, at der i den kvalitative forskning til stadighed synes at være en kamp for at leve op til neutraliserings- og objektiviseringskrav, som egentlig hører en anden videnskabstradition til, nemlig den naturvidenskabelige. Og at det som en følge af et ønske om at være ”mere videnskabelig” (i en positivistisk forstand) kan være svært at modstå fristelsen til at skrive sig selv ud af projektet og dermed imitere et mere neutralt og klinisk felt, som man som forsker ikke selv har tilsmudset. Et eksempel på et sådant dilemma er en situation, jeg befandt mig i under et livshistorisk interview hjemme hos en ung pige. Da jeg hen i mod slutningen af interviewet opsummerende spurgte ind til, hvordan hendes situation så ud for tiden, lænede pigen sig frem mod mig og sagde med et stort smil: *”Jeg er så glad for jeg har fået så ’n god veninde som dig. Det er jo det, der betyder noget. Det, det man virkelig har brug for”*. Båndoptageren på bordet mellem os var tændt, og jeg fik en umærkelig klump i halsen. Der var flere grunde til, at jeg blev berørt af situationen. Et centralt aspekt var, at det åbnede mit blik for, at det var ”noget andet”, der betød noget: Jeg kom anstigende med alle mine spørgsmål om skole, og de var så usigeligt ligegyldige. Skolen var min interesse, ikke hendes. Men i denne sammenhæng er det væsentligste at fremhæve, at jeg havde en sær lyst til at slette den del af det transkriberede interview, hvor hun involverede mig. Hvorfor? Fordi det var ufint af mig at sidde der og tage imod sådan en erklæring, mens jeg selv var på arbejde? Fordi jeg tillader mig at ”studere” hende, og det til dels netop lykkedes, fordi hun glemmer, hvad jeg laver? Fordi jeg blev flov over min egen trang til at begrebsliggøre og afdække hendes liv på en fin linje med a-å og sætte det ind i en institutionel logik med signifikante brud og overgange? Der er flere overvejelser og etiske dilemmaer at overveje i en sådan situation, men jeg vil her blot fremhæve min egen umiddelbare lyst til at bortredigere mig selv for at skabe en illusion om et mere ”rent” og objektivt billede. Alt dette meget for at cementere, at hverken jeg selv, interviewene eller mine observationer er neutrale, ahistoriske eller kontekstløse. Jeg følger således Dahlberg et als linje,

når de skriver: *There are no neutral methods; every tool is loaded with a paradigmatic value* (2008:35). Denne åbenhed og *kalden* på flere og reflekterede metoder skal ikke forstås relativistisk, som at ”alt er lige godt” – den tilgang kræver tværtimod netop gennemsigtighed og solid forankring i forhold til validering og gyldighed. Det betyder, at man ikke kan udgå fra én generel metode, men i stedet skal undersøge og vurdere forskellige metoder og være åben for, hvordan problemstillingen for undersøgelsen bedst indfanges.

## Positioneringer

Eftersom min hovedinteresse i dette projekt er at etablere et dobbeltblik mellem de tekniske uddannelsernes institutionelle logikker, herunder hierarkier, magt og dannesperspektiver og de unge drenges fremtidsforestillinger og driblerier imellem egne og samfundet/skolens forventninger om fagidentiteter og ”gode elever”, har det været relevant at vægte deltagende observation, hermed forstået konkret tilstedeværelse i skolernes rum og tid. For at erhverve et indblik i den ”umålelige, og usynlige, men mærkbare stoflighed, der karakteriserer erfaring og følelse, socialitet og moral, og som i kraft af netop stofligheden over modstand mod visse handlinger og fortolkninger (...)” (Hastrup 2003: 404) er det nødvendigt – for en stund – at komme ind i informanternes verden. Det er afgørende at tage en plads i deres verden, velvidende at ikke alle pladser er tilgængelige, og man ikke altid selv kan definere, hvilken position man vil antage – man tildeles i høj grad også en rolle af felten (Hasse 1995). Maskulinitets- og identitetsopfattelser udspiller sig mange andre steder end i skolen, og jeg har derfor haft en opmærksomhed på, hvordan drengene dribler i deres sociale verden og det miljø, de er i. I den sammenhæng er jeg dog opmærksom på antropologen Cecilie Rubows pointe om, at de samme mennesker kun sjældent indgår en ”tilgængelig totalitet af situationer”, og det derfor i høj grad handler om at udskille og koncentrere sig om visse ”betydningsrum” (Rubow 2003:230). Samtidig har jeg ikke kunne undsige mig fra at lade blikket dirigere bestemte steder hen, og de oplevelser og historier, som har fundet vej til mine daglige feltnoteskrivierier, har, om end jeg har forsøgt at have et åbent sind, båret præg af mine analytiske interesser og fokuserer i felten. Men hvad kan deltagerobservation give, og hvilke indbyggede paradokser er der i det? Har jeg som kvindeligt kønnet krop overhovedet adgang til de unge drenges verden? Hvilke udfordringer og begrænsninger er der i deltagelsen? Og hvordan skel-



ner jeg mellem elevernes oplevelser og mine egne, når jeg i så høj grad bruger og er til stede med min egen krop? Hvordan er forholdet mellem min egen biografi og forskningsinteresser og de unge, og hvilken betydning har det for analyserne? Hvilken type data får man igennem den type empirigenerering, og hvordan er forholdet mellem empirisk sensitive tolkninger og teoretiske begreber?

På både gastronomi- og automekanikergrundforløbet eksisterer der en tydelig fagidentitet i form af uniformering og konkrete ting og artefakter (såsom henholdsvis oliepumper, dæk, værksted og pander, ovne og madvarer). Det forhold har lettet min adgang og position som en del af elevgruppen rent fysisk; Jeg har således på auto været ikklædt blå kanvasarbejdsbukser, tunge sikkerhedssko og i løbet af få minutter erhvervet sorte pletter på tøjet og olierede hænder. På grundforløbet til gastronomi har jeg båret kokkejakke, hvide skridsikre træsko, hvide bukser, sort hue og forstykke. Jeg har klædt om sammen med eleverne foran de trange omklædningskabe, oftest i dunkle kældre med ringe udluftning, og derigennem fået adgang morgentimernes allerførste refleksioner, fortællinger om gårdagens begivenheder og tanker og forestillinger om dagens aktiviteter. Indtrædelsen i køkkenet og værkstedet og omgangen med de forskellige artefakter i disse rum har markeret et særligt læringsrum og åbnet for muligheder til at spørge ind til de forskellige funktioner og derigennem opnå indsigt i elevernes egne måder at være i og forstå rummene. Som deltagende observatør har jeg fået en plads og en adgang til de mange småsnakke og historier, som er kommet frem, mens vi har stået bøjet over håndvasken og skrubbet oliererester af fingrene eller hængt ind over kogegryder med damp og røg og prøvesmagt saucer. Mange læringssituationer foregår netop om de konkrete ting i de forskellige ”værksteder” – det være sig tilsmagning af en grød eller udskiftning af et fordæk. Det kan handle om at opnå så stoflige, men dog nonverbale forståelser som ”den rette konsistens”, ”den helt rigtige smag” i kokkefaget og ”det rette håndslag” på auto. Havde jeg siddet eller stået i et hjørne af køkkenet eller værkstedet og taget noter, havde jeg dels på grund af de sydende gryder og hårde metalslag ikke kunne høre de mange meningsudvekslinger og historier, der foregår i små fortættede cirkler om henholdsvis komfuret og de ophængte biler. Dels havde jeg ikke haft adgang til de irettesættende blikke og himmelvendte øjne og megen af den tavse viden, som udveksles i så kropslige og sanselige fag, som automekaniker og gastronomi er. Det, at jeg hjalp til, gjorde samtidig, at jeg ikke gik i vejen, en pointe som særlig er central i køkkenet, hvor der ofte er en stresset

og intens stemning op til servering. Positionen som deltagende observatør er dog ikke uproblematisk, og som entusiastisk amatør kok har jeg særligt måtte kæmpe med *ikke* at gribe ind, når blommegrøden var for tynd eller kyllingen ikke gennemstegt. Jeg har antaget en bevidst uvidende position for ikke at komme til at ligne en lærer eller voksenautoritet, men dog ikke været decideret ”dum”, da jeg også har været bange for at blive stemplet som ”taber” (en emisk kategori som særligt flourerer på autoholdet) uden nogen plads i gruppen. På autoholdet har jeg haft samme strategi, om end udfordringen har været en anden. Som bil-analfabet uden kørekort har jeg måtte lære basal værktøjs- og bilkendskab for at kunne fremstå som (mere eller mindre intenderet) uvidende, men ikke dum. På grundforløbet til gastronomi har min primære etiske udfordring i forbindelse med denne rolle været ikke at afsløre, at jeg vidste mere end jeg angav og derved miste troværdighed. For at opretholde min position som ”en af eleverne” har jeg også – til tider demonstrativt - afholdt mig fra kontakt med læreren. Flere gange har lærerne på de to uddannelser forsøgt at henvende sig til mig, ville diskutere med mig og inviteret mig med på lærerværelset, men jeg har insisteret på at gå med eleverne ud at ryge i stedet og takket nej til de særprivilegier, jeg blev tilbudt (såsom at holde kaffe-pause mens eleverne gjorde køkkenet rent eller ryddede op). Vigtigheden af denne afstandtagen til lærerne blev tydelig for mig, da jeg en enkelt gang på grundforløbet til gastronomi kom til at opholde mig lidt for længe i cafeen, hvor også læreren var, og to af drengene fra holdet dukkede op med en skraldepose i hver hånd og proklamerede, at der var brug for mig i køkkenet, og senere grinende konstaterede: ”*hva’ fanden din pjækkerøv*”. Enkelte gange illustrerede kortvarige brud med positionen som elev også, hvordan min bevægelighed og mulighed for at tale indskrænkedes:

*”Det er dagen for den første individuelle prøve, og da jeg møder ind i køkkenet, er der en intens stemning. Drengegruppen nikker hen imod mig, men kommer ikke hen (som de plejer). De er modt op før tid og har forberedt deres ”arbejdsstation” med de rette skærebrætter, klude, rengjorte grøntsager etc.... Helle siger, at det er vigtigt, at de laver retterne helt selv – uden hjælp fra nogen heller ikke Anne Mia – da det er en individuel prøve med karakter (som kommer til at fremgå på grundforløbsbeviset). Jeg mærker straks, hvor meget det, at jeg er gået til hånd, har betydet for legitimationen af min position i køkkenet. Det at hjælpe hinanden har en vigtig betydning i køkkenet, og man er ligesom en fælles organisme, der bevæger sig rundt i samme takt og tempo. Jeg går pludselig i vejen, og jeg kan mærke, at jeg kommer til at lyde som en lærer, når jeg spørger ind til maden, fordi jeg bliver*

*en observatør, som derfor hurtigt bliver en "irettesætter" og smagsdommer som "tjekker" og "fører kontrol" (Feltnoteuddrag, d.26.10.2012).*

Følgende to feltnoteuddrag fra min tid på skolehjemmet illustrerer i forlængelse af ovenstående, hvordan det at være i felten og dele rum og tid ikke alene kan være en svær balance, men også blive en oplevelse af en forkert, for stor og træt krop:

*Rummet og den fælles spising i den kolde, store kantine former min gang. Jeg kender ikke nogen, og jeg føler mig umærkeligt malplaceret og forkert i min krop. Mine store briller, som jeg normalt synes er skarpe, er pludselig kluntede og alt for store. Jeg mærker en stærk nervøsitet for ikke at passe ind, og at ingen vil fange mine tråde, og jeg bare står selv og blaftrer. Jeg har instinktivt stor lyst til at isolere mig, fortrække til et roligt sted og drikke kaffe og læse eller skrive feltnoter, men går ud i rygebjørnet. Jeg ryger ikke, så jeg har ingenting at gøre med mine hænder. Det er som om, de er alt for store. De rumsterer barer rundt om min mave på mærkelige måder og har deres eget nervøse liv. Da der er fest om aftenen i den trange lille kælder, må jeg på et tidspunkt helt forpustet søge ud på det store fællestoilet. Jeg har koldsved. Jeg minder mig selv om, at jeg ikke skal præstere her. At jeg har en kæreste og venner og familie et andet sted (Feltnoteuddrag, d. 14.8.2012).*

*"Da jeg ved 11tiden går op på mit værelse – fuld af unge menneskers skæbner og hårde brud, banker endnu en livshistorie på min blå institutionsdør. Jeg er dødtæt efterfølgende og følger mig som en japansk container – en af de rullende monstre (Okurusama) som opsuger alt skrald og alle problemer og bare ruller sig større og større og mere sinkende – indtil de via et rituelt besøg i et onsen bliver rensset. Jeg trænger til et bad" (Feltnoteuddrag, d. 13.8.2012).*

Jeg inddrager ikke disse feltnoteuddrag, fordi dette kapitel skal fortælle sig i et navlepillende selvportræt, men alene for at gøre opmærksom på nogle udfordringer og uskønne sider ved denne måde at opnå viden på, som ellers ofte bortredigeres (se dog også Louw 2013 & Grønborg 2013 for relevante diskussioner af udfordringer ved denne tilgang og forskerposition blandt tekniske erhvervsskoleelever). På trods af disse udfordringer er det min klare overbevisning, at positionen som deltagende observatør har skabt grobund for indsigt i mange mellemtider og sigende tavsheder, og at denne metode er særligt aktuell i netop den gruppe af unge, jeg har været involveret i. Det skyldes dels, at mange af de unge har givet udtryk for modstand mod voksenautoriteter og disses nagende og insisterende spørgsmål, dels at en stor andel af de

unge har været i kontakt med kommuner og forskellige behandlingstilbud, og derfor, som mange selv gav udtryk for, er trænede til at spotte, hvad de voksnes spørgsmål skal bruges til; at vurdere dem. Derfor er der blandt mange af de unge, jeg talte med, en klar opfattelse af, at man skal være på vagt, hvis der bliver stillet mange spørgsmål. Som en dreng på grundforløbet til gastronomi proklamerede henover håndvasken en kold september morgen: ” *Så fuckede det jo helt op, og jeg var hos en masse psykologer, men jeg sætter bare sådan en mur op. Der er ingen, der kan nå ind til mig (...)* Jeg er så stædig, så de kan ikke få mig til at sige noget med alle deres spørgsmål”. En klar strategi var derfor for mit vedkommende at optræde uengageret og upåvirket, hvilket særligt kom på prøve, når jeg lagde øre til historier om afklippede fingre og småkriminelle historier fra folkeskole-tiden. Selvom deltagerobservationen er blevet suppleret af kvalitative semi-strukturerede interviews, og en høj grad af deciderede spørgsmål derigennem er blevet opretholdt, er det mit metodologiske standpunkt, at livshistorier og elevbaggrunde sammenstykket i mosaikker; over håndvasken, bag den lokale tankstation og i klasseværelset, og at disse forskelligartede mosaikker ikke skal presses ind i et lineært erfaringsforløb med et a og b i starten og enden. De erfares og opleves af de unge som brudstykker og sættes sammen i forskellige konstellationer til forskellige tider. Positionen som deltagende observatør bidrager derved med et blik på de mange meningskontraster, sprækker og brud som ofte efterrationaliseres til en klar sammenhæng med start og slut i en interviewsituation. Dette blik er ikke nyt. Indenfor antropologien, har det længe været en udbredt holdning, at et antropologisk feltarbejde skal basere sig på deltagerobservation (frem for interviews), og grundantagelsen i det ræsonnement er, at det er bedre at deltage i livet end at spørge ind til det. Som Cecile Rubow - med henvisning til prominente herrer som Clifford Geertz og Fredrik Barth - fremhæver, er det kvalitative interview ligefrem blevet udskældt for at være et surrogat og at tilhøre fortolkninger af en fundamental ”anden orden”(2003).

I dag har det kvalitative interview dog vundet større og større indpas både i antropologien og andre fagdiscipliner. Centralt for mange uddannelsesstudier af elevers navigationer og baggrunde for valg, fremtidsorienteringer, skolekultur og biografiske lærerprocesser står således det kvalitative interview, der har indtaget en nærmest hegemonisk plads som adgang til informanternes livsverdener. Det er der mange gode grunde til. I det kvalitative interview er det muligt, at spørge ind til konkrete problemstillinger, som der søges svar på.

Det er muligt at få ekspliciteret selvfølgeligheder og afdække forskellige meningstætheder i ellers enslydende begreber og ord. Den grundlæggende akademiske nysgerrighed, forskningsspørgsmålenes nuancetæthed er ofte baseret på ord og italesættelser og i den sammenhæng passer interviewet - baseret på yderligere ord og samtale - godt ind. Interviewet kan være genstand for en konkret sproganalyse eller fungere som udgangspunkt for referencepunkter til tidspunkter, der lægger både forud og frem i tiden hos informanten. En tidslighed og rummelighed som er svært egentlig at fatte og begribe, men som kan lade sig indfange sort på hvidt i transskriptionen af et interview. Det kvalitative interview kan selvfølgelig være mange ting og spænde vidt i graden af strukturering og dominans af interviewerens. Det kan være guidet af interviewerens eller i højere grad forfølge informantens egne ord og udsagn og derigennem søge at være åben for nye og anderledes perspektiver (Spradley 1979:88-89, Verran 2001:14-18).

Et afgørende problem ved det kvalitative interview som eneste datagenerering er imidlertid, at den rummer en skjult sorteringsmekanisme. Der er en tendens til, at de informanter, der har en billedrig og detaljeret sprogbrug fremhæves og udvælges af den store datamængde og citeres i artikler og bøger, og således ofte bliver de bærende stemmer i analysen. Lidt karikeret kan man fristes til at sige, at kun den, der kan fortælle sin egen historie, reelt har en (i analysen). Min pointe er, at vi ved at insistere på refleksion i interview risikerer at komme til at lave karikerede unge- og drengeprofiler: Når de skubber sig frem i stolen, trækker hatten ned over øjnene og siger "det ved jeg ikke" og "næehh" og ikke italesætter deres liv med lange fortællinger, bliver vores profiler af dem også ensprogede, fordi vi presser vores egen (akademiske, italesatte) formidlingsform ned over dem. Min hensigt er her på ingen måde at anfægte det kvalitative interview, som jeg mener, har mange væsentlige styrker og muligheder for at etablere indblik i, hvordan verden er meningsfuld for andre. Formålet er at argumentere for, at det kvalitative interview kun sjældent kan og bør stå alene i datagenerering – måske særligt blandt en gruppe af unge, som ikke nødvendigvis italesætter sig selv og er vant til eller tilpas med at sætte ord på, hvordan de oplever deres egen fremtid. På trods af, at en af de elementære lærersætninger i det kvalitative forskningsinterview er at stille spørgsmål til konkrete forløb som eksempelvis: "*Hvad skete der og hvordan skete det?*", "*Hvordan havde du det dengang?*" og "*Hvad oplevede du?*" og derved undgå spekulative forklaringer, der kan føre til et intellektualiseret interview (Kvale 2000:136), er det mit argument, at det at fastholde et interview – oftest ram-

mesat af et bord med to stole i et forladt klasseværelse – som eneste datagenerering er et udtryk for en akademisering af feltet, der risikerer at reproducere sine egne forestillinger ved kun at afprøve egne teser i eget sprog og i en akademisk velkendt ramme. Et centralt spørgsmål at have for øje er således, *for hvem* de fælles rum og interviewsituationer, vi skaber, er behagelige og fortrolige? Jeg behøver kun gribe i egen barm for at finde et skrækeksempel på en sådan misforstået interviewsituation. I et tidligere feltarbejde jeg har lavet i Bangladesh blandt forskellige etniske og religiøse minoritetsgrupper, insisterede jeg stædigt på, at interviews skulle foregå indendørs i et for mig privat og fortroligt rum (det vil sige et mennesketomt rum rundt om et bord med te og kager). På grund af de stærkt kontroversielle og potentielt farlige ladninger i ytringer om andre minoritetsreligioner og deres ret til og ikke ret til skole, forestillede jeg mig, at en sådan rumlig konstellation ville skabe ro og tryghed. Jeg forbinder tosomhed og stilhed med fortrolighed. Men det viste sig fuldstændig malplaceret: få af mine informanter var komfortable med at sidde på en stol (som få af dem havde tilgængelige hjemme) og mange gav både i deres kropssprog og verbalt udtryk for, at stilhed var uvant og utrygt. Jeg vil ikke dvæle ved denne bengalske konfrontation med egne forforståelser her, men nævner det blot for at aktualisere spørgsmålet om: *for hvem er interviewsituationen behagelig og fortrolig og hvordan?*

Nu er det selvfølgelig muligt at indvende, at mit argument er udtryk for manglende tiltro til, at unge kan tale deres egen sag – det er langt fra pointen. Faldgrupperne i interviewsituationen kan imødekommes ved sammenvævninger med en række andre metodiske greb. Centralt for metodevalget er spørgsmålet om, hvilken viden man kan få adgang til og dernæst selvfølgelig hvilken viden, man er interesseret i at få adgang til. Dertil er afgrænsning af henholdsvis det empiriske objekt - den konkrete skole – og det analytiske objekt - den ramme, der sættes for projektet, og som er udtryk for den selektive opmærksomhed, væsentlig. Det baserer sig på anerkendelsen af et erkendelsesteoretisk perspektiv og indsigten i, at man ikke kan få alt at vide og er begrænset af at se der, hvor man retter blikket hen (Hastrup 2003). I det perspektiv er metodevalg ikke et spørgsmål om at udvælge en række definerede teknikker, men snarere at gøre sig sin forskningsmæssige undren klar, udarbejde en analysestrategi og klargøre sin teoretiske ambition og måder at styre analysen og søge nye sammenhænge. Den tætte sammenknytning mellem undren, metode, analyse og teori sikrer teknikkens validitet og sikrer, at metoden

er dynamisk, og at metoden altid bøjer sig i materialets retning (Hastrup 2003:399,402). Pointen er, at feltens uforudsigelighed imødekommes – at datagenereringen ikke falder i den fælde kun at kunne be- eller afkræfte på forhånd givne antagelser, men at felten kan overraske, problematisere og åbne op for nye sammenhænge. Formålet med deltagerobservation og at dele horisont med den anden er således at lære at stille nye spørgsmål, at få nye indsigter og nå ud over de ”naive fordomme” og forenklinger, man er gået ind i felten med. Grundantagelsen er, at mødet med felten forandrer, i den forstand, at man ser ting i andre relationer og sammenhænge, end man selv er i stand til at forstå, og derved åbner op for det man ikke ved, man ikke ved og måske når længere end at be- eller afkræfte på forhånd givne antagelser.

Det er i den forbindelse centralt, at observationerne og mine egne kropslige erfaringer fra felten bliver til andet end viden for mig, men netop peger ind i forståelsen af de unge. Det er derfor vigtigt, at observationerne bliver en aktiv del af senere interviews og samtaler med de unge og på den måde kvalificerer opfølgende interviews. Når deltagerobservation på den måde bliver brugt til at spørge ind til, hvordan eleverne selv oplevede forskellige situationer, flyttes fokus fra netop *mine* oplevelser til *deres* oplevelser af situationen.

Men hvad har det betydet for min position, at jeg er kvinde og universitetsuddannet blandt drenge, der overvejende har negative erfaringer fra folkeskolen? Frosh et als studie af drenges maskulinitetskonstruktioner blandt 11-14 årige drenge i London, som jeg tidligere har diskuteret, er stærkt centreret om metode, og hvordan man får drenge i tale som interviewer. Deres udgangspunkt fra både lærerne på skolen og anden forskning var, at det er svært at få drenge i tale, blandt andet fordi det opfattes som ”piget” at snakke om følelser. Men selvom nogle få interviews var svære, så fandt de, at det gik forholdsvist let at lave længerevarende interviews, og at drengene særligt på tomandshånd var parate til at dele mange refleksioner, overvejelser og modsætningsfyldtheder i det, de oplevede som at være populær dreng – som ikke nødvendigvis stemte overens med det, de selv gjorde (2002: 22-49). Frosh et al lægger i den sammenhæng stor vægt på, at det er en hvid, midaldrende mand, der interviewede alle drengene (2002:22-49). Der er således to betydningsfulde komponenter i Frosh et al. tilgang: for det første at interviewer og informant har samme køn og for det andet konsistens: det vil sige, at der opbygges et fortroligt forhold mellem interviewer og den unge. Frosh et al. fremhæver værdien af en mandlig interviewer med reference til, at mange af drengene i deres studie taler om piger, som nogen man enten etablerer sig i

modsætning til eller beundrer. I både modsætningen og beundringen er en stærk distancering. Samtidig med denne distancering finder de dog også, at de kønsblandede fokusgruppeinterviews, de laver, fungerer overraskende godt (ibid: 38). Distanceringen er altså alligevel ikke dominerende altid. Eller også har det forhold at gøre med en anden pointe, som Frosh et al fremhæver, nemlig at der er stor forskel på at tale med drenge i grupper og individuelt: Drengene er mere tilbøjelige til at fortælle om mobbeepisoder og følelser, når de er på tomandshånd med en interviewer end i gruppesammenhænge. Omvendt giver flere af drengene udtryk for, at fokusgruppeinterviews med andre drenge er mere sjove og frie. En af Frosh et als pointer er således, at forskellige former for interview i sig selv fortæller noget om maskulinitetskonstruktioner: Hvordan drenge konstruerer hierarkier imellem sig, hvordan de joker, hvordan de etablerer sig i modsætning til piger og venskaber i interviewene (ibid:49,256). Jeg oplevede flere gange i løbet af feltarbejdet, hvordan mit biologiske køn var genstand for forskellige afprøvelser for drengene. Det skete for eksempel ved, at de i forskellige grader afprøvede deres egen seksualitet i forhold til mig ved at ligge an på mig, flirte eller komme med spørgsmål med stærke, seksuelle undertoner. Men også i form af afprøvende høflighed og intern korrigerende af opførsel: For eksempel blev det særligt på auto, hvor jeg var eneste pige, italesat af drengene, at man skal opføre sig pænt og ordentlig overfor ”damer”, hvilket blandet andet gav sig til udtryk ved kommanderende og irettesættende kommentarer drengene imellem, hvis der var nogen, der masede sig foran mig i havregryns/morgenmads serveringen: ”Damerne først! ”. Alligevel havde jeg en klar fornemmelse af, at disse former for kønsdistancering fortonede sig, dels når jeg var på tomandshånd med dem, og dels efterhånden som tiden gik, og jeg i højere grad blev en genkendelig del af gruppen frem for ”en ny pige”. Jeg havde således en stærk fornemmelse af på trods af, eller måske netop i kraft af mit køn, at kunne være en fortrolig fremmed, som kunne være nær, fordi jeg samtidig var fjern (Simmel 1971:143).

Positionen som deltagende observatør er som ovenfor anført ikke uproblematisk, og min position betyder, at jeg må være opmærksom på, hvordan det påvirker dem, at jeg samtidig med at jeg er ”en på holdet” også er en samfundsmæssig vidensrepræsentant i samtalen. Er det forhold en af årsagerne til, at de italesætter behovet for stram disciplin, og at man skal tage sig sammen som mine analysekapitler vil vise? Kommer jeg mod min vilje til at repræsen-



tere de liberale (du er din egen lykkes smed) diskurser, der flourer meget i mange offentlige fortællinger som beskrevet i indledningen, eller oplever de reelt, at det er sådan? Tror de, det er det rigtige at sige til mig? Der er ikke nogen enkel løsning på disse udfordringer, men som jeg håber dette kapitel vil vise, er det mit formål igennem gennemsigtighed i den metodiske tilgang og tilnærmelse at nuancere og kvalificere disse spørgsmål.

### **At begribe verden – at gøre sig selv modtagelig for det man ikke ved, man ikke ved**

Der, hvor den hermeneutiske fænomenologi og antropologien særligt mødes for mig, er i den forstand, at de installerer en åbenhed og undren, som kan give adgang til det, jeg ikke allerede ved, jeg ikke ved. Dermed ikke sagt, at jeg kan frasige mig mine forforståelser og går til felten uden nogen form for teoretisk forankring. Men disse forforståelser og teoretiske begrebsætninger må kunne udfordres, nuanceres og eventuelt forkastes, hvis de ikke formår at rumme fænomenet. Min indgang til hermeneutisk fænomenologi blev ført af netop et ønske om at vende tilbage til en åbenhed og stemthed for, hvad felten vil mig? Da jeg gik til mit feltarbejde, var det i første omgang med en stærk institutionel interesse og ud fra en antagelse om, at skolen former, kategoriserer og opbevarer unge på særlige måder. Derfor opholdt jeg mig indledningsvist meget indenfor skolens mure, og mine første interviews med de unge centrerede sig stædigt om skolen og fulgte skolens logikker og tid (valg af uddannelse – møde med skolen – bedømmelse - frafald/gennemførelse). Kun få af de unge ville dog tale om skolen. Skolen synes at fylde forsvinden lidt for dem. Jeg kunne have fastholdt et fokus på skolens in- og eksklusionsmekanismer, men jeg fik blik for, at der var noget andet på spil, og måtte revidere mine spørgsmål og tilgang for at gøre mig selv modtagelig for viden om det andet og umiddelbart mere centrale fænomen, som jeg har rammesat under den brede overskrift ”driblerier”. At revurdere sin metodiske og analytiske tilgang kan, som Max Van Manen argumenterer for, være et ligefrem nødvendigt skridt. Han fremhæver således, at det er ”Sagen”, der skal fortælle os, hvilken metode vi skal anvende. Det vil sige, at vi som forskere ikke på forhånd kan vide, hvilken metode vi skal forstå og begribe verden med. Vi skal bevare en smidighed og åbenhed overfor, hvor vi skal vi fokusere ind, og det Manen kalder ”moments of seeing-meaning” (Manen 2007:11).

Mit videnskabsteoretiske udgangspunkt er, som det har afsløret sig i det ovenstående, fænomenologisk inspireret. Helt overordnet betyder det, at mit erkendelsesmæssige udgangspunkt er, at vi ikke kan ikke forstå den verden, vi lever i udefra, fordi vi netop selv lever *i* den; Fordi vi er en del af verden, er det umuligt at løsrive sig fra den og se den udefra. Derfor kan vi ikke studere verden, som den er *i sig selv*, men som den *fremtræder* for os, og belyse betingelserne for denne fremtrædelse (Eriksen & Nielsen 2002:222). Det er flere retninger indenfor fænomenologien, men det er ikke mit formål at trække skarpe skel mellem essentiel fænomenologi, hermeneutik eller andre forgreninger, i det hele taget hører den form for dikotomier og skarpe adskillelser ikke hjemme i min forståelse af fænomenologi. Det er derimod fænomenologiens grundlæggende fokus på det tilsyneladende frem for det absolut sande, jeg er optaget af. Når jeg kobler fænomenologi og hermeneutik sammen, er det fordi, et begreb om mening og tekstlig analyse og formidling er centrale for mit arbejde, og jeg er af den opfattelse, at overskriften hermeneutisk fænomenologi indikerer den forankring. Max Van Manen skelner med henvisning til Gadamer mellem hermeneutik og fænomenologi i forhold til et begreb om mening i den forstand, at de to lægger vægt på henholdsvis beskrivelse og fortolkning: ”Gadamer (1986) makes a distinction between two senses of interpretation: in its original meaning, he says, interpretation is a pointing to something; and interpretation is pointing out the meaning of something (...) The first kind of interpreting “is not a reading in of some meaning, but clearly a revealing of what the thing itself already points to... we attempt to interpret that which at the same time conceals itself” (Manen 1990: 26).

I forhold til en samfundsvidenskabelig eller humanistisk tekst konkluderer Manen, at det betyder, at en fænomenologisk tekst er beskrivende i den forstand, at den benævner noget. I denne udpegelse og benævnelse *peger den på noget* og forsøger at lade dette noget vise sig selv. Men en fænomenologisk tekst kan samtidig have et hermeneutisk og fortolkende element i den forstand at den medierer. Manen forener de to retninger; *pointing to* og *pointing out* i begrebet beskrivelse, som inkluderer både den hermeneutiske fortolkning og den deskriptive fænomenologi (Manen 1990:26).

Fænomenologien er en filosofisk retning, og jeg er ikke filosof. Men Dahlberg et al. har gjort et stort arbejde for at ”oversætte” fænomenologiske blikke og begrebsapparater til empirisk forskning, og netop deres blik for, hvordan fænomenologen kan bidrage til forskerens relation og forhold til data, er me-

ningsfuld i mit projekt, fordi min egen position blev så indvævet i felten, som en nødvendighed for overhovedet at få adgang til data.

Det centrale i fænomenologien er at gå til tingen selv – zu den Sachen selbst – det vil sige, at vi som forskere skal positionere os på en sådan måde at tingen, det vil sige fænomenet, kan vise sig for os. Ordet fænomen er et græsk ord (phainomenon), som kommer af ”phainesthai”, som betyder ”at vise sig”. Det vil sige, at fænomenet er det, som viser sig selv, i sig selv (Heidegger i Dahlberg et al. 2008:45). Et fænomen kan dermed forstås som et objekt, en ting eller en del af verden, som det præsenterer sig selv, eller som det er oplevet af et subjekt (Dahlberg et al 2008:45). Finn Thorbjørn Hansen argumenterer for, at fænomenologien kan hjælpe os til at stå i et berørt undrende forhold til verden, frem for et systematisk afdækkende, og det er jeg meget enig i (Hansen 2012, 2010). For at være i denne undren, som her skal forstås i en Heideggersk forstand, at komme i en væren hen i mod det vi undersøger for at forstå det (Heidegger; væren og tid, paragraf 36), må vi ifølge Hansen kunne skelne og navigere mellem forskellige stemmer: Fagets stemme (viden og teori), sagens stemme (Praksis, det ikke givne), den personlige stemme (Jeg, væren) og systemets stemme (praksis, det givne). Jeg synes dette ”landkort af stemmer” er relevant at tænke med i den forstand, at det åbner et blik for de ofte forskellige rettede og til tider modstridende stemmer, som er tilstedeværende i felten. Centralt for den personlige stemme er det at bevæge sig imellem nysgerrighed, som rummer et undersøgende element og har en vilje til ibrønde – og en undren, som Hansen definerer, som noget vi bliver ramt af. Det er det ”andet”, der vil os noget (Hansen 2012:4,10). Undren skal ikke nødvendigvis forstås som en ekstra-ordinær oplevelse. Undren kan også være at møde det ekstraordinære i det ordinære. En form for hverdagsundren. Hansen argumenterer således for, at hvis vi kun går faktisk og objektivt registrerende til fænomenet, så krænker vi det, og vi vil derved aldrig kunne komme i dialog med det. Det vil sige, at vi i stedet skal tænke i relation til og med et fænomen. Det betyder, at vi ikke skarpt kan opstille teori overfor praksis, men i stedet skal være *ved* fænomenerne (ibid:3,14).

Men hvordan gør man sig modtagelig for undren og en væren ved fænomenerne? Hvilke medier skal vi være i for at erkende essensen, eller det som Merleau-Ponty kalder det ontologiske ciffer? Fænomenolog og psykolog Steen Halling argumenter for, at det er i det dialogiske, at essensen ligger (2005), mens Max van Manen har fokus på det skrivende (2007). Fælles for dem er begrebet ”reductio”, som er et greb for en særlig form for refleksi-

on, som man må forsætte sig i, for at fænomenologisk forståelse kan opstå. Reductio stammer fra ordet ”reducere” og betyder at ”lede tilbage til”. Formålet med reduktion er at komme i et forhold til verden, som er båret af oplevelse og sansning frem for begrebsliggørelse<sup>20</sup>. Selvom jeg anerkender det værdifulde i at indgå i tætte dialogbaserede forskningsfællesskaber, som Halting argumenterer for, mener jeg, at det er centralt, at der sker en forskydning af den personlige og subjektive erkendelse til en bred tilgængelig formidling, og jeg er derfor på linje med Manen i forhold til, at det afgørende ligger i den skrivende bevægelse (Manen 2007, 1990). I det følgende afsnit vil jeg diskutere forholdet mellem at gå fra erfaring til formidling yderligere.

## Viden - erfaring – formidling?

*”Since to know the world is profoundly to be in the world in a certain way, the act of researching – questioning – theorizing is the intentional act of attaching ourselves to the world, to become more fully part of it, or better, to become the world” (Manen 1990:5).*

Som det indledende citat af Max Van Manen indikerer, er det en central pointe i min tilgang, at det at have viden om verden også er at være i verden. Dermed bliver den videnskabelige proces og videns søgning også et spørgsmål om at blive en integreret del af den verden, vi studerer. Indenfor antropologien taler man om at afselvfølge det selvfølgelige, og det handler i høj grad om at tilstræbe at se på verden med fremmede øjne og at lære sig selv at se undrende på verden og omgivelserne. Samme bevægelse gør sig gældende i tilnærmelsen af fænomenet i fænomenologien: *“Merleau-Ponty showed that turning to the phenomena of lived experience means re-learning to look at the world by re-awakening the basic experience of the world” (Manen 1990: 31).*

Men hvordan gøres det – og hvordan kvalificeres og valideres den proces? Der er to niveauer i dette afsnit, det første handler om, hvordan vi overhovedet kan indhente viden og gøre os stemte for feltet? Hvordan kan vi forstå *den anden*? Kan kroppen bygge bro? Det andet handler om, hvordan den viden og erfaring, der opnås, kan formidles og blive til andet end viden-for-mig? Kan teksten bygge bro? I så fald hvordan?

---

<sup>20</sup> [www.phenomenologyonline.com](http://www.phenomenologyonline.com)

Jeg vil indlede denne første del af diskussionen med forskellige perspektiver på væren i verden og felten som krop, for derefter at bevæge mig over i en diskussion af baggrunden og kontekstens betydning for tilstedeværelsen. Derefter vil jeg inddrage konkrete eksempler fra mit feltarbejde om at få viden igennem kropslig og sanselig deltagelse og observation.

## Kroppen i felten

*"I do not asked the wounded person how he feels, I myself become the wounded person. My hurt turns livid upon me as I lean on a cane and observe"* (Whitmann i Finlay 2006b)

Som det fremgår af ovenstående citat, er der en position indenfor fænomenologien, der repræsenterer en klar, og måske kontroversiel, tilgang til, at det er igennem vores egen krop, vi har adgang til den anden. Det er ikke ved at spørge ind til den andens smerte, som i eksemplet ovenfor, men ved at forsætte sig i den anden, imitere den andens krop og observere, at vi har adgang til viden om et oplevet fænomen som smerte. Linda Finlay er en stærk repræsentant for denne tilgang og argumenterer for nødvendigheden af "being with" frem for "doing to". Hermed refereres til en nærhed og empatisk væren-med den anden i forskning. Hun skriver videre, at det at være empatisk, reflektivt og spontant i verden med andre er det essentielle i Heideggers begreb om *Dasein*"(2006b:2). Hos Finlay sker forskning som en dans, hvor forsker og informant bevæger sig mellem oplevelse og refleksion i et delt intersubjektivt rum (Finlay 2006a:1). Det Finlay kalder for dans, ligner det Dorothy Smith kalder for "den dobbelte dialog" i feltarbejdet, som peger på nødvendigheden af at investere sig selv (Smith 2002). Intersubjektiviteten fremstår i den sammenhæng ikke som et tilvalg, men som en nødvendighed og en forudsætning, idet Finlay argumenterer for, at ingen mennesker er neutralt tilstede og kan undsige sig en krop i berøring med verden (Finlay 2006b:29). Finlay beskriver dialogen og dansen som en nærmest magisk proces og citerer Abram for følgende beskrivelse: *This interweaving between my body and others bodies is a magical participation that permits me, at times, to feel what others feel... and the more I linger with this other entity, the more coherent the relation becomes* (Abram i Finlay 2006b:28).

Finlay argumenterer således for, at vi som forskere skal gøre brug af vores egen kropslige forståelse og tilføjer hertil inddragelsen af refleksioner fra vores eget følelsesliv som et led til at forstå *den anden*. Hun advarer i samme åndedrag mod at forglemme sig i egne forståelser og refleksion og påpeger vig-

tigheden af altid at have fokus på den anden og kun bruge sig selv som et redskab for uddybende forståelse (Finlay 2006b:26,28). Når Finlays blik for hvordan vi ved at imitere og konsultere egne kropslige forståelser bliver et led i at kvalificere forståelsen og spørgsmålene til den anden, fremstår det i min optik meget relevant. Men som Finlay selv pointerer, er det meget vigtigt, at vi ikke bliver så optagede af vores egen refleksion, at det der skulle være en måde at forstå *den anden* ender i subjektivt navlepilleri. Det kan således være metodisk åbnende at bruge vores egne erindringer og erfaringer, men det er meget centralt, at vi ikke forstår dem som sandhedsvidnesbyrd og stivner i dem, men at vi vender tilbage til fænomenet. Sådan kan de hjælpe os til at holde analysen åben længere og undgå at fastholde en idealisering af, hvordan det burde være. Det at ”dansen” fremstår nærmest magisk, som citatet ovenfor indikerer, mener jeg dog med fordel kan kvalificeres og specificeres for dermed at minimere den eksotificerende smag af processen. Det er mit håb, at mine konkrete eksempler fra feltarbejdet og indledende diskussion af feltarbejde på grundforløbet til gastronomi og auto kan hjælpe til med det. Den underliggende ide om, at kroppen er en adgang til en sanselig verden og den anden, henter sin inspiration fra blandt andre Maurice Merleau-Ponty. Merleau-Ponty havde et særligt projekt med at cementere kroppens væren i verden, som et opgør med den Descartianske adskillelse mellem sjæl og krop. Han argumenterer således for, at kroppen er andet og mere end et tomt hylster for sjælen; nemlig selve adgangen til verden:

*Det er kroppen og den alene, fordi den er et væsen i to dimensioner, der kan føre os til tingene selv, som ikke selv er flade væsener, men har dybde, er utilgængelige for et fugleflugts-subjekt, kun åbne for den, som om muligt sameksisterer med dem i en fælles verden (Merleau-Ponty 1999:226).*

*... at gøre legemet levende sker ikke ved at brokke de enkelte stykker og dele sammen – men det forklares heller ikke ved at tænke sig et åndeligt princip, som kommer andetsteds fra og tager bolig i en slags automat (...) en tilhænger af Descartes’ teori mener ikke at se ”sig selv” i spejlet: han ser en slags prøvedukke, et ydre (Merleau-Ponty 1998:153,160).*

Merleau-Ponty synes således at fremhæve, hvordan kroppen ikke alene er en fysisk krop i verden, men det, der gør os i stand til at berøre verden, til at sanse og være. Centralt står det således, at en krop ikke er noget vi har, men noget vi *er*. Kroppen er selve væren-i-verden. Synsoplevelsen synes at være et

centralt omdrejningspunkt for Merleau-Ponty, idet det netop er igennem synssansen, at vi bevæger os ud af kroppen og berører verden:

*... der er intet syn uden tanke. Men at tænke får ikke nogen til at se (...) synsoplevelsen er ikke en vis måde at se på eller et nærvær hos mig selv; den er et middel, jeg har, til at være borte fra mig selv, og som tillader mig indefra at være tilstede der, hvor væren spalter sig - først når dette er sket, vender jeg tilbage til mig selv (Merleau-Ponty 1998:164,175).*

Synsoplevelsen synes at være et af de vægtigste argumenter mod spaltningen af sjæl og legeme, idet den gensidige interdependens cementeres. Mit udgangspunkt er her ikke en grundlæggende sjæl-legeme diskussion, men tilnærmelser af, hvordan jeg forstår kroppen, og i forhold til ovenstående er særligt det relationelle i kroppens væren-i-verden central. Det, at vi på en og samme tid kan være i og borte fra os selv, mener jeg, er meget essentielt, og forståelsen styrkes yderligere i relation til Sartres fokus på, at vi eksisterer som en krop for den anden. Sartre anvender et billede på en ”smugkigger” for at illustrere sin pointe: En mand sidder på hug og kigger igennem et nøglehul i en dør. I dét øjeblik er han optaget af alt det på den anden side og er kun til i sit blik. Men så pludselig hører han fodtrin på sin egen side af døren, bag sig. I det øjeblik bliver han opmærksom på sin egen krop, der sidder og smugkigger, og først i det øjeblik bliver han flov over sin handling. Det vil sige, at han bliver opmærksom på sin krop i den andens blik (Sartre 1956:252-302). Det vil sige, at jeg ser mig selv, netop fordi en anden ser mig, og jeg oplever mig selv, netop som et objekt for den anden (Manen 1990: 24,25). Denne relationelle og kropslige forståelse er central i mit projekt, fordi den åbner op for en forståelse af, hvordan de unge bliver til i hinandens blikke, i lærerens blikke, i mit blik og så videre. Dermed ikke sagt, at subjektiviteten alene er relationel, som jeg har diskuteret tidligere i forhold til min forståelse af identitet, er mit fokus på det relationelle ikke en forkastning af en indre kerne og historisk og social forankring. Men min interesse er social og dynamisk og mit fokus derfor på, hvordan vores kroppe er i verden og bliver set og ikke-set på særlige måder, hvilket igen betinger vores væren-i-verden. Kroppe er aldrig isolerede øer, de er og gør altid i en kontekst og på en baggrund. Det vil jeg uddybe i det følgende (for en grundig gennemgang af kropsfænomenologiske perspektiver i forhold til hverdagslivsforskning se for eksempel Bille 2014).

## Om fænomen og baggrund

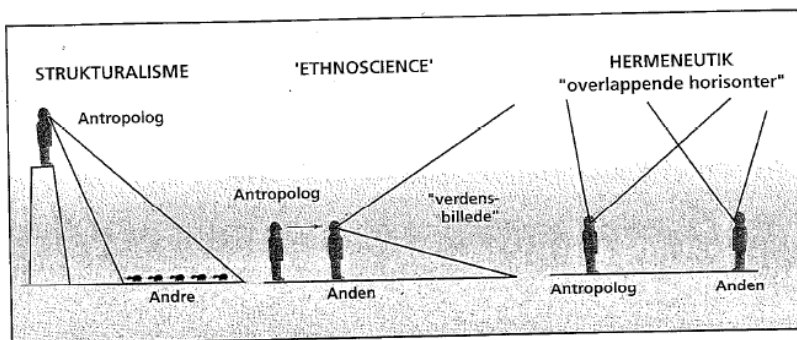
... man må altså vise ikke kun en grøn, hvis der er tale om græs, men også den komplementære røde, der vil få den til at vibrere (...) hvis man med en linje angiver konturen af et æble, gør man den til en ting, mens den er den ideelle grænse, mod hvilken æblets sider flygter i dybden. Ikke at angive nogen kontur ville være at berøve objekterne deres identitet. At markere en enkelt ville være at ofre deres dybde, det vil sige den dimension, der giver os tingene, ikke lige som udbredt foran os, men ligesom fuld af reserver og som en udtømmelig virkelighed (Merleau-Ponty 1994:14,24).

Selvom ovenstående citat umiddelbart beskæftiger sig med et malerteknisk greb og komplementærfarvers sammensætning, synes referencen til baggrund og forgrund i en videnskabelig sammenhæng at ligge lige for. For mig er det centrale i ovenstående citat, at vi som forskere ikke bare skal undersøge, hvad folk siger, men også søge og kigge efter den mening, der sker imellem forskeren og data. I stedet for at lede efter klart definerede temaer, skal vi se efter mønstre, som de fremtræder i sprækker, mellemrum og konturer imellem baggrund (kontekst) og handlinger. Frem for at afgrænse fænomener som isolerede og adskilte fænomener må man se på tingene *imellem* tingene. For at vende tilbage til det indledende citat kan man sige, at en måde at få blik for mellemlagene, er at fokusere på det, der sker mellem figurer og baggrunde. En figur fremtræder altid mod en baggrund; æblet fremtræder som et æble, fordi dets baggrund er noget andet end et æble. Det, at det ikke er en enkel linje, der afgrænser æblet, men netop *flere* linjer, der væver sig ind i hinanden, er centralt i forhold til min forståelse af inddragelsen af kontekst og baggrund: et fænomen fremtræder aldrig kun i en kontekst, men i mange forskellige. Dette gælder, som jeg har diskuteret i forrige kapitel også i forhold til at inddrage forskellige sociale kategorier. For at yde den forståelse og de unge i mit studie retfærdighed, har jeg derfor forsøgt at inddrage flere forskellige konturer og baggrunde, ved for eksempel ikke kun at være sammen med de unge i klasseværelset, men også steder de hænger ud, i byen, i deres hjem og i frikvarter. Man kunne forestille sig, at Merleau-Ponty ville pointere, at dét at tale om omgivelser allerede er at etablere et reduktionistisk blik, eftersom vi ikke opretter relationer til verden, men allerede *er* i et forhold med verden. Der er en dobbelthed i kroppen, som indebærer, at jeg selv er i verden, men at verden også er i mig. Kroppen er både subjekt og objekt. I fænomenologien er det en kendt øvelse at holde om sin venstre hånd med den højre. Så først mærke den gribende hånd, den er subjekt, den der griber og mærker. Derefter, så prøve at mærke den hånd der gribes om, og erkende at den også



er et subjekt. Der kommer samtidig et mellemrum mellem de to hænder (måske særligt hvis det er ens egen hånd og en andens hånd) hvor det kan være svært at bestemme, hvor den ene stopper og den anden begynder. Ideen er at understrege interaktionen og de flydende grænser mellem subjekt og den anden.

Nedenstående figur illustrerer dette syn og erkendelsesmæssige forankring. I det første tilfælde står forskeren på en forhøjning med mulighed for et fugleperspektiv og et fuldstændigt overblik, og deraf følgende mulighed for at se de andre ovenfra og ned. I det næste er forskeren placeret bag ved den anden og ser igennem den anden, og bliver tilsyneladende selv usynlig for det der ses på. I det sidste eksempel står den hermeneutisk fænomenologisk inspirerede forsker derimod ved siden af, sammen med den anden og deler horisont med den anden.



Teoretiske blikke.

(Figur; Hastrup 1999:166)

En måde at lege med disse måder at dele blik og horisont med den anden er igennem brug af kamera og video. Når man inddrager videooptagelser og kameraer i feltarbejde bliver *synliggørelsen* af den specifikke forskningsinteresse og det guidede blik, som Perle Møhl har påpeget, en opmærksomhed (Møhl 2003). Denne synliggørelse kan afstedkomme en gennemsigtighed i forskningsprojektet, fordi det bliver muligt for informanterne at se, i hvilke retninger linsen peges, og hvornår optagelser starter og slutter og dermed, hvad forskeren, der styrer kameraet, er interesseret i. Denne metode har jeg afprøvet som afsæt for senere interviews, og det er helt konkret foregået ved, at jeg har taget billeder af særligt kondenserede situationer, som eksempelvis gastronomielevernes første individuelle prøve, og brugt

det som udgangspunkt til at spørge ind til, hvordan de unge selv oplever og er i de rum og situationer: Hvad lægger du mærke til her? Billederne har ageret som en måde at kunne fastholde en situation og flere forskellige aktørers reaktioner og handlinger og spørge ind til deres oplevelser og stemningerne omkring eksempelvis bedømmelsesdelen.

Omend dette kamerafokus har været relevant for videre samtale har mit primære fokus været korte videooptagelser og billeder, som informanterne selv genererer, og hvor de altså selv guider blikket og bestemmer genstanden(e) for interesse. Møhl har også arbejdet med dette fokus og påpeget, hvordan det (kamera)blik kan hjælpe med erhvervelsen af indsigt i, hvordan informanterne oplever sig selv og gerne vil opleves af andre (Møhl 2003:170). I et af Møhls feltarbejder motiveres informanterne til at bruge kamera og video i forbindelse med ændringer af en lokalplan og naturområde i en fransk landsby og får igennem videoerne stemme og synlighed i debatten (2003). Videoerne bliver i den sammenhæng også Møhls indgang til en ellers meget reserveret og lukket lokalbefolkning, som ikke har nogen særlig interesse i at tale med en antropolog: Informanterne føler sig overhørt i det politiske spil og vil gerne have en mulighed for at tale deres sag, hvilket de får en fornemmelse af igennem videooptagelser og indlæg. Det er min opfattelse, at en grad af motivation og fornemmelse af at erhverve sig en stemme er nødvendig for at en metode som videooptagelser reelt skal fungere i praksis. I mit feltarbejde har de unge ikke, som de franske bønder en fællessag, som de kæmper for, men de har hver især i forskellig grad et ønske om at blive hørt og set og ikke mindst give deres eget bidrag til, hvordan de oplever verden. I forhold til projektdesignets fokus på de unges kulturelle livsverdensperspektiv synes jeg derfor, at videosekvenser med forskellige temaer optaget udenfor skolen kan bidrage med relevant indsigt i, hvad der optager de unge selv. Hvordan oplever de sig selv, og hvordan vil de gerne opleves af andre?

Et konkret eksempel på denne metode og hvilke bredere kontekstuelle rammer og hverdagslivsblik det kan åbne op for vil kort blive præsenteret her, mens øvrige optagelser og billeder primært vil have det Kim Rasmussen kalder en ”katalysatorfunktion”, det vil sige, at de fungerer som baggrundsviden om de enkelte unge og supplerer og udfordrer deres øvrige udsagn i interviews (2013:19). Jeg stillede en af gastronomieleverne, Tina, den åbne opgave at optage en ”god situation” derhjemme: noget der gjorde hende glad eller som betød noget særligt. Et par dage efter fremviste hun stolt en to minutters

videosekvens med sin nyerhvervede hund *Diablo*. På videoklippen, som er optaget på hendes telefon, hopper og bjæffer en lille, hvid bulldog energisk rundt og angriber kameraet flere gange. ”*Nårgh, er han ikke sød?*” griner Tina flere gange. Hunden hopper rundt på et stort, udslået playboytæppe i pink og i baggrunden anes to sorte lædersofaer, et glasbord med halvtomme flasker og en bong. Stuen er tilrøget, og der høres dybe technorytmer i baggrunden. På en stol sidder en ung mand, som Tina fortæller, de kalder Hugo – ”*man må ikke sige hans rigtige navn*”, som hun tilføjer. Hugo er på visit, men det skal han ikke mere, for han har lige klippet fingrene af en af hendes andre venner<sup>21</sup>. Hunden har en særlig betydning for Tina, og hun identificerer sig selv med dens skæbne og vilkår. Den tætte relation skyldes blandt andet, at Tina i flere omgange har været hjemløs og boet på stationer og sofaer hos mere eller mindre farlige bekendtskaber. Det at have en hund betyder ansvarlighed, fordi man skal have et hjem for at holde hund – ”*man kan fandeme ikke byde en hund at bo på gaden*”, som hun tørt konstaterer. Da hun kort inden overtagelsen af hunden igen er hjemløs, fordi hendes kæreste smider hende ud, og hun bliver tilbudt at bo på skolehjemmet, afslår hun blankt, fordi hun skal takke nej til hunden for at bo på skolehjemmet. Hun opsøger flere gange kommunen for at få hjælp til en bolig, hvor man må have hund, fordi hun ”*fandeme ikke vil svigte ham [Diablo]*”. Hun ender med at flytte ind hos kæresten igen, en uge inden hun får Diablo. Hvad hun har måttet gøre for at komme tilbage, ville hun ikke ind på, men hunden får et hjem.

Den korte videooptagelse udgør en tosporet fortælling: 1) Som metode var den for mig primært et indblik i, hvilke vilkår og rammer Tina navigerer indenfor og et peephole ind i et ungdomsliv, som jeg ellers ville have svært ved at få adgang til, med dertilhørende relationer og livsverdner. 2) For Tina er den glade hund historien om én, man ikke lader i stikken, at ”*man skal kæmpe for det*”, og at hun på det plan er lykkedes med at bryde med hendes egen sociale arv med omsorgssvigt og fraværende forældre. Jeg vil ikke gå ind i en dybere analyse af videosekvensen her, men blot understrege min pointe om, hvordan videooptagelser lavet af informanter selv – og med forholdsvist banale og overordnede temaer som ”den gode situation” i hjemmet eller i fritidslivet kan genere indsigt i en meget bredere kontekstuel ramme og livsver-

---

<sup>21</sup> Det at klippe fingre – eller mere specifikt et led pr finger for hver 1000 kr. man skylder, er der tilsyneladende et større system omkring, da jeg har hørt historier om sådanne metoder refereret på tværs af uddannelserne og vennegrupper på skolehjemmet. Se mere herom i kapitel 6 i afsnittet; ”at spille ligeglåd”.

densperspektiv. Og det kan bidrage til, at det ikke kun er forskeren, der er observerende, deltagerne kan også være observanter og deres observationer kan fastholdes i de visuelle medier (Rasmussen 2013).

## Fra erfaring til formidling – mellemrum og kløfter

*"The world is not flat; we should discourage any tendency of descriptive researchers to make it seem so (...) Qualitative researchers need to be storytellers (...) To be able to tell (which in academia, essentially means to be able to write) a story well is crucial to the enterprise. When we cannot engage others to read our stories – our completed and complete accounts – then our efforts at descriptive research are for naught"* (Wolcott 1994:17).

Diskussionen af stemthed for fænomenet og viden vil nu bevæge sig videre til at omhandle, hvordan den viden og erfaring der opnås, kan formidles og blive til andet end viden-for-mig? Jeg vil kort diskutere repræsentationsdebatten i antropologien og diskutere, hvorvidt og i så fald hvordan teksten kan bygge bro mellem erfaring og formidling.

Før postmodernismens kritik i 1980'erne blev feltarbejdet og det at indsamle viden "derude" for derefter at skrive om dem vel hjemme igen generelt anskuet som uproblematisk i den forstand, at antropologen blev tildelt en ophævet position, jævnfør den strukturalistiske position i figuren tidligere i dette afsnit. Med postmodernismens kritik kom den etnografiske tekst og feltarbejds erfaringer imidlertid under en kritisk lup og blev særligt kritiseret for at være udtryk for vestlige og forudindtagede konstruktioner af hegemonisk karakter (Said 2002 [1978]). Denne periode betegnes ofte repræsentationsdebatten og et centralt omdrejningspunkt var spørgsmålet om, hvorvidt forskerens subjektive erfaring overhovedet kunne formidles. Dermed blev der sået tvivl om hele grundlaget for antropologiens videnskabelighed og validitet (Eriksen & Nielsen 2002:215-224, Holland et al. 2003:23-24, Okely 1992). Vægtningen af det skrevne ord og dets iboende fokus på linearitet og kronologi blev kritiseret for ikke at rumme umiddelbarhed og andre væsens logikker (Hastrup 1999:211-236). En af de danske antropologer, der har påtaget sig at gentegne faget som en følge af denne krise, er Kirsten Hastrup, som samtidig kritisk har diskuteret forholdet mellem sprog og virkelighed, og påpeget vigtigheden af ikke at sætte de to i et 1:1 forhold (Hastrup: 1999:264-269). En af hendes pointer i den sammenhæng er, at sproget ikke direkte kan repræsentere en le-

vet virkelighed, sproget griber snarere ind i verden (Hastrup, 1995:34): "*Writings are generalizèd, holistic and outspoken and as such they tend to mask the fragmentation, plurality and possible silences of social experience*" (Hastrup 1995:43) Som dette citat peger på, er der noget levet, dynamisk og socialt, som undslipper ordets kondensering og fastfrysning. Ord kan skævvride erfaringen og rummer derudover en risiko for utydelighed, idet forskellige mennesker ofte tillægger de samme ord forskellig mening (Hastrup & Hervik 1994:9). I kølvandet på repræsentationsdebatten er flere nye former for formidling blevet afprøvet, men som jeg med henvisning til blandt andre Perle Møhl har diskuteret, rummer også billedet og det optagne udfordringer i forhold til positionering, blik og fastfrysning. Repræsentationsdebatten er måske særligt iøjefaldende og skinger, når det drejer sig om en hvid antropolog, der rejser ud i den eksotificerede verden med sin tropehjelm godt trukket ned i nakken og noterer de andres mærkelige vaner. Men det er ikke desto mindre en ligeså aktuel problematik, når man gør feltarbejde i eget samfund. Det er det, fordi man som forsker bliver den, der definerer situationen, idet man er den, der skriver om de andre fra sin egen position – og cementerer denne beskrivelse i ord, sort på hvidt.

Nogle af de greb, der ofte refereres til som veje ud af den formidlingskrise, er en åbenhed og sanselighed i feltarbejdet, som tillader andre logikker og sansninger end dem, man som forsker selv er indskrevet i. Men udfordringen er fortsat, hvordan denne viden bliver til andet end viden-for-mig? Som Hastrup pointerer, sker der en fastfrysning af virkeligheden, når den nedskrives. Steen Nepper Larsen beskriver dette brændende ønske om at fastholde og indfange en situation, og samtidig om umuligheden i det:

*(...) Slår man som i en solopgang bliver den til en på én gang farvestrålende, men også flad plakat uden medhjælpende og kontekstberigende fuglesang, bølgeskulp og sand mellem de tæer, der snart skal dypes i den lokale udgave af og forbindelse til verdenshavet (...) En solopgang er i øvrigt kun en solopgang for den, der ser den fra ét bestemt sted. Den er stedbundet og unik - men også knyttet til din krops enestående perspektiv. Netop hér og ikke dér - netop nu og ikke om fem minutter (...) Sagt med et gådefuldt citat af den tyske filosof Theodor Wiesengrund Adorno (...) "Kun, når det som er, lader sig forandre, er det, som er, ikke alt" (Larsen 2011).*

Det afgørende i *konteksten*, *tidsligheden* og ens egen *position* er smukt indfanget og sammenvævet i denne korte beskrivelse. Max von Manen argumenterer for, at når vi skriver en anekdote, er det ikke den logiske præcision, der er i

fokus, men den poetiske repræsentation. Det vil sige, at det ikke behøver at være præcise gengivelser af, hvordan et bord stod, men sanselige gengivelser som vækker genkendelighed. Kriterierne for en god fænomenologisk tekst er således genuin undren, konkrete levede erfaringer, fortolkningsmæssig dybde og at teksten vækker prærefleksive erfaringer (Manen 1990: 111-134). Jeg er på linje med Manen i at springet fra virkelighed til formidling bedst indfanges ved at skrive ikke klinisk observerende, men med en iboet stemning. Det betyder ikke, at forholdet bliver 1:1, men dog at virkeligheden mærkes og dirrer i teksten. Merleau-Ponty skriver om denne formidling og den iboende illusion som netop er en art præmis: Ordet ligner ikke det, det betegner, men derfor kan det godt skabe en stærk og reel forståelse for og stemning omkring det, det omhandler: ”*Kunsten er ikke en imitation og heller ikke en fabrikation, der følger instinktets eller den gode smags ønsker. Den er en operation der har med udtryk at gøre. Ligesom ordet benævner, det vil sige griber i dets natur og placerer foran os som en genkendelig genstand, hvad der fremstod forvirret, objektiverer, projicerer, fikserer maleren ... Ligesom ordet ikke ligner det, det betegner, er maleriet ikke øjenbedrag*” (Merleau-Ponty 1994:29).

Der kan i ovenstående citat fremlæses noget underliggende kunstnerisk bed-revidende og elitært; det kan synes som man skal være i besiddelse af et særligt kreativt talent for at kunne omformulere en erfaring eller oplevelse til billede eller tekst. Jeg har imidlertid inddraget det her, fordi jeg læser det som et eksempel på, hvordan omformuleringen af virkelighed til billede – eller tekst – må trække på en sanselighed. Med det in mente er det dog vigtigt ikke at rangordne udtryksformer, således at poetiske repræsentationer kommer til at fremstå som eneste gyldige præsentationer af livsverdenen. Det er ikke mit argument, at livsverdenens eneste sprog er poesi, men dog at en tekst må erkende ikke at være en 1:1 repræsentation af virkeligheden og i nogle tilfælde må dirre sanseligt for at emme virkelighed.

Men hvordan håndteres dette – at en tekst prøver at forføre læseren? Hvorfor virker en tekst forførende og autentisk, og i hvilket forhold står forførelse til sandhed? Som Harriet Bjerrum Nielsen spørger ”... *hvorfra stammer denne følelse av autenticitet, og er meningen til å stole på? Er “selvalidering” validering eller illusjon? Er illusjon det same som forførelse? Står forførelse i modsetning til sannhet?* ” (Nielsen 1998:193). Nielsen fremhæver, hvordan forskeren ved hjælp af visuelle virkemidler skaber en situation som læseren inviteres med ind i: En feltnote kan

eksempelvis indledes med sætningen: ”vi sidder i et larmende klasseværelse”, men det gør ”vi” jo aldeles ikke – ”vi” sidder og læser en artikel eller bog (ibid:193). Ifølge Nielsen er der to centrale hovedpositioner i forhold til kritikken af og udfordringerne med den forførende tekst i kvalitativ metode: På den ene side er der den empiristiske tradition og på den anden side den konstruktivistiske tradition. I forhold til den empiristiske tradition fremhæver hun særligt Miles og Huberman (1984) og deres kritik af, at kvalitativ analyse har et tvivlsomt forhold til sandheden. De foreslår som løsning, at teksten skal nedtones, og man i stedet skal fremhæve tabeller og matrikser. På den anden side argumenterer man indenfor konstruktivismen (igennem blandt andre Clifford og Marcus 1986) for at løsne distinktionen mellem tekst og virkelighed og poesi og videnskab. Argumentet er her, at de to hænger uløseligt sammen – at virkeligheden skabes i teksten og omvendt. Nielsen advokerer for en position et sted i midten, idet hun argumenterer for nødvendigheden af en kritik af, hvad teksterne kan og ikke kan, og hvordan de valideres (face validity er ikke i sig selv nok), men argumenterer omvendt også for, at løsningen ikke findes ved at nedtone og fjerne teksten. Pointen her er altså, at en kvalitativ tekst må forstås som andet og mere end en upræcis version af en tabel, den er netop noget helt andet. Der sker i teksten en meningstilskrivning, som gør en situation forståelig for læseren (Nielsen 1998:197). I forhold til den konstruktivistiske tradition, argumenterer Nielsen imidlertid også for, at forskeren ikke falder i den postmoderne fælde, at alt er fragmenter og til forhandling: *“Hvis Miles & Huberman mister saken fordi de ikke tør la seg forføre, så star til gjengjeld Clifford & Marcus i fare for å glemme saken fordi de blir værende i forførelsen. Dermed slippes aldri leseren til som tekstens subject – den plassen inntar forfatteren selv. Forskeren blir hovedperson i forskningen – på bekostning av både saken og leseren”* (ibid:202). Det centrale her er at *”“tekster er ikke enkle speil av virkeligheten (...) En tekst er altså ikke bare uttrykk for en datareduksjon, men også for en meningstilskrivning. Teksten skaper den meningsstruktur som den formidler (...) Forførelsen er ikke en lekker innpakning som skal få pillen til å gli lettere ned, “forførelsen” er en integreret del av tekstens mening”* (ibid:200). Dette betyder imidlertid ikke, at forskeren har carte blanche til at skrive forførende – og potensielt elitært – uden bagtanke. Det forførende element i teksten forpligter og er afhængig af reelle og meningsbærende elementer for at fungere. Som Nielsen konkluderer, frister forførelsen ikke, hvis hensigten ikke er reel og alvorlig (ibid:206).

Et andet centralt perspektiv i forhold til de etnografiske billeder, der produceres, er at have blik for forandringspotentialer og dynamikken i billederne (Ei-

senhart 2001, Nielsen 2009a). Som jeg vil sætte fokus på i mine analytiske kapitler, er mange klasseværelsessituationer og frikvarterglimt fastfrosne her-og-nu billeder: De rummer ikke nødvendigvis, hvad der sker næste time, ved en anden lærer, eller i et andet fag. Det er derfor relevant at have blik for, hvordan materialet begrænser den indsigt, vi kan få og den enkelte situations udsigelseskraft. Jeg påpeger dette, fordi der synes at være en tendens til at mange skoleobservationer og situationer indfanges af en forskers blik, analyseres, rammesættes og ophæves i sin skriftlige form (fejlagtigt) til noget permanent og ”sandt”. Hermed ikke sagt, at disse glimt ikke kan være sigende og rumme mening og pege på sammenhænge, der går på tværs af rum og tid. Men jeg er på linje med Crapanzano, når han fremhæver risikoen ved, at der sker en direkte oversættelse fra isolerede etnografiske billeder til ”sådan er de unge i situationen”: *”By eliminating himself from the ethnographic encounter, the anthropologist can deny the essential dynamics of the encounter and end up producing a static picture of the people he has studied and their ways. It is this picture (...) that becomes the ”culture” of the people”* (Crapanzano 1980:ix).

## Gyldighed i kvalitativt arbejde

Spørgsmål om gyldighed er væsentlige at inddrage, når datagenerering og formidling gentænkes og udfordres. Det er det først og fremmest, fordi vi som forskere har en defineringsmagt, som jeg har beskrevet med henvisning til Hastrup ovenfor, og dermed har et stort ansvar for den måde, vi potentielt påvirker og griber ind i menneskers liv. Når vi arbejder kvalitativt med mindre grupper af mennesker og ikke kan lave store repræsentative udsnit eller skabe et miljø, hvor resultaterne kan gentages x antal gange, må vi have andre videnskabelige parametre at følge.

Som jeg beskrev i det første afsnit, kan vi ikke skrive os selv ud af rummet - tværtimod er det netop vores kropslige væren i verden, der giver adgang til viden. Men hvordan sikres så validiteten? Flere kvalitative forskere har argumenteret for behovet for at etablere nye og andre processer for gyldighed i kvalitative analyser – fordi kvalitative metoder er væsensforskellige fra eksempelvis naturvidenskab og derfor ikke lader sig teste og validere på de samme barometre. Objektivitet og validitet skal altså gentænkes i et antropo-



logisk og fænomenologisk perspektiv, fordi dets præmisser er anderledes end i den logiske positivisme (Brinkmann & Tanggaard 2010, Dahlberg et. al. 2008:335-338, Dreier 2007, Flyvberg 2006, Giorgi 1989, Jørgensen 1989). Et centralt spørgsmål er i den sammenhæng, hvordan man overhovedet forstår validitet? Er noget validt, hvis der kan generaliseres ud fra det, eller det kan almenføres? Og hvad betyder generalisering overhovedet i den sammenhæng? Skal det forstås som en statistisk generalisering baseret på repræsentative, randomiserede udvalgte informanter eller en art analytisk generalisering baseret på ligheder og forskelle? (Kvale & Brinkmann 2009:262-265). Bliver noget validt, fordi man kigger nuanceret på forskelligt materiale – det vil sige en intern forskningsmæssig validering af materialet, hvor man fremlægger materialet for andre grupper? Kvale og Brinkman har sat fokus på, at validitet er mange ting og ikke alene er en tjekliste i slutningen af processen, men en integreret del af hele forskningsprocessen fra forskningsspørgsmål, projektdesign til interview, transskription, analyse og afrapportering/endelig tekst (Kvale & Brinkmann 2009:248-249). Ifølge Kvale og Brinkmann anskues validitet klassisk som henholdsvis at kunne tjekke og efterprøve et resultat, at stille spørgsmål til materialet og at teoretisere (ibid:251-253). Men de peger i den sammenhæng på, at man også kan forstå validitet pragmatisk og som en kommunikativ proces, hvor analyser afprøves i forskningsgrupper, hvor materialet fremlægges og skridtet mod analysetekst gennemsigtgøres med henblik på peer kritik (ibid: 253-256).

For Dahlberg et al. er objektivitet og validitet de mest centrale omdrejningspunkter i en sådan retænkning. Vigtigheden af validitet fremhæves, idet andre mennesker og professioner er afhængige af resultaternes gyldighed generelt og for dem specifikt. Derudover skriver de, at al videnskab skal være objektiv, og at det betyder, at vi som forskere skal antage en ”*position og attitude, som gør os i stand til at se det fænomen som vi studerer igennem alle tidligere tanker, følelser og holdninger, som vi har*” (2008:336). Det centrale synes i den sammenhæng at være overraskelsen, at vi opdager, at vi ikke vidste alt. Med reference til Lindström argumenterer de for, at objektiviteten sikres igennem intellektuel ærlighed, grundighed i argumentation, forbud mod at favorisere ens egen person, forvrænget indsamling, udeladelse af negative beviser og ensidige manøvrer (ibid:337).

Hastrup har en lignende pointe, når hun i forhold til gyldigheden af antropologisk viden skriver, ”*et krav til den etnografiske beskrivelse er, at den er sandfærdig*”

(Hastrup 2003:28). Sandfærdig er dog som min ovenstående diskussion af repræsentation i almindelighed og antropologien i særdeleshed ikke kun et spørgsmål præcision i beskrivelser: For netop at indfange verden sandfærdigt, skal man, som Hastrup peger på, både undgå romantisering og sentimentalitet, og ”at henfalde i en form for klinisk objektivitet, der ikke mærker, hvad den beskriver, og dermed forråder både oplevelsen af det partikulære og organisationen af det globale” (ibid).

En anden central faktor i forhold til gyldighed er ifølge Hastrup at skabe gennemsigtighed i forhold til metoden. Det betyder, at man må kunne redegøre for de veje, der har ført til resultatet (Hastrup 2003:30). I den sammenhæng peger Hastrup på, at gyldighed ikke kan sikres ved en almengyldig formular, men at hver enkelt antropolog i ethvert nyt projekt må etablere sin autoritet og udsigelseskraft forfra (ibid:400). Fordi gyldighed ikke kan nedarves, skal antropologen som ovenfor anført vise gennemsigtighed i sin metode og de processer og overvejelser, der har ledt til resultaterne. Men ”denne redegørelse behøver ikke have form af et selvstændigt kapitel i den antropologiske tekst, men må kunne ses gennem hele fremstillingen” (ibid). Jeg følger Hastrup i forhold til nødvendigheden af at skabe gennemsigtighed i den metodiske og analytiske proces, hvorfor jeg har prioriteret så forholdsvis meget plads til overvejelser om min positionering og empirigenrering i indeværende kapitel. Det er også årsagen til, at teorien løbende er i dialog med empirien i mine analysekapitler. Både Dahlberg og Hastrups erklæringer om præcision og ærlighed kan være svære at være uenig i – dog savner de måske konkrete eksempler og strategier omkring for eksempel intellektuel ærlighed og grundighed præcision. For hvad vil det egentlig sige at være intellektuelt ærlig og grundig? Hvornår er man grundig nok? Hastrup ville måske svare, at det falder i den enkelte antropologs lod at afgøre, men selvom jeg følger pointen om, at gyldighed og troværdighed ikke kan sættes på formel, men må genetableres i hvert nyt projekt, vil jeg alligevel i det følgende inddrage Per Schultz Jørgensen perspektiver på gyldighedsprocesser. Det vil jeg, fordi jeg synes de bidrager med konkrete skridt-for-skridt bud på, hvordan man kan arbejde med og forstå gyldighed. Ikke som en fast formel som kan tjekkes af, men som orienteringspunkter, som man konkret kan være opmærksom på.

*”Gyldighedsproblemet er ikke løst ved at placere den kvalitative analyse som forløber for en anden og større kvantitativ undersøgelse. Heller ikke ved at gøre den kvalitative undersøgelse-*

*se til en casuistisk eksempelsamling. Gyldighed handler om at hæve sig op over tid og sted og opnå udsigelseskraft i mere almen forstand” (Jørgensen 1989:113).*

Per Schultz Jørgensen har som ovenfor nævnt, udformet en detaljeret trin-for-trin proces for at sikre gyldighed i kvalitative analyser. Som citatet ovenfor indikerer, er udgangspunktet, at den kvalitative analyse ikke skal kvalificeres ved at sættes i sammenhæng med andre videnskaber og kvantitativ forskning, men have etableret sine egne præmisser og barometre. Jørgensen skelner i den sammenhæng mellem begrebet repræsentativitet i kvantitativ forskning og generalisering i kvalitativ forskning. Jørgensens brug af begrebet generalisering kan i dag trække nogle u hensigtsmæssige konnotationer til positivistiske forståelser af, hvad viden er, hvor et begreb om validitet opnået igennem et eksemplarisk princip om at se det almene i det specifikke er mere bredt accepteret indenfor kvalitativ forskning (Nielsen 1997). At tale om validitet frem for generalisering er en tilføjelse og nuancering som i min tolkning ikke bryder væsentligt med Jørgensens øvrige argumentationsrække, hvilket hænger sammen med, at Jørgensens tekst netop skriver sig ind i et opgør mod, at kvalitativ forskning skal bedømmes ud fra kvantitative barometre: Opmærksomheden er i Jørgensens argument på at distancere og åbne op for nye metoder *i modsætning* til gyldighedsprincippet i den kvantitative gentagelse, og i den forstand er den åben for nuancering af en begrebsgørelse af, hvori den kvalitative gyldighed består. Når jeg fastholder en inddragelse af Jørgensens argument her, så er det på grund af hans forsøg på at bidrage med en praktisk forankret og konkret tilgang til, hvordan analyseprocesser kan valideres. Jørgensen argumenterer for at kvalitativ forskning aldrig kan blive repræsentativ, og derfor skal udgå fra et andet sted. Argumentet er, at eftersom en beskrivelse altid vil være knyttet til den person, der foretager beskrivelsen, så ændrer en forøgelse af antallet ikke principielt ved denne status (1989:119). I modsætning til Dahlberg et. al. er objektivitet ifølge Jørgensen ikke et nyttigt begreb at anvende, idet han argumenterer for, at der i det ord hviler *”en mekanisk antagelse om uafhængighed mellem forsker og genstandsfelt – hvor den kvalitative analyse netop fastholder sådan en afhængighed”* (ibid:116). Den kvalitative analyse er altså ikke objektiv og uafhængig af sit forskningsobjekt, men netop i dialog med forskningsfeltet.

Ifølge Jørgensen er de to grundlæggende elementer i den kvalitative analyse; beskrivelse og analyse. Beskrivelsen er oplevelsen, meningen, det foreliggende og umiddelbare. Analysen er en proces, hvor der påvises sammenhænge, træk og begreber fra beskrivelsen (ibid:115). Beskrivelsen sikrer sin validitet igen-

nem det, han kalder *erfaringsgyldighed*, det vil sige, at det foreliggende skal kunne erkendes af andre end en selv. Her vil jeg så tilføje; at den eksemplariske beskrivelse har en almen genkendelighed og udsigelseskraft. Analysen af materialet sikrer ifølge Jørgensen sin validitet igennem en proces, hvor følgende komponenter indgår; begrebslegitimering (identificering), begrebsudbredelse (korrespondens), begrebssammenhæng (kohærens) og begrebskomplettering. Det betyder altså, at der er tre trin i en analyse proces. I det første led skal forskeren identificere egne forforståelser og teoretiske antagelser. Dernæst skal korrespondensen i materialet, det vil sige, begrebets udbredelse i beskrivelsesteksten udredes. Endeligt skal kohærens, det vil sige de forskellige træk og sammenhænge i materialet opstilles (1989:126). Validiteten sikres igennem at sandsynliggøre sammenhæng i ovenstående analysetrin (begrebskomplettering); at påvise bred korrespondens og kohærens i materialet. Opsummerende kan man sige, at gyldighedsbegrebet hviler på en ”*beskrivelses-intern loyalitet og en teoretisk eksternt forankring*” (ibid:116). Det vil sige, at valideringen ikke kun sker i en almengørelse, men i også den akademiske proces.

Den teoretiske forankring står centralt i Jørgensens gyldighedsproces for den kvalitative analyse, og det at gyldigheden sikres igennem almen begrebslig forankring, er jeg meget enig i. Dog, mener jeg, at det er væsentligt, ikke ukritisk at fastholde en prævalgt teoretisk ramme, som man så skal be- eller afkræfte beskrivelserne i forhold til. I så fald er der nemlig (minimum) to faldgruber. For det første, at vi udelukker det, vi ikke allerede ved, vi ikke ved. Dernæst, at teoriens stemme bliver meget stærk og empiriens stemme svag. Derved risikerer man et uligevægtigt forhold mellem teori og empiri, frem for at de gensidigt udfordrer hinanden.

Det er derfor grundlaget for denne afhandling, at validitet sikres i analyseprocessen af materialet. Igennem systematisk arbejde med udredning af mønstre og begreber i materialet. Deltagende varen-i-verden muliggør en adgang til *den anden* og fænomenet og kan formidles igennem empiriske beskrivelser, men disse beskrivelser kan ikke stå selv – det er i processen og bearbejdningen af dem, at generalisering og validitet sikres.

For at dette videnskabsteoretiske afsnit ikke skal emme som en tom formålsparagraf, er det naturligvis vigtigt, at mine erkendelsesteoretiske platforme og diskussion af gyldighedsprincipper griber ind i projektet og afhandlingen.

De fire tematiske nedslag, som danner strukturen for afhandlingen er udtryk for netop sådanne mønstre og sammen med de udvalgte portrætter på tværs udgør de et forsøg på at indfange et blik for forskellige kontekster, mønstre og baggrunde. De fire tematiske nedslag centrerer sig omkring nedslag i konkrete hverdagssituationer båret af empiriske beskrivelser. Der er naturligvis mange andre kontekster og baggrunde i de unges livsverdener, men selv om mit ideal er en åbenhed og blik for et samlet hele, har jeg anlagt nogle ”parenteser” for ikke at være i ”ubestemthed” hele tiden og for at analysen kan ske. Ideen om bracketing, det vil sige at ”sætte i parentes”, stammer fra Husserl, men er af Dahlberg et al. blevet redefineret som 'bridling', hvormed det henvises til at tøjle ens umiddelbare forståelser til fordel for en mere grundig, refleksionsformidlet undersøgelse (Dahlberg et al. 2008:121-132). Bridling referer umiddelbart til erkendelsesteoretiske forforståelser som tøjles, men jeg anvender her begrebet som en art tøjling af et felt. Årsagen til, at jeg bruger bridling fremfor en klassik feltdistinktion, er, at jeg mener begrebet netop rummer en forståelse af det samlede heles nødvendighed, om end ikke alt kan medtages. Bevægelsen ”at sætte i parentes” kan forstås igennem et billede på en matematisk ligning; parenteser indsættes for at lette overblikket og tillade et arbejde med en umiddelbar mere enkel ligning, men det betyder dog ikke at indholdet i parenteserne ikke er væsentligt – det er netop en uundværlig substans af det samlede hele (ibid). For at sikre grundighed i forhold til validitetsspørgsmål har jeg tilstræbt at skabe gennemsigtighed i min metodiske tilgang og videnskabsteoretiske, erkendelsesmæssige position. Min prioritering af dette kapitel om metode, positionering og metodologiske overvejelser afspejler mit hermeneutisk fænomenologiske udgangspunkt i forhold til, at vi ikke kan studere verden, som den er i sig selv, men kun som den fremtræder for os, og derfor netop må belyse betingelserne for denne fremtrædelse.

## Overgang: Fra teoretiske og metodiske indramninger til analyse

Efter denne anden dels fokus på at indkredse væsentlige teoretiske og metodologiske overvejelser vil jeg nu bevæge mig videre til afhandlingens tredje del, som er bygget op om afhandlingens fire analysekapitler. De fire analysekapitler tager som tidligere nævnt udgangspunkt i fire komplekse temaer, der er kendetegnet ved modsætninger på forskellige niveauer: 1. Selektion og in-

klusion, 2. Socialitetens paradokser, 3. Overgange: uddannelses- og fremtidsudkast, og 4. Fagautoritet versus pædagog.

På trods af min inspiration i en art fænomenologisk hermeneutik er analyserne ikke udarbejdet ud fra et systematisk hermeneutisk perspektiv. Som beskrevet ovenfor bruger jeg min antropologiske og til dels fænomenologiske tilgang til at holde feltet åbent og få de empiriske beskrivelser til at dirre. Jeg har ikke fulgt én stringent model for at analysere data, men forsøgt at bevare en åbenhed overfor det jeg ikke vidste, jeg ikke vidste, og i den forstand er analyserne udtryk for abduction, det vil sige cirkulære bevægelser mellem empiri og teori (Alvesson & Sköldbberg 2010:4-6). Det er således mit udgangspunkt, at vi for at forstå hverdagen på nye måder skal have teorien – men at det samtidig er vigtigt at forstå, at teorien ikke alene giver indblik i noget nyt, for det er i forankringen i hverdagen, der er mulighed for transformation og noget nyt. Teori og virkelighed er begge henvist til hinanden, refererer til hinanden og er gensidigt afhængig og konstituerende for hinanden - og derfor er teori uundgåeligt en kritisk udforskning og udfordring til hverdagen (Adorno 2005). Konkret betyder det, at jeg ofte vender tilbage til de teoretiske diskussioner i mine analyseafsnit i et håb om at nuancere og udfordre de begreber, jeg arbejder med. Man kan sige, at jeg lader min empiri komme i samtale med andre og det er de svar, der kommer ud af det, som udgør mine analyser. Ifølge Hastrup består den analytiske proces ”i en dialog med og et *raisonnement* over empirien, der gradvist skaber en ny og sammenhængende forståelse for tilsyneladende adskilte fænomener. Det er en proces, der i høj grad tager form i den skriftlige bearbejdning af feltmaterialet og som nødvendiggør et kumulativt argument i dialog med tidligere forståelser af tilsvarende forhold” (Hastrup 2004:10). Analyse er således forstået den proces, hvorigennem man kommer fra empirisk materiale til en videnskabelig viden – en undersøgende proces, som på trods af det tilstræbte formfuldendte udtryk i en færdig tekst aldrig afsluttes endeligt, fordi erkendelsen ændrer sig i og med processen.

Som Harry Wolcott har pointeret skal man være varsom med at fremstille sine analyseprocesser som objektive og ordnede (1994). Wolcott foreslår i den sammenhæng en opdeling mellem beskrivelse, analyse og tolkning. Ikke for at de tre dele skarpt skal adskilles, men for at blandt andet kunne diskutere elementerne i hver af delene og afmystificere og konkretisere det, der omtales som analyseprocessen. Jeg følger ikke stringent denne opdeling, men inddra-

ger Wolcott her, fordi han med sin opdeling peger på en vigtig kritik af en dominerende opfattelse af, at analysestrategier og processer er særligt ordnede. Han peger på, at de tværtimod er informeret af mange led og sker løbende. Som Wolcott skriver: *”Because qualitative data gathering is conducted through such everyday techniques as participant observation and interviewing, it is comforting to employ a term like “analysis” to suggest that in what we do with data we are able to wrest them from their humble origins and transform them into something grand enough to pass for science”* (Wolcott 1994:24). Jeg forstår Wolcotts perspektiver som kritiske indvendinger mod det at forsøge at fremstille en analyse som objektiv og ordnet, når den netop ikke er det. Men at det ofte gøres i et forsøg på at imitere andre videnskabskriterier og hævde en udsigelseskraft. *”Analysis always suggest something of the scientific mind at work: inherently conservative, careful, systematic. Analysis does more than merely hint a fact, however; it presumes to be a fact. If, as researcher, I choose and follow procedures correctly, you as reader can – and, if we are to maintain a dialogue, you must – accept my findings* (Wolcott 1994:25). Wolcott foreslår i forlængelse heraf, at *”a researcher must give evidence of having taken the analysis as far as possible before insisting that the reader share the responsibility”* (Wolcott 1994:28). Centralt er det i forhold til Wolcotts argument, at man som forsker sætter ord på verden og dermed får en defineringsmagt: Man inviterer læseren med ind i en udlægning og forståelse af verden, og med det følger et ansvar for at skabe gennemsigtighed i forhold til, at man har taget analysen så langt som muligt, før man kan insistere på, at læseren tager del i ansvaret.

Denne gennemsigtighed og ”bevisførelse” forsøger jeg konkret at etablere i analyserne ved løbende og åbent at vise og diskutere, hvad der alternativt kunne tolkes i forhold til det, jeg tolker. Et eksempel herpå er første analysekapitel, hvor jeg fremlægger forskellige mulige tolkninger af autoeleven Jonas’ muligheder og ikke-muligheder for at blive set som en dygtig og engageret dreng i klassen. I forhold til en sådan tilgang til at vise egen analyses usikkerheder, kan man, som Hastrup formulerer det: *”spørge i hvilken forstand antropologien kan gøre krav på betegnelsen videnskab, når den således er parat til hele tiden at udstille sine fortællingers usikkerhed”* (Hastrup 2003:415). Hastrup svarer selv andetsteds, at præmissen for antropologisk viden er, at tilværelsen er tvetydig, men at det netop er igennem antropologens særlige engagement og væren i verden, at antropologiske analyser kan vise, hvordan den alligevel hænger sammen: *”Den antropologiske viden er på den måde ikke bare viden om verden, men er også en særlig måde at forholde sig til den på. Den bidrager til at give samfundets opmærksomhed en*

*særlig retning mod kompleksiteten og værdien af almindelige menneskers liv og færden i de samfund de er en del af* (Hastrup 2004:422).

Sammenfattende kan man sige, at jeg forstår det at analysere som måder at fremhæve særlige passager, at se efter brud, det særegne og mønstre. At sammenligne med andre studier og kontekstualisere, kritisk at forholde sig til processen og indsamlingen og at diskutere disse fund med andre, hvilket jeg løbende har gjort. Og som måder at ordne materialet og systematisere kropslige erfaringer (jvf. ovenstående fænomenologiske diskussioner af kroppen i feltet).

Antropologi er således meget andet end beskrivende, der er netop en måde at forstå verden og tolke på det, man ser, som i forhold til mit studie kan bidrage med relevante billeder i en pædagogisk dimension i forhold til at forstå grupper af unge i og på kanten af uddannelsessystemet. Det har, som jeg har diskuteret ovenfor, netop en udsigelseskraft i form af at være eksemplarisk, og i fald portrætterne virker forførende, så er det, fordi de har reelle og alvorlige hensigter og har været underlagt mange genkonsultationer og afprøvnin-ger (Nielsen 1998).

Inden jeg bevæger mig videre til tredje del af denne afhandling, følger her et portræt af Falak fra grundforløbet til auto, som det er mit håb blandt andet illustrerer, hvorfor det at tage en uddannelse kan være en kamp, og hvordan andre faktorer kan trække mange andre veje.

## Falak

*Jeg havde det ret stramt [i folkeskolen]. Det var jo sådan en specialskole, så der gik jo kun folk med masser af problemer og sådan. Så der var tit, hvor det bare gik op i hat og briller og sådan (...) Jeg startede med at sige, at jeg skulle være advokat, men så fik jeg en kriminel baggrund og så gad jeg ikke være advokat alligevel og så... Så blev det mekaniker fordi jeg kunne godt lide at skrue i min fritid og sådan noget og så... ja... (Gruppeinterview med Falak, Ehsan og Basem d. 28.8.2012).*



Falak var 19 år, da jeg første gang mødte ham på realkompetencevurderingsforløbet på auto. Han er en bredskuldret fyr med kort sort strithår og var de første dage på forløbet iført en sort reklame polo T-shirt fra en kebabrestaurant, hvor han arbejder i sin fritid. Hans mor og far er skilt, og han bor i en lejlighed med sin kæreste igennem flere år. Faren er egypter og kom til Danmark for 23 år siden. I Egypten var han bankuddannet, men kunne ikke bruge uddannelsen i Danmark, hvorfor han nu er i et pizzeria. Moren har ingen uddannelse og har igennem en længere periode været på kontanthjælp. Falak har fire brødre og to søstre, som alle er væsentlig yngre end ham og går i børnehave og folkeskole.

Som det indledende citat indikerer, har han overvejende negative erfaringer fra folkeskolen. På grund af faglige vanskeligheder og en del banderelateret ungdomskriminalitet gik han på en specialskole, hvor han følte sig marginaliseret i den forstand, at han var fanget i en gruppe, hvor alt gik op i ”hat og briller”, mens han selv havde ambitioner om at tage en lang videregående uddannelse som advokat. Han er den første og eneste i sin familie, som er begyndt på en uddannelse ud over folkeskolen og håber at være et godt eksempel for sine mindre søskende. På trods af disse ambitioner har han dog været ”skoletræt siden første klasse”, som han selv udtrykker det. Efter folkeskolen har han en gang tidligere påbegyndt mekanikeruddannelsen, men afbrudt og siden arbejdet et par år ufaglært i restaurationsbranchen. Dobbelttheden i at ville ”blive til noget” og være skoletræt kan også observeres i Falaks ageren i klassen og på værkstedet i løbet det første modul. Han er god til at lave dyrelyde og jokes og får ofte klassen til at grine. Samtidig henvender han sig flere gange til holdlæreren Christian og beder om at blive taget mere seriøst. Han er den, der laver fis i klassen – det fortæller han selv, og de andre taler om ham som klassens klovn, hvilket af de andre skiftevis fremstilles positivt og irriterende. I værkstedsgrupperne er han, selvvalgt, i gruppe med de to andre etniske minoriteter i klassen: Ehsan og Basem. Ehsan har en lignende klovn/joker rolle i klassen og prutter ofte højlydt, når de boglige fag bliver lidt for lange og tørre, til stor morskab for de andre. Basem er meget målrettet og har allerede tidligt i grundforløbet en praktikplads og tager uddannelsen og karakterne ret seriøst.

Modsat de fleste andre på uddannelsen, har Falak ikke haft en barndomsdrøm om at være mekaniker, men han har alligevel praktisk erfaring og kendskab til faget, fordi en af hans onkler har et hobbyværksted, hvor han har hjulpet til:

*"Mig og mine onkler vi har altid skruet rigtig meget, både i både og biler og knallerter og motorcykler og jeg ved ikke hvad, alt muligt, traktorer, pis og lort, vi har haft gang i...  
(...) det er bare sådan et lille hobbyværksted han har derhjemme, hvor han er i gang med at lave sine amerikanerbiler nu her og sådan noget der. Vi har skruet meget i det værksted... (Gruppeninterview med Falak, Ehsan og Basem d. 28.8.2012).*

Da jeg møder Falak igen, ca. halvandet år efter grundforløbet start, er han netop kommet i praktik. Siden vi sås sidst, har han modvilligt skiftet til et 40 ugers hold. Holdlæreren mente, at han snakkede for meget i timerne og ikke ville kunne klare grundforløbsprøven og blive klar til praktik på de 30 uger. Falak giver udtryk for, at dette skift var ok, men "ret tøset" i den forstand, at det er mindre hårdt. Men han klarede at tage sin grundforløbsseksamen og efter at have sendt mere end 100 ansøgninger til praktikpladser, har han nu fundet et sted igennem en arabisk kontakt, som hans far har. Han er tydeligt skuffet over, at skolen ikke har hjulpet mere med at finde praktikplads, og at det skal være så svært at "få en uddannelse af en slags", som han udtrykker det:

*"Falak: det [hjælp til at finde praktikplads fra skolens side] var der sgu ik' så meget af... altså det, det var mere snak, end det var noget andet. Jeg ka' huske min lærer sagde: "jamen vi skal nok hjælpe jer med at finde..." og så noget, men han... han hjalp slet ik' nogen med at finde noget som helst...*

Anne Mia: *okay...*

Falak: *så... og det sys jeg var lidt for dårligt, for der var faktisk nogen, der regnede med de bare fik hjælp af lærerne... se'fø'lig var de også ude og søge selv, men... ogs' at lærerne... ogs' at de ik' øhh... de ik' skaber... hvad hedder det... et netværk med automekanikere og, og prøver at få... prøver at hjælpe nogen med at komme ud" (Interview med Falak, d. 16.11.2013).*

Falak har ikke selv nogen forklaringer på, hvorfor det har været så svært at finde praktikplads, men flere lærere på auto og andre (etnisk danske) elever taler om meget racistiske forhold ude på værkstederne, som gør det svært for etniske minoriteter at komme ind på et etnisk dansk arbejdsmarked. Falaks tidligere holdkammerat, Frederik, spørger i mit andet opfølgende interview med ham ind til, om jeg ved, hvordan det går for Falak og siger selv;

”Frederik: Jeg tror helt hundrede, han aldrig... han finder ik’ noget [praktikplads]

Anne Mia: Hvorfor tror du ik’ det?

Frederik: Armen nu er det jo ik’ fordi jeg ska’ lyde racistisk (...) men de mørke der ik’... ind på tek [tekniske skole]... ja, lad os sige vi var 200 i skolepraktik... praktikanter ik’... 120 af dem ik’... det var mørke... de ka’ bare... der er ingen, der vil ha’ dem (...) jeg tror det er fordi at man... man har jo altid den der fordom der: ”jamen de laver ik’ noget” og ”det er plat og svindel hele lortet” og så noget der... så øhh... så, så’n typisk... jeg kender ikke ret mange værksteder, hvor det er en mørk, der ejer dem (...) det er typisk hvide... du kan ta’ ude hos os, hvor mange har vi? Vi har øhh... vi har en chauffør, en der bare henter varer øhh... så har vi én i reservedele, og så har vi en mekaniker... det er det vi har (...) og vi er altså 149 ansatte ik’ (...) der går alle de fordomme jo, men det er ogs’ problemet... problemet er jo altså... at 90 procent af dem, der er her, de laver ik’ en skid... de... det kører bare på snyd og plat og svindel hele lortet jo... og så de sidste ti procent... så har de til gengæld... så er de til gengæld herre hårdtarbejdende og bare kæmper virkelig for at lave om på det her, men det hjælper jo ik’.. Du har stadig en fordom om de sidste 90 procent jo” (Frederik om Falak i interview, d. 22.11.2013).

På trods af de grelle udfordringer i forhold til at få en praktikplads er Falak lykkedes med det og er fortsat i uddannelse, og det har inspireret hans egen mor til at tage en uddannelse. Hun er også begyndt på teknisk skole for at læse til it-tekniker:

Falak: ”Jeg tænker så’n lidt... fordi hun har snakket om det [at tage en uddannelse] i lang tid ik’.. Men det der fik hende i gang var at... da jeg gik i gang med min uddannelse os’ ik’... og det sys jeg bare er rigtig fedt, at hun er kommet i gang med noget endelig.

Mia: Så du har været sådan en rollemodel for din mor faktisk eller? Kan man sige det?

Falak: Ja det kan man godt følge i hvert fald... det ved jeg ik’ altså... jeg har ikke snakket med hende om det på den måde, men... men det tænker jeg så’n lidt... at... jeg tror bare at hun sku’ bare se at der var andre i vores familie, der os’ ku’... altså ku’ gøre et eller andet ik’. For der er ik’ nogen i vores familie, der har uddannelse (...) de har bare en lastbilrekord med alle mulige certifikater... der er ik’ nogen, der har en uddannelse som så’n” (Interview med Falak, d. 16.11.2013).

Da jeg møder Falak ca. halvandet år efter grundforløbets start, er det, der synes vigtigt og mest påtrængende i hans fortællinger at kunne klare sig økonomisk. Uddannelsen har første prioritet i hans liv nu, fortæller han, men det har den primært som adgangskort til et stabilt job og dermed en stabil indtægt. Man kan ikke klare sig i dag, hans generation, som han siger, uden papir

og uddannelse på det. Hvis han skal sætte en overskrift på hans liv lige nu, skal det således være ”et eller andet med uddannelse”, fordi det hele går op i det. Man skal lære noget og tage sig sammen, siger han. Han har nogle år tilbage boet i en større villalejlighed med sin kæreste, hvor de havde egen have og en bil, men nu er økonomien meget stram, og han har måttet tage weekendarbejde som rengøringsassistent for at supplere sin elevløn. Hans fremtidsdrømme er nu orienteret omkring at arbejde selvstændig, at tjene sine egne penge og have råd til sit eget sted (i stedet for at bo til leje). Da jeg spørger ind til hans drømme og forventninger i forhold til fremtiden, svarer han således:

*”Det, det har jeg slet ikke tænkt over... det skal bare være (...) jeg vil bare gerne ha’ at der skal være økonomi til det. Da jeg var lille, der var der sgu ikke... der var der sgu ik’ så meget økonomi til det store der... og det vil jeg gerne gøre bedre. Det er også derfor jeg vil gerne have mit eget eller et eller andet. Det var det jeg mente med at komme oven på før”* (Interview med Falak, d. 16.11.2013).

Årsagen til, at det økonomiske og selvstændige perspektiv er særligt fremtrædende i Falaks fortællinger, skyldes måske dels hans opvækst, hvor der var mangel på penge, og at han følte sig svigtet af ”systemet”, som det fremgår af nedenstående feltnoteuddrag. Dels hans fortid med banderelateret kriminalitet, hvor han tjente mange penge og dermed har oplevet at have mange penge til rådighed:

*Falak har gentagne gange oplevet at blive svigtet af ”systemet”, og harmen dirrer i hans stemme, når han fortæller om det. ”Og det var ikke fordi, de ikke kunne hjælpe, det var fordi de ikke ville. Det var ikke finanskrise eller noget, kommunen satte sådan nogle kæmpe skulpturer op i rundkørslerne rundt omkring. Det var jo Jylland. Det var vi rimelig fortørnet over”. Hans opvækst var økonomisk trang, lader han mig forstå, og han blev som 15årig smidt ud hjemmefra. Han gik på kommunen for at få hjælp, fortalte om sin situation, men ”de” sagde, han bare skulle tage hjem. ”Men hvor er hjem mand?” som han spørger. De skulle fandeme se hvordan han havde det, så han satte et telt op foran kontanthjælpskontoret. Da det blev mørkt, og alle var gået hjem, sneg han sig hjem til kæresten og sov. Klokkeren 6 om morgenen, før nogen var mødt, listede han så tilbage og lagde sig til at sove i teltet. Det faldt sammen om ham, fordi det var på en asfalteret plads, men det var sommer og ok. Damen på kommunen gav sig, da hun mødte ind på arbejde dagen efter, så ham ligge der i et væltet telt, og så fik han et værelse på et ”institutionsagtigt sted” og så en*

lejlighed kort efter. Det var jo Jylland, der var masser af lejligheder at få. ”Så kom der en kontaktperson og tog med mig ud og se en lejlighed, og så fik jeg en nøgle”.

Men han var så træt af ”systemet”, at han bare ville udnytte det. ”Håvede min kontant-hjælp, meldte mig syg, når der kom bud om arbejdsprøvning og praktik og sådan noget” som han forklarer. Og hvis de ringede, så henviste han til sine papirer, hvor der stod noget med, at han havde været til psykolog engang, så lod de ham være. Og så supplerede han med lidt kriminalitet i fritiden. ”Det er der mange, der lever sådan”, siger han, ”og det fungerer ok... men så på grund af mine brødre stoppede jeg”. Han henviser til, at han er den eneste i familien, der har en uddannelse. ”Jeg slogedes også meget dengang, og det ku’ jeg se, det begyndte min bror også at gøre benne i skolen, såeh... kæresten var heller ikke så glad for det, hun vidste det ikke det hele, men alligevel”. ”Og ALLE viste hvem vi var, så vi kunne ikke få job”. ”Vi fik endda et tilbud fra Bandidos [rockerbanden], og vi ku’ få prospekt jække med det samme”. Han forklarer, at man ellers først skal være hang around i en periode, inden man avancerer til prospekt. Men de (ham og en kammerat) kunne sige nej, men stadigvæk ”ha’ forretninger sammen”. ”Hvis de spurgte om hjælp til noget, så kom vi”. ”Hvis vi ikke havde sagt nej, så var vi aldrig kommet ud ... så er det med hovedet på blokken” tilføjer han lidt eftertænksomt.

Jeg spørger, om han kan savne det liv, og han smiler og fortæller om, at de nåede ”store biler” Mercedes og BMW, selvom de kun var 16 og 17 år. Og at de sørgede for at ha’ motorer, så de kunne køre fra dem (politiet). Han synes det er svært at begynde at tjene penge selv, det er så lidt i forhold til at lave kriminalitet i fritiden. Og hvis han ikke havde problemet med allerede at have noget på straffeattesten, så ville han helt sikkert lave lidt kriminalitet i weekenden i stedet for rengøringsfirmaet— det er der også mange af de andre på auto, der gør. Lige supplerer lærlingelønnen, det jo ikke meget mere end SU, med lidt kriminalitet i fritiden (Feltnoteudrag, d. 16.11.2013).

## Del 3

### Kapitel 5: Selektion og inklusion

Et hystofrør dirrer i den store grå sal, hvor alle indmeldte på auto og vns har fået besked på at møde op denne mandag morgen. Halvdelen af stolene i den store sal står tomme, primært

de første 6 rækker. Inspektøren Merete smiler lidt anstrengt, mens hun tripper rundt på en forhøjet tribune i sorte støtletter. Hun konstaterer, at der mangler "en masse" og prøver at få de grupper af drenge, der står op langs væggene og bagerst til at sætte sig ned, og gerne forrest "så vi kan komme hinanden ved". Det afstedkommer ikke nogen reaktion. Hun prøver så at få gang i den fremmødte forsamling ved at spørge, om det var svært at finde. Der er øredøvende tavsbed. "Vi mangler mange" siger hun igen: "Vi giver dem lige 5 minutter". Min sidemand siger til en af hans venner "5 minutter og så 5 minutter til, måske man skulle respektere tiden for dem, der er modt frem". Lærergruppen er linet op på en tribunescene forrest i lokalet. Forrest står skolens fire kvindelige ansatte i sort og pastel, bagved de mandlige ansatte i en tæt klump. Et par af faglærerne vil først ikke op på scenen, men sidder på nogle alene stående kontorstole ved siden af. Inspektøren får dem dog genet op til en præsentation. Merete byder velkommen til grundforløb på bil, metal, vvs og el med en slet skjult fanfare i stemmen. Det falder lidt til jorden, da kun et par enkelte elever mumler "tak", og der ellers runger tævt i den store sal. Lærerne, sekretarerne og vejlederne introducerer sig selv. Kort. Med navn og afdeling. To af de tre kvinder er sekretærer, og den tredje er dansklærer. Merete lægger an til en velkomsttale og indleder med via en PowerPoint præsentation med tabeller og lister at præsentere de mange alternative muligheder på de andre afdelinger – hvis man nu ikke føler, man er kommet det rigtige sted hen. Hun gennemgår hurtigt de andre afdelinger på den tekniske skole – de grønne afdelinger, center for medie og kommunikation "Det er dem, der sidder på deres rov og arbejder" tilføjer hun.

Der er en stærk overvægt af drenge i salen. Nogle i kanvas overalls. Nogle i joggingbukser og caps. De fleste i hættetrojer og med nedslåede blikke. Merete gør oppe på podiet igen og igen noget ud af at betone, at man altid kan vælge om. Læse videre. Ombestemme sig. Hun fortæller også lidt om EUX, som svarer til en gymnasial uddannelse og muligheden for dermed at læse videre. Der er ingen tvivl om, at det er "det bedste", og hun ligger vægt på, at det er "for de dygtige og dem der arbejder hårdt". Om uddannelsesforløb og varighed siger Merete: "Når vores dygtige vejleder er færdig med at modulere på jer, kommer I videre i praktik". Vejlederen og Merete udveksler store smil, og Merete fortsætter. Alle uddannelser har morgenmadsordning, for morgenmaden er dagens vigtigste måltid, og det har de gode erfaringer med, fortsætter hun. Der, over morgenmaden, kan man også lige drøfte det, hvis der er nogle problemer på klassen. Hun understreger ved at banke gentagne gange på et skema på præsentationen, at morgenmaden er en del af undervisningen, og at man ikke må komme 10 min senere og undlade det.

Der er gået 20 minutter og flere gaber hølydt. Jeg ser mig omkring. Flere er kommet til og har sat sig på gulvet langs bagmuren. I baggrunden toner Meretes stemme frem igen. Det er

*blevet tid til at høre om skolens grundlæggende værdier. "Man skal opføre sig ordentligt". Engagement er også vigtigt, og hun forklarer med henvisning til Tour De France, hvordan engagement og "commitment" kan føre til guld. Gensidig respekt. Og endelig er humor central for at klare sig her, får vi at vide: "I kommer måske til at studse over værkstedshumoren ude på værkstederne, men der må I ikke være for fintfølende" konstateres der. Til sidst er der et par praktiske anordninger og påbud. "Regeringen har i sin visdom besluttet, at der skal være rygeforbud, jeg beklager, men det er helt nyt – hvor mange ryger?" spørger hun den nu barkende og hostende forsamling. Over halvdelen rækker en næve i vejret. Det udløser lidt forsigtig latter. "Det er fordi, vi bor sammen med HTX og de må ikke udsættes for røg" siger Merete så. Tør latter fra salen (Feltnoteuddrag, d.6.8.2012).*

Ovenstående empiriuddrag er her valgt som en måde "at kridte banen op", og placere læserens fodsåler solidt i det grå laminatgulv på teknisk skole en første skoledag. Selvom perspektivet i uddraget måske fremstår som et officielt udgangspunkt, så er tanken netop, at læseren skal få mulighed for at opleve en førsteskoledag fra et elevperspektiv og en plads i salen. Der er mange ting på spil i feltnoteudraget; der er umiddelbart flere kønsnoterede kampe i gang i lærergruppen i forhold til villighed til at præsentere sig og stå på scenen. Det er lærerne, de voksne, der står på en scene (og mere eller mindre frivilligt) centrerer sig hævet og forrest i lokalet, og en stor gruppe unge, der forsamler sig så langt væk fra scenen som muligt. Der er en klar italesættelse af "dem" og "os" i forhold til, hvem der kan "tåle røg", og "hvem der sidder på sin røv og arbejder" i modsætning til et "os", som altså arbejder fysisk og godt kan tåle lidt røg – både i overført betydning som humor og helt konkret røg og os. Samtidig synes der underliggende at herske en stærk fortælling om "os" som noget midlertidigt, i den forstand at det igen og igen italesættes, hvor let man kan vælge om, det vil sige netop blive noget andet end "os".

Eftersom det, jeg er nysgerrig på i denne afhandling, er unges driblerier i mødet med ungdomsuddannelsen, er det jeg vil fremhæve og dvæle ved i empiriudraget de unges muligheder for deltagelse og de elevheder, der tilbydes. Igennem mine komplementære læsninger af observationsstudier på det almene gymnasium, foretaget af øvrige deltagere i forskningsgruppen, er det blevet tydeligt, hvad der *ikke* siges og *ikke* gøres denne første skoledag på EUD. Hvor den gymnasieklasse vi fulgte på stx blev mødt som "Danmarks blomstrende ungdom", de kommende tre års studier fremhævet som adgangsgivende (hele verden ligger for jeres fødder), alment dannende og kollektivt forankret i et stærkt klassefællesskab, fremstår det første møde her snarere

som en art individuel station. En station i den forstand, at det er et sted man kan stå af og på. Skifte spor og destination undervejs eller helt hoppe fra. Det fremstår som et individuelt valg, og der er ikke noget klassefællesskab at tale ind i. Det har selvfølgelig at gøre med hele den strukturelle indretning med vekselsuddannelsesprincippet, men er allerede tydeligt her første skoledag. Som jeg tidligere har beskrevet stiller bekendtgørelsen krav om realkompetencevurderinger, uddannelsesplaner og videre spor, og der er en klar hensigt med, at de unge oplyses om andre mulige veje – men som jeg vil vise i dette kapitel, kan det have uintenderede konsekvenser.

Med udgangspunkt i det første tema, at skolen både skal inkludere og selekttere, vil jeg i dette kapitel se de unges første møder med skolen igennem særlige nedslag på henholdsvis første skoledag og realkompetencevurderingsforløb. I forhold til nedslagene vil jeg have opmærksomhed på, at selekteringen foregår på forskellige niveauer; som samfundsmæssig selektion og eksklusion, som en institutionel eksklusion og som en art selv-selektion.

På tværs af disse nedslag vil jeg diskutere de unges forskellige positioner, både dem de tilbydes, tildeles og selv tager. Ugennemsigtigheden i, hvad der bedømmes ud fra i de initiale bedømmelsesforløb, er en gennemgående pointe i kapitlet, ligesom forandringspotentialer og dynamikken i kategoriseringer og positioner de unge tildeles.

## Man kommer altid til skolen et sted fra

De måder de unge mødes på, er præget af de særlige forestillinger, der flourer på skolen, om hvilken gruppe af unge man tager imod. Som beskrevet i det indledende kapitel er diskurser om den feminiserede skole og en særlig tabergruppe af elever stærkt repræsenteret i den offentlige debat, og disse fortællinger eksisterer også ude på skolerne. Både i form af en opgivende retorik i forhold til at nogle elever alene er der i mangel af bedre, som en del af et uddannelsespolitisk krav. Som holdlæreren på grundforløbet til gastronomi formulerer det: *”Vi har desværre også elever som... hvor nogen bare synes, at det er en rigtig god idé, at de er der, og fordi deres UU-vejleder har fortalt dem, at nu er der kvoter på, så hvis du ikke har en læreplads, så kan du ikke komme ind på frisørskolen, hvad med at prøve slagteriskolen? Det kunne ligeså godt have været mekanikerlinjen eller noget helt andet”* (Interview med Helle, d.16.1.2013).



Oplevelsen af at agere ”skraldeplads” for en stor gruppe unge er udtalt i de lærergrupper, jeg har haft kontakt med og mødt på konferencer og i forsker/praktikker møder. Denne skraldepladsfortælling finder både i medierne og visse dele af forskningen opbakning, som eksempelvis hos professor og uddannelsesforsker Niels Egelund, der med udgangspunkt i kvantitative undersøgelser blandt folkeskolelærere har argumenteret for, at EUD er blevet en skraldespand for dem, der ikke kan klare en gymnasial uddannelse (Egelund 2013). Dette udsagn om, ”ikke at kunne klare” en gymnasial uddannelse, har en tydelig forankring i et uddannelsespolitisk rationale om, at jo mere (boglig) uddannelse jo bedre, og et deraf afledt uddannelsesmæssigt kundskabshierarki med gymnasiet i toppen. Den stærke fortælling om at være aftager af en særlig problemfyldt gruppe af unge betyder dog ikke nødvendigvis, at selvsamme lærere har givet op på de unge – tværtimod taler mange gruppen af unge, og særligt drengene, frem som en udsat og uforstået gruppe. Som autolæreren Jørgen fortæller i en kort pause imellem de individuelle realkompetencesamtaler: *”Det er sgu nogle gode drenge mange af dem, de har været her på brobygning og gjort det godt, de kan bare ikke klare folkeskolen, fordi den er så feminin”* siger Jørgen, og jeg spørger, *hvad han mener med feminin?* *”Jo, at den er så boglig, og at man skal sidde stille”* svarer han. *”De her drenge har brug for lige at løbe en tur rundt om bygningen, bruge hænderne, og jeg har en aftale med dem om, at hvis vi er ved at eksplodere over hinanden, så går de lige ud lidt”* (Feltnoteuddrag, d.9.8.2012).

Flere lærere giver således udtryk for en intern konflikt i forhold til at rumme og forberede de unge til et arbejdsliv – og i den proces at skulle balancere mellem, at synes det er synd for dem, herunder særligt drengene, som forstås at have sværere ved at sidde stille og være boglige end piger, og synes, at de unge simpelthen ikke er dygtige nok. I kapitel 8 vil jeg diskutere de forskellige udfordringer i roller og positioner ud fra et lærerblik, men i det følgende fastholde blik på de unges muligheder for driblerier: Hvilke muligheder har unge i denne diskursive skolekontekst for at være en god elev? En engageret ung? En boglig dreng? Stillesiddende? Ballademager? Urolig? Følgende feltuddrag er fra en klasseværelsessituation en af de første uger efter skolestart, hvor stamklasserne netop er blevet sammensat, og det illustrerer nogle af disse udfordringer:

*Jonas, som i første halvdel af timen har siddet med sin kasket trukket helt nede i ansigtet, halvt siddende halvt liggende i vindueskarmen bagerst i lokalet, rækker pludselig hånden i*

*vejret og udbrøder, da læreren Christian nikker spørgende ned mod ham: "Hvornår skal vi ha' prøve?" Christian er tydeligt i offensiven og svarer let irriteret "Vil du gerne have en prøve nu eller hvad?". De andre griner højt. Jonas bliver rød i kinderne og svarer: "Hør nu hvad jeg siger Christian, har vi en prøve, hver gang vi lærer noget nyt eller hvad?". Spørgsmålet drukner i latter og tilråb fra de andre i klassen. "Hold nu kæft, så vi ikke får noget for" (Feltnoteuddrag, 20.8.2012).*

Jonas forsøger at få viden og afklaring i forhold til, hvad der forventes af ham, og hvordan og hvornår han skal høres i stoffet. Da hans spørgsmål første gang afvises med en blanding af en joke og irritation, forsøger han endnu engang, men drukner i latter. Han forsøger at understrege sin seriøsitet ved direkte at efterspørge, at læreren lytter til ham. Det kan i sådanne observationssituationer være snublende let at anlægge et "fem fejl" blik på lærerautoriteten i rummet og fremhæve lærerens manglende rummelighed og blik for eleven, dette er dog ikke min hensigt. Som jeg vil diskutere i kapitel 8, balancerer mange lærere på en knivspids mellem at være rummende pædagoger og ironisk distancerede faglærere, og situationen er fra holdlæreren Christians perspektiv svær: Han jonglerer konstant med at få klassens respekt igennem humor og autoritet og faktisk høre og hjælpe de unge. Det, der dog er interessant i denne klassesituation, er, om Jonas, der både med sit kropssprog, placering i rummet og som en del af en social fortælling om taberdrenge - kan blive set som andet end ballademager, der kun kan være ude på at provokere læreren? Hvilket svar ville samme spørgsmål have udløst, hvis afsenderen havde været en pige i gymnasiet? En anden dreng på et 20 ugers autohold? En af dem, der sad forrest og fulgte mere rigtigt og legitimt med i undervisningen? Umiddelbart kan en sådan situation vække spørgsmål om, hvorvidt de diskursive fortællinger, der er ude at gå omkring "taberdrenge", der ikke passer ind i en feminin skole, er så stærke, at mulighederne for visse grupper af unge stivner og fastfryses i en sådan grad, at de kun tilbydes en mulighed; nemlig at reproducere det billede, der tegnes af dem? (Se også Frosh et al 2002:257). Et andet spørgsmål er i den forlængelse om fastfrysningen i så fald sker, fordi de unge selv accepterer den rolle, de tildeles, som et led i en gradvis habituering og reproduktiv tilpasning som blandt andre Bourdieu og Champagne argumenterer for: *"Den sociale selektion, som blev gennemført på den måde, blev stort set godtaget af de børn, som var ofre for den, og af deres forældre, fordi den tilsyneladende hvilede udelukkende på de udvalgte begavelse og fortjeneste, og fordi dem skolen ikke ville have selv var blevet overbevist om (med skolens hjælp), at de ikke ville*

*skolen. Hierarkiet indenfor uddannelsessystemet var klart og tydeligt, og særligt det skarpe skel mellem primær (hvoraf stemplet "de primære") og sekundær undervisning stemte godt overens med det sociale hierarki, et forhold som gav et ikke ubetydeligt bidrag til at overbevise de, som ikke følte sig skabt for skolen, om at de heller ikke var skabt for de stillinger, som skolen åbnede (eller lukkede) for, det vil sige ikke-manuelle erhverv, og i særdeleshed ledende stillinger indenfor disse erhverv" (Bourdieu & Champagne 1996). Hvis man parrer Bourdieus blik for kulturel kapital og habitus med interseksjonalistetsperspektivets blik på samspillet mellem sociale kategorier, kan man i forlængelse heraf spørge: Er det fordi, han er en dreng, at spørgsmålet modtages sådan, som det gør? På grund af hans etnicitet? Hans klasse? Hans særlige kropslige tilstedeværelse i feltet? Omvendt kan man også indvende, at grunden til, at erhvervsuddannelserne som tidligere beskrevet lykkedes med at få nogle bogligt svage igennem, måske er, at lærerne selv har andre baggrunde i et fagligt miljø. Ser læreren egentlig nødvendigvis Jonas sådan, som det blik jeg anlægger i observationsnoten? Som vi skal se i kapitel 8 har holdlæreren Christian stor opmærksomhed på, at de ikke-skoleorienterede unge skal rummes og "ses som dem de er", som han formulerer det. Er Jonas' udtalelse og udveksling således bare en del af en maskulin humor à la "vi sviner hinanden til"? Det er en mulig indvendig til min ovenstående analyse, men baseret på Jonas' efterfølgende reaktion og omtale af situationen som uretfærdig, vurderer jeg, at det ikke er en gangbar analyse.*

På autoholdet er der som tidligere nævnt kun drenge, og fortællingen om "den feminiserede skole", som jeg har beskrevet i indledningen, virker umiddelbart meget fjern i dette klasseværelse denne dag, hvor eleverne har lov til at sidde, ligge og stå frit rundt omkring i lokalet, har lov til at gå ud og tage en smøg, og tonen er kontant og direkte. Jonas er etnisk dansk og i den forstand en del af majoriteten i klassen, der kun tæller fire drenge med anden etnicitet end dansk. Han har en bror, der er tømrer, og en søster "der er vildt klog" og går på gymnasiet. Forældrene er skilt, og han bor nu på en gård på landet med moren, der er uddannet hjemmehjælper, og en papfar der er vognmand. Han har altid villet være mekaniker og kommer direkte fra folkeskolen, som dog har været turbulent og skiftende, da han blandt andet er blevet smidt ud på grund af slagsmål. Han har i kraft af sin papfar værktøjskendskab, og han roder også en del med traktorer på gården. Hans sociale klasse burde derfor som udgangspunkt ikke gøre ham fremmed for et teknisk erhvervsskoleforløb på auto. Spørgsmålet rejser sig derfor, om han denne dag, den første uge, fremfor at blive set som individet Jonas, snarere er en del af en stor (potenti-

elt ustyrlig) gruppe, som læreren skal markere sig i forhold til og skabe sig selv respekt i forhold til?

Klasseværelsessituationen, som den fremtræder her, er et fastfrosset her-og-nu billede, hvilket er et vigtigt perspektiv i forhold til analysen. Det rummer ikke, hvad der sker næste time, ved en anden lærer, i et andet fag. Eller to uger senere, når klassen kender den nye skoles rytmer, skemaer og rammer på en anden måde. I forhold til de forskellige analytiske tilgange jeg har foreslået ovenfor, må man derfor spørge, i hvor høj grad materialet begrænser den indsigt, vi kan få? Mens de unge i kapitlets indledende empiriuddrag først og fremmest fremstår som en tavs gruppe, der lytter, anvises pladser, og sættes på hold, er denne passivitet ikke nødvendigvis vedblivende eller konstant. Som jeg, med udgangspunkt i eleven Frederik fra auto, vil diskutere senere i dette kapitel kan det lade sig gøre at ændre sin position og elevhed, selvom man indledningsvist ”dømmes ude”. Skolen er, som flere forskere har påpeget ikke et neutralt sted, og som Harriet Bjerrum Nielsen pointerer, er skolen ikke en øde ø, og eleverne kommer ikke med blanke ark, når de kommer til skolen (Nielsen 2014a:11). En pointe som kun er desto stærkere, når det drejer sig om en ungdomsuddannelse og ikke et barns første møde med skolen, som i Niensens studie. I denne sammenhæng går et fokus på forandring to veje, og det er derfor vigtigt både at spørge: hvor de unge kommer fra – og hvor er de på vej hen? Følgende feltnote uddrag fra deltagelsesobservation på gastronomigrundforløbet giver et indblik i, hvad der kan ligge forud for ”et første møde med skolen”:

*Efter en kort rygepause vasker Søren og jeg hænder sammen ved de store, sterile håndvaske, med kokkeuniformens hvide ærmer stramt rullet op på albuerne. Han begynder at fortælle om, hvordan han røg ud i problemer og begyndte at ryge, da hans far stak af fra ham og hans bror. Faren fik en ny familie og rejste til Australien to måneder, og efter det sagde han, at de ik’ skulle kontakte ham mere. Senere sendte han bare ”kolde kontanter” til fødselsdag og jul, ingen hilsner, og han så ham ikke i 6 år. ”Så fuckede det jo helt op, og jeg var bos en masse psykologer, men jeg sætter bare sådan en mur op. Der er ingen, der kan nå ind til mig andet end min mor” forklarer han. ”Jeg er så stædig, så de kan ikke få mig til at sige noget med alle deres spørgsmål”. Han fortæller videre om, hvordan han så kom på efterskole og ligesom prøvede at indbente noget og læste en masse lektier og da også fik et ”okay snit”. Men så fik han ”dødsdommen” af en uvejleder på skolen. Hun sagde ”Søren, det med en uddannelse det kan du jo nok ik’ klare, det ik’ lige dig, så det bliver*

*teknisk skole". "Fuck mand, så sku jeg jo vise hende, at jeg ku noget andet. Jeg sagde det også til hende, at sådan skulle hun ikke snakke med mig, men så sagde hun bare (Søren taler med en karikeret kvinde stemme: "men jeg har da ikke sagt noget dårligt til dig"). " Så var det, jeg tænkte, jeg skulle være sikkerhedsvagt, men min ven sagde, at så møder man folk med sådan en negativ attitude, og de fritidsjobs jeg har haft, der har jeg altid været mest glad for dem i restaurationsbranchen, så derfor er jeg her på tjener nu (Feltnoteuddrag, d. 20.8.2012).*

Der er flere ting på spil i ovenstående feltnoteuddrag. Som det også understøttes i ungdomsportrættet med Søren, er en oplevet stigmatisering fra folkeskolens side tydelig i Sørens beretning, når han fortæller om uu-vejlederens anbefaling som en "dødsdom". Søren sætter (godt hjulpet på vej af uvejlederen) lighedstegn mellem en teknisk erhvervsuddannelse og at være en af dem, der ikke kan klare en uddannelse. At han er fejlinformeret om, at grundforløbet til gastronomi også er en teknisk erhvervsuddannelse, er i den sammenhæng ikke så væsentligt – det vigtigste er, at han har en klar oplevelse af at have trodset skolens dom og klaret sig på trods. Eftersom vi hører om oplevelsen igennem Søren, kan vi selvfølgelig ikke vide, hvad uvejlederen rent faktisk har sagt, men eftersom mit perspektiv er på de unges oplevelser og driblerier i uddannelsessystemet, er Sørens klare oplevelse af hændelsen det afgørende her. Han har oplevet flere brud og svigt både i sit familieliv og skoleliv og har været ude i "en del rod", som han selv kalder det. Han møder derfor skolen med en vis skepsis – han har "en mur" oppe og har besluttet sig for, at ingen skal nå ind til ham. Jeg vil vende tilbage til Søren, men her er det væsentligste at vise, at de unge aldrig kun er i skolen, men kommer mange steder fra og allerede *har mødt* skolen. Uanset om det er en anden skole end ungdomsuddannelsen. Det betyder, at det første møde med skolen i forståelsen ungdomsuddannelse aldrig et første møde - men at det altid er informeret og påvirket – selvom skolen måske møder de unge som "nye" elever.

## Uddannelsesplaner - Men jeg ved jo godt, hvad jeg vil?

Ligesom på grundforløbet på auto er noget af det første, som grundforløbs-elever på gastronomi møder, forslag og viden om andre mulige veje i uddannelsessystemet – hvis de skulle falde fra eller få lyst til noget andet. Kendskab

til andre muligheder er ikke bare et tilbud, men ligefrem et krav for at kunne få hjælp til elevpladser, som det vil fremgå af nedenstående feltnoteuddrag fra en undervisningssituation på gastronomigrundforløbet. Her skal de unge udarbejde uddannelsesplaner, men har svært ved gennemskue meningen med denne opgave:

*I dag skal vi udfylde individuelle uddannelsesplaner, og i den anledning foregår timen i et tætpakket computerlokale. Tunge mørkeblå gardiner er trukket for og afholder solens stråler fra at trænge ind. IT læreren, Jonna, er en ældre, lille og kraftig dame klædt i dueblåt, der smiler meget og længe. Hun fortæller om vigtigheden af, at have en plan a, b og c for sin uddannelse og om faren for at miste mulighed for hjælp og praktikplads. Jeg har svært ved at få fat i detaljerne. Dels fordi opstarten af 20 rustne pc'er i det rungende lokale blokerer lyden, og dels fordi Michael i det samme kommer ind i lokalet med den knirkende morgenmadsvogn. Jonna kigger hen på ham, men fortsætter med at notere en netadresse på tavlen. Flere kigger skiftevis mellem tavlen og den uberørte morgenmadsvogn med bjerge af havregryn, cornflakes og sukker. Min mave rumler. Jeg har været vågen siden kl. 7, og jeg ved, at de fleste andre i klassen har været oppe endnu længere, fordi de kommer langvejs fra. ”Ja det med morgenmad, det må vi lige se, om vi når”, siger Jonna så, 15 minutter inde i et længere foredrag om uddannelsesplaner og alternative uddannelsesønsker. ”Jeg er nok lidt bange for, vi ikke når det, for der er meget vi skal i dag”, konkluderer hun lidt efter. Hun er åbenbart ikke enig med holdlæreren Helle i, at morgenmad er dagens vigtigste måltid og et vigtigt samlepunkt for alle fremmødte. Jeg har sat mig ved siden af Niels og har fået lov til at se med på hans uddannelsesplan. Der er en del småsnak og forvirring langs bordene. Hvad går det egentlig ud på? Mumlerier om den manglende morgenmad. Flere tjekker Facebook eller spiller gratis onlinespil. Mikkel, der er lidt af en baj til computere, fucker sit skærm billede op og kalder på Jonna: ”Jeg ved ik’ hvad der er sket, jeg gjorde bare, som du sagde” siger han fromt, mens han smiler skælmisk over til mig og Niels. Jonna virker irriteret, hendes krop gynger hastigt op mod tavlen og ben imod hendes håndtaske. Hun finder en pakke cigaretter frem og siger, at nu kan vi ”lege lidt med hinanden”, mens hun går ud og ryger en smøg. Formuleringen at ”lege med hinanden” udløser en del undertrykt latter. Kirstine og Henriette kigger over på mig og spørger, hvad det mon er for en sjofel leg. Henriette får røde pletter på halsen af grin.*

*Da Jonna kommer ind igen sidder flere med morgenmadsskåle med cornflakes foran skærmen. Med hjælp fra Mikkel er det endelig lykkedes Niels og jeg at logge ind på hans elevplan. Han smiler lidt, mens han læser igennem, hvad han tidligere har skrevet. Der står blandt andet, at han ville være brotlægger i planen, og jeg spørger ham ind til det. Han ku’*

godt li arbejdet og det praktiske, men stod simpelt hen af på matematikken, og så ”er det jo bare spild af liv, at sidde der”, som han siger. Han har også været i hæren i syv måneder, og han var rigtig god til at skyde. Han blev tilbudt at blive, men så skulle han skrive under på, at han ville sendes til Afghanistan, og det var lidt for meget, synes han. Han var for ung. Nu har han ventet to år på at komme ind i hæren igen ”men på grund af arbejdsløsheden, så søger alle jo ind, og så kommer man bare ikke ind, hvis man allerede har været der en gang”, forklarer han. Han virker meget seriøs og engageret i det med militæret, og jeg kan godt forestille mig Niels som soldat. Han er en høj, tynd fyr med stærke arme. Han drikker en del proteinpulver og træner med vægte nede i skolehjemmets træningslokale om morgenen, og der er flere af pigerne, der synes han er klassens hunk (klassens lakere dreng). Jeg spørger om han ville starte i militæret, hvis han blev tilbudt det i dag eller denne uge, og han tænker ret lang tid, før han svarer: ”Ej det tror jeg ik’, nu vil jeg gøre det her færdigt først, så man har noget at falde tilbage på”. Jeg bevæger mig lidt rundt i lokalet. Spiser en portion morgenmad stående. Aisha kommer hen til mig og siger, at hun ikke kan forstå, hvad hun skal med de alternative uddannelsesønsker. Lidt efter skriver hun ”konditor”. Hvad er det nu, det er, spørger hun kort efter. Derefter vælger hun ”pædagog assistent” som tredjevalg. Jeg prøver at forklare formålet med planen, men hun ender med at konstatere: ”så man skal altså bare vælge et eller andet”. Jonna er gået ud at ryge igen. Lidt efter spørger Kirstine mig om hjælp. Hun forstår heller ikke ideen med alternative ønsker: ”Men jeg ved jo godt, hvad jeg vil, jeg vil være smørrebrødsjomfru”, siger hun frustreret. Hun ender med at vælge ”konditor” og ”bager” som de to alternativer. ”Så kan man måske stadig lave smørrebrød”, som hun opgivende ræsonnerer (Feltnoteuddrag, d. 15.8.2012).

Et gennemgående træk i det snørklede og rodede klasseblik ovenfor er uigen-nemsigtighed. Samtlige unge har svært ved at gennemskue, hvorfor de skal lave uddannelsesplaner – både helt konkret teknisk og selve formålet med opgaven. Men de forstår på lærerens irettesættelser, at det er vigtigt. Nogle går straks på Facebook og spiller onlinespil. Andre forsøger på forskellige måder at søge afklaring, men giver op. Fælles for hele klassen er dog, at de synes at rationalisere sig frem til, at ”man skal altså bare vælge et eller andet”, og de skriver som et resultat deraf noget, de ikke nødvendigvis ved, hvad er (som eksempelvis Aisha), eller noget som minder om det, de laver nu (som Kirstine rationaliserer, så kan man som bager måske stadigvæk arbejde med smørrebrød). Selvom udarbejdelsen af uddannelsesplaner for mange af de unge fremstår meningsløs og absurd, er det værd at bemærke, at der naturligvis er en mening med uddannelsesplanerne: At skabe rum for afklaring og drøftelse af alternative uddannelses- og arbejdsmuligheder. Som beskrevet i mit afsnit ”Grundforløb, uddannelsesplaner og realkompetencevurderinger” i

kapitel 2 er udarbejdelsen af uddannelsesplaner en central del af bekendtgørelsen og har til formål at sikre afklaring. Selvom det her fremstår næsten absurd og meningsløst for eleverne – så viser det store frafald, som jeg senere vil uddybe, netop et behov for afklaring og uddannelsesplaner. Spørgsmålet er imidlertid, hvordan skolerne håndterer den dobbelthed, at de modtager en stor gruppe elever, som er frafaldstruede, men samtidig irriteres over at skulle udarbejde tilsyneladende meningsløse uddannelsesplaner. Hvordan skabes der afklaring i forhold til, hvad grundforløbet skal tilbyde af afklaring, uden at de unge oplever at blive mødt med oplevelser af midlertidighed?

Undervisningssituationen i forhold til uddannelsesplaner har altså et tydeligt formål – som er legitimt og nødvendigt – men det, jeg her vil fremhæve, er, at det for størstedelen af de unge fremstår som noget, der skal *gennemstås*, *overleves* og *slippes uden om*. I denne undervisningssituation er der også to yderligere faktorer, der styrker uigennemsigtigheden; den dirrende larm i rummet (som delvist skærmer for lærernes ord) og den manglende morgenmadsservering, som næsten synes at larve i lokalet med den fyldte morgenmadsvogn og de rumlende maver.

Ligesom vi så det i situationen fra det første møde med skolen på autogrundforløbet, tales der en tydelig kategorisering frem. Men, hvor ”vi” på opstarten på autoforløbet var hele autouddannelsen overfor de øvrige, slatne og humorforladte boglige uddannelser, så er ”vi’et” her læreren (de voksne, der har privilegier som at gå ud og ryge), mens ”de andre” er eleverne, som her infantileres som ”nogen der leger”. En kommentar som opfattes stik modsat, nemlig med en seksuel undertone.

Uigennemsigtighed i, hvad der forventes, præger denne situation og ”det første møde” med skolen generelt: Der er nye koder og krav, som kan være svære at forstå for flere af de unge – også dem, der er genstartere og har været på grundforløb andre steder. Det være sig krav om test, som vi så hos Jonas, nødvendigheden af at lave en uddannelsesplan, skift imellem de forskellige lærere og deres prioriteringer af madordning, pause og undervisningssituationer. Eller skolens nye anderledes sprog og kultur på et mere overordnet niveau: På grundforløbet til automekaniker forventes der for eksempelvis en høj grad af kendskab til værktøjstyper og deres navn og anvendelighed, og på grundforløbet til gastronomi skal eleverne tillære sig et nyt sprog, en såkaldt



sensorik for smag, udseende og konsistens. Ligesom selve madlavningens udførsel har et særligt sprog som at pochere, blanchere og rimme. En lignende pointe argumenterer Arnt Verstergaard Louw for i sin ph.d. afhandling, som jeg tidligere kort har referet, idet han beskriver, hvordan en teknisk erhvervsuddannelse med sine fagspecifikke termer, værktøj og jargon udgør en fremmed verden for unge, der ikke er bekendte med værktøjskoderne i den specifikke faglige kontekst (Louw 2013, Se også Friche 2010 om kokkes faglige socialisering i køkkenet). En uddybelse af denne pointe findes i det forhold, at mens det i forhold til social arv oftest gælder, at desto højere uddannelse elevens forældre har, desto bedre klarer eleven sig i uddannelsessystemet, så udgør erhvervsuddannelserne her en undtagelse. De elever, der klarer sig bedst i erhvervsuddannelserne, er ikke elever, hvis forældre har en videregående uddannelse, men elever hvis forældre selv har en erhvervsuddannelse (EVA 2009, Dansk Center for Undervisningsmiljø 2006).

Uigennemsigtheden i, hvad der forventes af de unge i de initiale møder med skolen, har været en rød tråd i det ovenstående – ligesom positioner og fortællinger om de unge som utilpassede har været gennemgående. Uigennemsigtheden fortsætter i det følgende afsnit, hvor jeg vil analysere og diskutere forskellige situationer fra realkompetencevurderingsforløbene på de to tekniske erhvervsskolegrundforløb. Mens vurderingen på gastronomigrundforløbet foregår tavst og løbende, er den på auto rammesat og foregår som en række test på forskellige stationer – men er dog alligevel, som jeg vil vise svær at gennemskue for mange af de unge. Centralt for uigennemsigtheden synes at være, at mange af de unge **både** synes at savne en kulturel boglig kapital (skolekoden) **og** en håndværksfaglig praksis kapital (faglighedskoden) via deres opvækst og baggrund – en pointe som særligt vil fremgå tydeligt blandt de unge på grundforløbet til gastronomi.

## Realkompetencevurderinger og ”Robin Hood”

*I tredje time skal vi testes i samarbejde, og dertil skal vi bygge en drage”. Læreren hedder Hansen, og han sidder stille som et monument og er helt tavs, da vi kommer ind. Han deler fællest alle ind i hold af tre (undtagen mig, ”du er én for meget”, som han siger), og så udleverer han et papir med beskrivelse af, hvordan man skal bygge en drage. Drengene klumper sig sammen om de sammensatte borde. Forundrede blikke udvikles, og flere kigger spør-*

gende op mod katederet. Ingen forklaringer om, hvad øvelsen og dagen går ud på, imødegår den larmende tavshed. Hansen sidder på en og samme tid umærkeligt ranket og krøllet nedover katedret, så han ikke har øjenkontakt med nogen. Han er en høj og firsåret mand med markerede arme og en tung sølvkæde om halsen. Sort T-shirt og olierede arbejdsbukser. Han noterer tavst og længe i en blok ved sit kateder oppe foran. Det slår mig pludselig, at de andre lærere har gjort meget ud af at gå rundt og bryde rummet og autoriteten lidt op, men Hansen sidder helt stille og synes næsten karikeret at fastholde sin frontposition, som en der bestemmer og sidder centralt og foran alle ved katederet. Langsomt begynder de forskellige grupper at orientere sig i det uddelte papir. Drengene i den gruppe, jeg sidder ved bord med (men altså ikke må samarbejde med), snakker om lidt løst og fast, mens de klipper og klister. Jonas udbryder: "Hvor er du tit henne?" og svarer selv: "der hvor det sker mand". Der grines tørt om bordet. Jeg griner med, men føler mig virkelig som "en for meget" og opdager, at jeg sidder uroligt og vipper på stolen. Rundt omkring ved bordene skimter flere af og til op mod katedret, hvor Hansen sidder tavst og observerer med øjenbrynene hævet i noget, der ligner et misbilligende udtryk. Ved mit bord snakkes der om, at der ikke er noget bedre end at drikke bajere og flage med flaget ved en kamp. Falak udbryder så, henvendt til bordet men højt nok til at flere kan høre det, at "Hansen er iskold". Ingen reaktion fra katedret. En drage med et alvorligt mandendryk og en habit, hvor der står Hansen, begynder at tage form på bordet imellem os. Drengene i min gruppe spørger grinende Hansen, hvad han synes om deres drage, og han svarer, at han bestemt ikke er imponeret. Falak gentager noget højere end før: "Shit, du er iskold Hansen". Ingen reaktion. Som et af punkterne i dragemanualen står der, at man skal afprøve flyvefærdigheden, og vi går ud bagved bygningen og løber lidt rundt med dragen. Det er vindstille, og selvom dragen kan løbes i gang, daler den hurtigt ned i en trist klump. Vi ryger en enkelt smøg og skutter os, det er en ret kold dag. Der er kun gået 40 minutter af den 1 ½ time, der er afsat, og opgaven er løst. Et sted er der nogen, der spørger om man må gå hjem, hvis man er færdig. "Nej" svarer Hansen køligt. Frederik fra "min gruppe" sidder og vipper i takt med mig. Han gaber højt, og hans hænder piller ved de tilbageværende materialer. Hans øjne lyser lidt op, og han begynder at klippe små træpinde, og hurtigt viser det sig, at han arbejder på at lave en bue og pil ud af redskaberne til dragebyggeriet. Han løber grinende ud på det grønne område foran lokalet og smiler igennem et stort vindue ind til os andre, mens han illustrerer, hvordan han kan skyde 1-2 meter med pilen. De fleste vender sig mod vinduet og griner. Falak kigger op på Hansen, hvis opmærksomhed for første gang synes fanget. Hansen stirrer vredt og alvorligt ud på klassen og skaber derved straks koncentration og ro omkring katedret. For første gang i timen tager han ordet selv. Han læner sig lidt frem og vender den blok, han har noteret på i løbet af timen, så alle kan se, hvad han har skrevet. Det er en liste med alle elevernes navne, og ud for Frederik har han med sort streg skrevet

*"ikke egnet". "Hvordan tror I sådan en som ham bliver vurderet? " spørger han klassen. "Når man sådan render rundt og laver mordvåbner på skoleområdet". Alle bliver stille og Falak prøver at signalere til den intetanende og smilende Frederik, at han skal komme ind igen (Feltnoteuddrag, d. 7.8.2012).*

Formålet med ovenstående uddrag er at give et konkret eksempel på, hvordan en realkompetencestation på grundforløbet til automekaniker kan se ud. De nye elever skal i alt igennem otte såkaldte stationer, og det kan udover ovenstående station være discipliner som værktøjskendskab, hvor man udstyret med en blok går alene rundt i et stort værksted og noterer navne og anvendelse på alle de stykker værktøj, man kan finde og kender. Det kan være hjulskift på tid og mere klassiske boglige fag som dansk, hvor den klasse, jeg fulgte, skulle beskrive et Storm P billede og læse "korrektur" på en tekst. Formålet med realkompetencevurderingerne er, som jeg i afsnittet: "Grundforløb, uddannelsesplaner og realkompetencevurderinger" har beskrevet, at finde den rette grundforløbspakke til den enkelte, men som det fremstår her er denne proces ikke altid let at gennemskue for de unge selv. Jeg har her valgt "samarbejdsstationen" - som jeg senere fandt ud af, var overskriften for dragebygningen - fordi det var den opgave, flest unge efterfølgende omtalte som svær gennemskuelig. Som autoeleven Ole formulerer det efterfølgende:

*"Jeg synes det virker useriøst, når man skal lave en drage... når man skal i gang med en mekanikeruddannelse. Så kan man da for helvede få et eller andet at lave i stedet for... og det gav jeg jo så også til udtryk, da vi var til de samtaler der... der spurgte jeg... eller der sagde jeg jo så "hvorfør har I lavet det her? ". Det er jo fordi de... der var ikke nogle af lærerne, der sådan havde fået nogle bedre ideer til, hvad vi kunne lave, så det var det, det var blevet til, og så spurgte de mig jo så, om hvad jeg havde i hovedet... hvad jeg havde af forslag til, hvad vi kunne lave, og så sagde jeg også, at det kunne godt ske, det lyder urealistisk, men øh... et IKEA møbel eller et eller andet" (Interview med Ole, Frederik og Abdul, d.22.8.2012).*

Uigennemsigtigheden i, hvad der er formålet med dragebygningsøvelsen, står tykt i luften i ovenstående feltnoteuddrag og Oles citat. Læreren uddeler meget sparsom information, og resultatet er, at eleverne småmumlende selv går i gang med at læse de uddelte ark og rationalisere sig frem til hvad de skal. Flere elever prøver at komme i kontakt med læreren, både direkte og indirekte ved eksempelvis at bygge en drage, der skal ligne ham. Der er dog ingen, der forstår formålet, og som citatet med Ole illustrerer, er der generelt i elevgrup-

pen mangel på forståelse for, hvad der foregik, og hvad man egentlig blev evalueret i forhold til. Da opgaven hurtigt er løst, reagerer de fleste elever på den fortsatte tavshed fra lærerens side ved at underholde sig selv. Flyve lidt med dragen, ryge, kigge ud i luften, snakke om weekendens udskejelser. Frederik adskiller sig imidlertid fra de andre ved at påbegynde et nyt byggeprojekt, nemlig konstruktionen af en bue og pil. Efterfølgende beskriver han sin opførsel som et forsøg på at være kreativ, bruge tiden fornuftigt, og han forklarer sig med, at han er sådan en, der har brug for at lave noget og være i gang. ”Han (Hansen red.) *kunne bare ha givet os nogen matematikopgaver eller noget*”, siger han for eksempel senere for at understrege, at han kedede sig og ville beskæftiges.

Jeg fremstiller i feltnoteuddraget Hansen som tør, streng og farlig – men i hvert fald nogle af eleverne tør godt at udfordre ham ved at lave en drage af ham, som man kan kaste op i luften og lade ramme jorden. Jeg fremhæver dette for at skabe blik for, at situationen kan opleves forskelligt, og at en klasse er en gruppe af sammensatte elever med forskellige øjne, der ser. Grunden til, at jeg alligevel har fastholdt denne portrættering af Hansen i uddraget, er, at den ikke alene er min, men deles af flere af de andre unge, herunder Frederik, som det kommer til udtryk i mine senere interviews med ham og hans efterfølgende forsøg på at udrede situationen og få sympati blandt de andre lærere. Langt fra alle drengene kan, som i den gruppe jeg er placeret, forholde sig ironisk distanceret til Hansen, og for Frederik får konfrontationen som vi skal se længerevarende konsekvenser.

Efter ovenstående forløb tildeles Frederik øgenavnet ”Robin Hood”, og det er et navn, der kommer til at hænge ved grundforløbsperioden ud. Denne hændelse, to dage efter skolestart, får dermed afgørende betydning for Frederik i den første tid på skolen, og det påvirker på forskellige måder hans position og rolle på skolen. Med den viden kan det være svært ikke at fremstille og analysere læreren Hansens opførsel og fremtræden som andet end buldrende tavs, overgribende og kold, hvilket jeg da også til dels må erkende at have gjort. Som tidligere nævnt, tror jeg imidlertid, at man som observatør i en sådan undervisningssituation skal passe på med fem fejl-blikket, fordi det som observatør uden ansvar for undervisningens forløb og ro i klassen er så let at få øje på, hvad der kunne gøres anderledes. Med mit perspektiv på de unges muligheder og driblerier i mødet med skolen er jeg mere interesseret i,

om Frederik kan være og blive set som andet end Robin Hood – ikke forstået som en altruistisk forkæmper for de socialt svage, men som en ballademager, man ikke kan have tiltro til? Er det muligt at blive set og anerkendt som en stræbsom elev, hvis man en gang er blevet kategoriseret som det modsatte? Umiddelbart afvises Frederiks forsøg på at tale sin sag både overfor andre lærere og de andre elever, der både med øgenavnet og i frikvarterne driller ham med, at han bliver placeret på ”40 ugers holdet”, som også omtales som taberholdet. Efter episoden observerede jeg på gange og i klasserum, at Frederik gentagne gange prøvede at få nogle af lærerne på grundforløbet i tale om hændelsen, at forklare dem om uretfærdigheden i det og hans egentlige hensigt, men hans argumenter blev fejlet væk og bagatelliseret med kommentarer som ”*Jamen du kan jo for helvede ikke gå rundt og skyde på folk*” og i nogle tilfælde forværredes hans position endda: Som da han i de afsluttende samtaler efter realkompetencestationerne endnu en gang forsøgte at forklare sin sag, og læreren i den efterfølgende pause rystende på hovedet henvendte sig til mig og sagde: ”*Sådan en dreng, han klarer den ikke, nu kommer han på 30 uger, men han klarer det ikke med den attitude*”. I senere interviews og samtaler taler Frederik sig overfor mig frem som engageret og målrettet, og én der brænder for det, han laver, hvilket han også ser som en forklaring på, at han allerede som 15årig er i gang med sin drømmeuddannelse. Hans forældre har altid pacet ham frem, fordi de vidste han kunne, forklarer han. Det, der dermed synes særligt aktuelt for ham, er at påvise uigennemsigtheden og dermed urimeligheden i, at han ikke kendte koderne og reglerne for, hvad han blev bedømt for: Han forsøgte jo netop at adskille sig ved at vise, at han kunne bruge sine hænder, tage initiativ og gå i gang med en opgave selvstændigt.

Som blandt andet Friche (2010), Filer (2000) og Filer & Pollard (2000) har pointeret er evaluering aldrig en objektiv proces, evalueringsprocesser skal i stedet forstås som sociale processer, indlejret i kontekster og sociale relationer, hvorfor de er sårbare overfor bias og ”forstyrrelser”. En af udfordringerne ved en vurderingsproces som et realkompetenceforløb er således, at den fremstår som objektiv – og derigennem hævder sin sandhed og værdi, men i praksis er påvirket af subjektive fortolkninger og smag. At Frederik således vurderes uegnet på grund af noget, han foretager sig udenfor prøvesituationen - bygning af drage, som han i øvrigt klarer til ug - har større vægt i hans samlede vurdering end selve testen. Denne flertydighed er meget præcist sammenfattet i Filer & Pollands spørgsmål: ”Who is being Assessed?” og ”What else is being assessed?” (Filer & Pollard 2000: 78). Fra lærernes syns-

punkt er realkompetencevurderingen en måde at se, hvad eleverne kan, både på værkstedet og skriftligt og derved netop åbne op for muligheden for, at de praktisk orienterede elever får mulighed for at vise deres færdigheder. Samtidig giver flere lærere udtryk for, at det, som de egentlig holder øje med på de forskellige stationer, er, hvordan eleverne interagerer, tager ansvar og ”går til opgaven”. Det vil sige, at kriterierne primært er sociale kompetencer – ikke faglige, som eleverne tror og er informeret om, og som jeg tidligere har beskrevet, er målene for realkompetencevurderingerne ifølge bekendtgørelsen.

Min pointe med at inddrage disse evalueringsrelaterede forskningsbidrag her er at sætte fokus på uigennemsigtheden i, hvad der bedømmes ud fra: Hvem og hvad evalueres der egentlig på og med udgangspunkt i? Realkompetencevurderingsforløbene italesættes fra et institutions- og lærerperspektiv som en ”objektiv” afklaring af, hvad eleverne kan på et værksted og bogligt, men det, der tilsyneladende primært bliver vurderet er, hvorvidt man er en god elev, der underordner sig og er flink og god i betydningen inaktiv og stille. Det handler i hvert fald ikke om at udvise kreativitet og selvstændighed, men heller ikke umiddelbart om samarbejde. Som vi skal se i det følgende feltnoteuddrag, er det en udbredt forståelse blandt eleverne, at det i bund og grund er lærernes valg, der er afgørende for, hvilket hold man kommer på, og at man skal være en snedig strateg for at opnå det, man gerne vil:

*I pausen sidder vi om de aflange, hvide borde i kantinen og spiser en beige sandwich. Køleskabskold kylling fra i går tilsyneladende. Snakken går om de forskellige test og gruppens eneste pige, Mette, fortæller mig, at hun i dag har holdt tilbage på det, hun ved, kun har svaret ”cirka halvdelen af det jeg ved” i testene, fordi hun er bange for at komme på 20 ugers holdet. Jeg bliver overrasket: Mette mødte som en af de eneste allerede første dag på skolen op i arbejdsoverall og med små bildæk-stickers i ørene. Hun har flere gange højlydt markeret, at hun allerede har et praktiksted og udviser stor koncentration og seriositet i timerne. Hun river mig ud af min tankestrøm og fortsætter: ”For så har man sgu ingen ferie”. Mens vi smider krummerne af sandwichen i de store sorte plasticbøtter, fortæller hun, at hun er spejder og gerne vil have tid til at tage på ture. Jeg spørger, hvad hun vil gøre, hvis de foreslår 20 uger alligevel (jeg har set på lareværelset, at hun har scoret rene 20 ugers vurderinger), og hun siger, at hvis det med spejder ikke er nok, så må hun jo give dem ”bele smøren”. Jeg spørger, hvad det er, og hun smiler stort, mens hun siger ”Jamen du ved sådan noget med, at jeg ikke kan have mig selv med... bla, bla”. Jeg spørger om det er sådan,*

*hun har det, altså om hun kan have svært ved at have sig selv med, og hun ryster smilende på hovedet (Feltnoteuddrag, d. 7.8.2012).*

Det er interessant, hvordan holdsætningen og bedømmelsen i realkompetan-ceforløbet i Mettes fortælling fremstår som et net af myriader, man skal sno sig imellem; ved at svare lidt mindre end man ved og levere opdigtede per-sonlige fortællinger om manglende tid og overskud. Selvom realkompetence-vurderingen af Mette opleves anderledes positivt end Frederik, nemlig som noget der kan overskues og forhandles, er uigennemsigtheden i, hvad for-målet med evalueringen egentlig er, og hvilke rammer der er (i forhold til selvbestemmelse og tildeling af hold af lærerne) stadig tilstedeværende. Hun har ikke nogen følelse at, at hun uden omsvøb kan ønske sig at komme på et 30 ugers hold, hun skal til en vis grad snyde sig til det. Og hun ved hvilken fortælling, der virker. Hun ved, at historien om ”at det kan være svært at have sig selv med” trumfer, hvis det ikke er nok at fortælle om hendes fritidsinte-resse; spejder. Er årsagen til, at denne fortælling virker, kønnet? Ville fortæl-lingen om behovet for at have sig selv med virke for en dreng her på auto, hvor man skal kunne tage lidt ”røg”, som vi hørte i det indledende feltnote-uddrag for dette kapitel?

Der kan være flere ting på spil i forhold til Mettes udmelding om behovet for at sno sig uden om et 20 ugers hold. Dels kan hun have en interesse i at virke ”tilbagelænet” og lægge afstand til ”stræberne”, men umiddelbart synes det ikke at være tilfældet, da hun samtidig kommer i arbejdstøj og med bildæks-øreringe og tydeligt og ofte markerer sig i undervisningen, ligesom hun gentagende gange fremhæver sine evner og erfaringer på et værksted. Dels kan hun netop fremhæve behovet for at manipulere med lærerne for at stadfæste sin position som en af de dygtigste og opbygge en forklaring omkring, hvorfor hun ikke kommer på et 20 ugers hold, i fald hun skulle være bange for ikke at blive erklæret egnet til det. Umiddelbart synes fortællingen om, at realkompe-tencevurderingerne er noget, man skal være en snu strateg for at navigere i forhold til, dog at være det mest presserende i fortællingen, eftersom hun på trods af 20-ugers scoren i stationerne kommer på et 30 ugers hold. Hun ken-der ikke andre på skolen og vælger derfor ikke ligesom nogle af drengene på de andre hold i forhold til at komme sammen med bestemte andre.

Ser vi på disse to unges tidsmæssigt parallelle, men meget forskellige møder og oplevelser med realkompetencevurderingsforløbene, tegner der sig umid-

delbart et billede af en streng og uigennemtrængelig skole med magtfulde lærerautoriteter, der ikke lader sig udfordre og diskutere med: Lærerne fremstår enten tavse og dømmende eller som nogen, man kan manipulere, men sandelig ikke tale ærligt med. Og eleverne er dermed hensat i en mere eller mindre fastlåst og ubevægelig position (afhængigt af deres evne til at finde på fortællinger, der virker). Sådan præsenterer skolelivet sig i disse etnografiske, kondenserede billeder fra de første to uger på grundforløbet. Men som tidligere nævnt er det en af mine pointer med denne afhandling og det longitudinale design at have blik for forandringspotentialer i positioner og driblerier over tid. Mette gennemfører 30 uger senere sit grundforløb, mens Frederik, som den eneste på sit hold, får sit grundforløbsbevis allerede efter 20 uger, og han er samtidig en af de eneste på holdet, der har en praktikplads, inden han tager sin eksamen. Da jeg besøger ham halvandet år efter skolestart, er han i gang med at specialisere sig som lastvognsmekaniker og er netop kommet tilbage fra sit andet skoleophold i Jylland. Han er blevet stærk, har meget markerede arme og er skudt i vejret. Hans store hænder og underarme er grå af gamle oliepletter, og han fortæller så detaljeret og fagspecifikt om sin arbejdsdag, at jeg har svært ved at følge med. Han viser mig stolt sine karakterudskrifter fra det seneste skoleophold frem (næsten udelukkende 10- og 12-taller) og fortæller, at han ugen forinden har vundet en præmie som årets fighter i fodboldklubben. ”Robin Hood” mærkatet og stænken af at være på taberholdet er væk. På trods af den stærkt stigmatiserende opstart og en position som ikke egnet, lykkedes det i løbet af 20 uger Frederik at overbevise sin holdlærer om, at han kan tage sin grundforløbseksamen før tid. Hvilke faktorer er det, der gør, at han lykkedes med dette projekt? Som det blandt andet er tydeligt i de udvalgte ungdomsportrætter, er der langt imellem ”solstrålehistorierne” og om at klare sig på trods, som det sker i Frederiks tilfælde.

Frederiks mor er stærkstrømsingeniør og driver sammen med hans papfar en el-forretning. Han er dermed den eneste på holdet, der har en forældre med en mellemlang uddannelse, og som samtidig kommer fra et hjem med håndværksmæssig erfaring. Han fremhæver selv sin mor som ”en der presser ham frem”, og hans bagland kan derfor være en umiddelbar forklaring på, hvorfor opgøret med den initiale stigmatisering lykkedes for netop ham, mens det mislykkedes for andre. Sociale kategorier som køn, etnicitet og klasse markerer sig med forskellig styrke i forhold til de unges muligheder for at bryde med de eventuelle negative forventninger, de mødes med. At have en anden



etnicitet end dansk markerer sig for eksempel både blandt lærere og elever som en markant og italesat stigmatisering i forhold til at finde praktikplads og er en stor udfordring for Falak, Abdul og Ehsan, hvoraf det kun er Falak, der efter to år lykkedes med at finde en praktikplads (igennem en arabisk kontakt hans far har). Ehsan opgiver helt og påbegynder en anden uddannelse, mens Abdul fortsat leder. Den strukturelle mangel på praktikpladser rammer selvfølgelig også etnisk danske unge, men synes særligt markant for etniske minoritetsunge, hvilket ifølge både lærere og en del af de unge selv skyldes udbredt mistillid til ”sorthårede” ude blandt mestrene på værkstederne. Således fortæller læreren Jørgen mig en dag efter undervisningen om, hvilke udfordringer etniske minoritetsdrengene på auto har: *”Det er noget med kultur og forskellige opfattelser af mødetider. Men der er også nogle gode drenge imellem, men de kan bare ikke komme i praktik”* fortæller Jørgen mig, da jeg spørger ind til, hvorfor han tror, at etniske minoritetsdrengene har sværere ved at finde praktikpladser. Jeg spørger, hvorfor det er sådan, og han svarer, at selvom de anbefaler dem fra skolens side, så vil værkstederne ikke tage dem, fordi de måske har dårlige oplevelser fra tidligere. *”Det er altså meget diskriminerende, sådan er det desværre”* siger han og indrømmer, at selvom nogle af dem så kan komme i skolepraktik, så vil de (skolen) heller ikke bare give dem alle pladserne, for det er jo lidt spild, *”når man ved de ikke bliver ansat i faget”*. (Feltnoteuddrag, d.8.8.2012). Den underliggende logik synes her at være, at uddannelse ikke er et individuelt gode, men en samfundsmæssig investering og netop denne økonomiske rationalitetstænkning i forhold til, hvem læreren her tror på bliver til noget, og hvem det er ”spild” at bruge tid på afspejler sig i en selektering.

På grundforløbet til gastronomi, hvor andelen af unge med et sårbart eller helt manglende bagland er høj, synes netop klasse og social baggrund som sociale kategorier at være afgørende for, om de klarer sig, når de møder stigmatisering i skoleregiet. En del af disse unge ryger helt ud af uddannelsessystemet, hvis de bortvises på grund af for eksempel for højt fravær. For flere af disse unge, hvoraf størstedelen er genstartere, er deres boligsituation betinget af uddannelsestilknytning, og de risikerer derfor at blive hjemløse, hvis de smides ud af skolen (se; Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v.).

## Kompetencevurderingen på grundforløbet til gastronomi er usynlig

I modsætning til grundforløbet på auto, hvor realkompetenceforløbet er skemasat, foregår vurderingen og holdsætningen på grundforløbet til gastronomi tilsyneladende usynligt. Holdfordelingen er initialt baseret på en enkelt samtale og foregår derefter som en løbende vurdering hos holdlæreren. Nedenfor er et uddrag af et interview med holdlæreren Helle, som forklarer, hvordan realkompetencevurderingen foregår og fremhæver usynligheden i bedømmelsen som en art støtte til de unge:

*"Vi har 20 minutter til at snakke med et menneske, man aldrig har set før, og der kan man altså kun nå at danne sig et meget lille indtryk, og nogen gange, så satser man forkert, og derfor har vi de første 14 dage, der har vi kompetencevurdering af eleverne, hvor vi ser, hvad kan de egentlig i køkkenet? Hvad kan de i restauranten? Hvad kan de sådan fagligt? Det vi nu kan nå på 14 dage, og derudfra tager vi så en snak med dem og siger "Prøv at hør, jeg oplever ikke, at du er placeret det rigtige sted, jeg synes eller tror, at du kan få meget mere ud af at være på det her hold, med den her lærer, med de kompetencer, med de elever.*

Anne Mia: *Men det foregår ret usynligt, den der kompetencevurdering?*

Helle: *Ja det gør det.*

Anne Mia: *Nogen andre steder er det jo decideret stationer, man kommer igennem, og der er decideret prøver...*

Helle: *Ja... eleverne ved godt, at vi har det her kompetencevurdering, og jeg tror, lige så snart vi har fortalt dem det, så glemmer de det igen, for de oplever det netop ikke. For de kan ikke... rigtig mange af dem kan jo ikke tåle det pres, som sådan set ligger på dem, for mange af dem kan sådan set ingenting, altså oplever de selv, de har ingen selvtillid, så de siger "jeg kan ingenting, det kan jeg ikke"... hvor vi jo som fagpersoner kan se noget helt andet" (Interview med Helle, d.16.1.2013).*

Umiddelbart virker ovenstående uddrag fra et interview med holdlæreren måske malplaceret, eftersom jeg i dette analysekapitel har fokus på de unges blik og oplevelser med realkompetencevurderingerne. Når jeg alligevel har valgt at indlede med det, er det for at rammesætte den markant anderledes form for realkompetencevurdering, der foregår på grundforløbet til gastronomi i forhold til auto. Der var ikke var nogen af de unge på grundforløbet til gastronomi, der var klar over, at de blev realkompetencevurderet i løbet af de første

to uger. Undervisningen begyndte første skoledag direkte med klasserumsundervisning i køkkenhygiejne og tilberedning af bolognese i skolekøkkenet. Den manglende synlighed, i forhold til at de unge faktisk blev bedømt, gjorde det vanskeligere for mig at spørge ind til, hvordan de oplevede og forholdt sig til vurderingen. Det er dog vigtigt ikke dermed at slutte, at eleverne ikke har nogen holdning til det. Selvom der ikke italesættes konkrete vurderinger, har de alligevel tanker om, hvordan det var at være i, og hvorfor nogle droppede ud eller blev smidt ud. Som jeg vil vise i det følgende, oplever flere af de unge deres frafald som afvisning fra skolens side og ikke som deres eget valg. Det er således mit argument, at tilsyneladende selvvalgte ting, som at man dropper ud, måske kan forklares med særlige taktile og usynlige måder, som en lærer virker afvisende på. Centralt herfor er den måde, lærerne oplever eleverne, og hvilket ideal om en god elev de har. Med henvisning til Bernsteins begreb om labelling har Arnt Vestergaard Louw – i sin afhandling, som jeg tidligere har henvist til, netop vist, hvordan en sådan labelling praksis kan foregå, og hvad det kan indebære (2013:113-132). Labelling beskrives som en proces, hvorigennem lærere tillægger elever bestemte værdier, der er forbundet med lærernes forventninger til eleverne, og den er interessant, fordi fokus på denne proces kan skabe blik for de implicite opfattelser, lærerne har og er formet af allerede inden deres møder med eleverne ”*The concept of labelling makes it possible to accentuate certain assumptions and expectations, for instance those implicit expectations teachers have of VET students even before they start at the school*” (ibid:117). Centralt for disse processer er det, som Louw viser, at elevernes opfattelser af, hvem de er og kan udvikle sig til som tekniske erhvervsskole elever, er dybt funderet i det system af opfattelser og mening - blandt andet idealer for gode elever – som eksisterer i forskellige læringskontekster og blandt forskellige lærere. Som et konkret empirisk eksempel på labelling beskriver Louw igennem en feltobservation fra første dag på tømreruddannelsen, hvordan eleverne mødes som en gruppe potentielle banditter: Det første møde med grundforløbet er præget af forbud og restriktioner, og Louw beskriver, hvordan der uddeles informationsmateriale om alt det, man *ikke* må på skolen. Denne proces er indlejret i en bredere kontekst og forventning om, at eleverne ryger, drikker, stjæler – og har en høj sandsynlighed for at droppe ud af uddannelsen. En forventning som måske er formet af det store frafald på erhvervsuddannelserne generelt, og derfor i en vis grad også er udtryk for forbehold baseret på tidligere erfaringer (ibid:120). Men som Louw peger på, er det påfaldende, at en etikettering af nye elever som potentielt motiverede og dedikerede tømrerelever, som glæder sig til at lære et fint håndværk, er så fraværende i den in-

stitutionelle modtagelse af nye elever (ibid). En pointe som jeg også tidligere har fremhævet i dette kapitel. Louw peger på, at den negative forventning til eleverne, som nogle der falder fra, er voldelige og bryder regler - frem for et udgangspunkt i at de har valgt uddannelsen, fordi de faktisk har et ønske om at blive tømre - risikerer at vække en modstand mod skolen og i værste fald netop frafald (ibid:121).

Jeg har ikke et entydigt fokus på frafald, men inddrager referencen til Louws arbejde her, fordi det skaber blik for, hvordan lærerens forventning til elevgruppen og håndteringen af eksempelvis realkompetenceforløb netop kan have utilsigtede resultater. Påfaldende er det i den sammenhæng, at langt størstedelen af de unge på grundforløbet efterfølgende gav udtryk for et ønske om, at realkompetencevurderingen skulle være synlig, og at de skulle bedømmes mere hårdt og konkret i forhold til forholdene i den virkelige verden. Læreren Helle giver udtryk for, at tanken bag det forhold, at realkompetencevurderingen foregår tavst og usynligt, er at rumme og give plads til de elever, der ikke tror de kan noget. At eleverne er holdsat på et 40 ugers hold i modsætning til et 20 ugers hold, er, som Helle fortæller, baseret på en meget kort visitationssamtale, som de unge har været til inden skoleopstart. Der er udarbejdet korte oplysningsskemaer om hver enkelt elev på basis af disse samtaler, hvori det i korte sætninger er oplyst om den enkelte unge har særlige behov, sygdomme eller lidelser, der skal tages højde for. Derudover er der oplysninger om, hvad den unge har lavet før; tidligere afbrudte grundforløb, arbejde, uddannelse. Samt et par korte bemærkninger om hvad de unge gerne vil med uddannelsen, og hvad de selv synes, de er gode til. I løbet af de første to uger laver Helle også flere gange forskellige introduktionsrunder, hvor hun kollektivt spørger, hvorfor eleverne gerne vil være i faget, hvor de kommer fra, hvad de drømmer om. Kommunikationen i disse rundspørger er dog meget knap og fåmælt. Der er et absolut fåtal, der kan sætte ord på, hvorfor de gerne vil være kok, caterer, smørrebrødsjomfru eller tjener, de fleste vil ”bare gerne lære at lave mad”, som tales frem som en god almen kompetence at have.

På trods af mangel på en synlig og konkretiseret realkompetencevurdering sker der en umærkeligt tavs og stødt udskillelse i klassen: Der er en del, der falder fra allerede i de første uger. Det sker primært ved, at de af Helle får at vide, at de ikke er klar til at starte, eller at faget måske ikke er for dem; Som en dreng, der ved synet af blod besvimer, da han skærer sig i fingeren. Hol-

dets to etniske minoriteter, Lawan og Aisha forlader også holdet indenfor den første måned, da deres manglende sproglige kompetencer gør dem ude af stand til at læse opskrifterne og forstå Helles anvisninger. Det er ikke udtryk for en indsigt, de selv når frem til, men noget holdlæreren fortæller dem. De giver udtryk for at føle sig afvist og smidt ud af skolen, men virker samtidig mærkeligt opgivende og accepterende overfor det forhold: ”*sådan er det jo bare*”. Der er ikke meget kollektiv skolemodstand at spore, men snarere individuelle bebrejdelser. En enkelt pige skifter hold indenfor den første uge, men det er fordi, der bliver en plads ledig på et konditorhold, som egentlig var hendes første prioritet. Derudover er frafaldet intensiveret omkring den første måned og skyldes primært fravær, men det fortsætter stødt igennem hele grundforløbet og ved grundforløbets afslutning, er der således droppet 17 ud af de i alt 21 unge, der startede. Også fraværet som årsag til frafald sker ved en lærerintervention, og ikke fordi eleverne direkte giver udtryk at ville ud af uddannelsen. Mange oplever fravær som en størrelse, der til dels er uden for dem selv. Det omtales som en objektiv størrelse, der er svær at kontrollere, men er noget, man skal holde nede. Hvis det ikke lykkes, forklares det til dels med en streng og uforstående lærer, men primært med bebrejdelse af en selv med sætninger som ”*Jeg er for doven. Jeg burde få et spark i røven*”.

Frafaldstallet er ifølge Helle meget højt, men ikke helt usædvanligt. Holdet sammenlægges således efter ca. 20 uger sammen med et andet hold, hvor der er otte elever tilbage. Grundholdet bestod næsten udelukkende af genstartere, kun en enkelt pige, Aisha, kom direkte fra folkeskolen, men dette er ikke usædvanligt. Grundforløbet til gastronomi har også landsgennemsnitligt et større optag af genstartere og ældre elever end mange andre tekniske erhvervsuddannelsesforløb, som for eksempel grundforløbet til auto, hvor eleverne typisk kommer direkte fra folkeskolen (Jørgensen og Juul 2010).

På grundforløbet til gastronomi er der ikke noget alternativ til 40 ugers holdet på skolen, og realkompetencevurderingen betyder derfor i realiteten, at de risikerer at blive smidt ud. Mens realkompetencevurderingen på auto således fungerer som en sortering til hold, er den på gastronomi snarere en sortering til adgang til uddannelse i det hele taget.

Der er ingen på gastronomiholdet, der flyttes til et 20 ugers hold. Som jeg har beskrevet i indledningen, er der ikke noget 30 ugers hold (kun et særligt internationalt hold), og eftersom jeg i dette design har tilstræbt gennemsnits og ”normal” forløb – det vil sige styret udenom de særligt udsatte og særligt

stærke hold, valgte jeg at følge 40 ugers holdet, da det på pågældende skole var nærmest det, der kan karakteriseres som ”gennemsnitligt”. Tidligere har skolen også udbudt 60 ugers hold, men det har de droppet, fordi det blev ”for sløvt” og kreerede en situation, der var for langt fra arbejdsmarkedets krav. Som Helle udtrykker det, da jeg spørger hende ind til nedlæggelsen af 60 ugers holdene:

*”Vi er jo en branche, hvor der faktisk ikke er plads til svage personligheder, altså at være i køk/tjener branchen (...) der foregår et hierarki stadigvæk, jeg tror ikke, det er så udtalt, som det har været, men det findes stadigvæk visse steder, og i hvert fald bestemmer køkkenchefen altid, han kommer i hvert fald aldrig nogensinde og siger ”Hvad kunne du tænke dig at lave i dag?” ”Jamen jeg har det sgu ikke så godt, jeg tror jeg stiller mig hen i hjørnet og hakker nogle agurker” ”Ja det var da en god idé”, sådan foregår tingene ikke. Hvis vi giver dem indtrykket af, at det rent faktisk kan være sådan, ved at lade dem gøre det, så nurser vi dem for meget, oplever jeg. Hvis vi siger til dem ”Ved du hvad, normalvis så må du ikke ligge nede på gulvet i din uniform, men hvis du er rigtig træt i dag, så bliv du bare liggende” Altså det kan vi ikke, der er vi nødt til at være meget, meget konsekvente, oplever jeg, og hele tiden have for øje, at når de kommer ud i den anden ende, så er det den virkelige verden, og der er ikke nogen, der tager sig af, om de har en dårlig dag” (Interview med Helle, d.16.1.2013).*

De unges oplevelser med realkompetencevurderingerne og den initiale bedømmelse af deres evner på grundforløbet er væsentligt mere individuelle og splittede end på auto, hvor realkompetencevurdering – uigennemsigtheden til trods – opleves som noget kollektivt, som man kan tale om eller være uenig i. På grundforløbet til gastronomi derimod bliver realkompetencevurderingens usynlighed, som egentlig har til hensigt at støtte eleverne, netop til en individuel og tavs selektering, hvor de, der ikke passer ind, ryger ud. Ikke på eget initiativ, sådan opleves det i hvert fald ikke, men fordi læreren fortæller dem, at de ikke kan klare det, eller at ”det ikke passer til dem”. Paradokset i, at skolen både skal inkludere og selektere, er således centralt for forløbet: På den ene side skal alle rummes, og der skal være mulighed for, at ”se hvad alle kan”. På den anden side er der ikke plads til ”svage personligheder”.

## Taberhold og dobbelte kundskabshierarkier

På realkompetencevurderingens sidste dag på auto, på vej hjem efter en lang dag, stod jeg sammenstuvet med drengene fra klassen i den varme og klamme bus og overhørte dem diskutere Frederiks ringe chancer for overhovedet at blive erklæret egnet til et 40 ugers forløb grundet Robin Hood episoden. Frederiks respons hertil var et højt og vredt: ”Jeg dropper fandeme ud, hvis de sætter mig på taberholdet”. Det interessante i det citat er, som jeg har beskrevet ovenfor, dels at holdvurderingerne (henholdsvis 20, 30 eller 40 uger), der fra skolens side italesættes som elevens eget valg, i så høj grad på tværs af elevgruppen opfattes som noget, ”man sættes på”, og som andre (autoriteter) bestemmer. Dels, at der findes et ”taberhold”, hvilket relaterer sig til 40 ugers holdet, som nogle stræbsomme elever som Frederik hellere vil skifte uddannelse end at blive sat på. ”Taberne” eksisterer her altså, ikke bare som statistisk og medieskabt fænomen, men som oplevet og virkelig for de unge selv. Grænsearbejdet i forhold til ”taberholdet” bliver således vigtigt og er en integreret del af gruppefællesskabet og ekskluderingen, og det foregår løbende:

*Mens vi skifter dæk og måler bremsen udvendig og indvendig, kommer en gruppe drenge fra et andet hold forbi. ”Hvornår skal I til rygepause?” spørger en og Basem svarer irriteret: ”Aldrig! Vi er jo ik på 40 uger vel?”. Falak smiler og nikker anerkendende til Basem (Feltnoteuddrag, d.20.8.2012).*

Selvom det oftest og mest udbredt er 40 ugers holdet, der omtales som taberholdet på auto, så er der blandt de unge på det 30 ugers hold, som jeg fulgte, også en grænsedragning i forhold til 20 ugers holdene, som omtales som ”for stresset”. Der er dog samtidig også en respekt og anerkendelse af elever på disse hold. Opfattelsen af, at særligt 40 ugers holdet er et taberhold, eksisterer altså, selvom skolen officielt forsøger at nedtone og udligne de negative opdelinger retorisk ved at omtale 20/30/40 ugers holdene som henholdsvis ”den pressede pakke”, hvor tingene går stærkt, man skal være helt afklaret med, hvad man vil og gerne vil bruge fritiden til lektier. ”Den brede pakke”, hvor undervisningen er meget praksisorienteret, og der er virksomhedspraktik, og ”den store pakke” for dem, der ikke var glad for at gå i folkeskolen, og hvor der er god tid at gennemgå de svære ting og mulighed for ekstra praktik. At skolens officielle retorik ikke lykkedes med at trænge igennem til eleverne kan skyldes flere ting. En umiddelbart åbenlys grund er, at mange af lærerne konkret omtaler ”den brede pakke”, som noget de langsomme, sløve eller dårlige skal på. Nedenfor er to uddrag fra mine feltnoter på auto, der viser, hvordan

mine egne manglende evner blev talt frem som dårligere end det, der ellers blev tilladt på et 30 ugers hold:

*Vi sidder ved en IT station i forlængelse af værkstedet. MSN, Facebook og en artikel og billedserie med ” verdens grimme biler” tjekkes ud og gemmes i værktøjslinjen, hver gang holdlæreren Christian kommer forbi. En af de andre lærere kommer forbi stationen og joker straks med, at jeg vist skal forlænges til 40 uger med alt det fravær, jeg har. De andre drenge griner, og en siger ”ja eller 50 uger” (Feltnoteuddrag, d. 7.9.2012).*

*Det er dagens anden lektion, og vi skal have engelsk. Læreren, en ældre mand med tydelig bornholmsk accent kommer ind og peger som det første på mig og siger: ”Du er dumpet i værktøjskundskab, det var du sgu ikke for skarp til hva? ”. Han griner lidt, men der bliver helt tavst i klassen. Jonas siger: ”Men I sagde man ikke kunne dumpe” og læreren svarer lidt hårdt, at det jo bare var gas, og fordi han lige så mig (Feltnoteuddrag, d.8.8.2012).*

I den ene situation skaber joken tilslutning fra de andre drenge, der grinende bekræfter grænsedragningen: Hvis man ikke er mødestabil, så hører man til på et 40 ugers hold eller det, der er værre. I den anden situation, som tidsmæssigt skete en måned før midt i realkompetencevurderingen, skaber udmeldingen om, at jeg er dumpet, i stedet tavshed og frygt: Realkompetencevurderingen er blevet talt frem som stille og roligt arbejde på stationerne, hvor man bare skal gøre det, så godt man kan, men med sin kommentar sår læreren pludselig en frygt for, at det ikke var rigtigt, og at man kunne dumpe eller ikke gøre det godt nok. Ovenstående tilfælde af markeringer i forhold til at dumpe og komme på 40 ugers forløb kan selvfølgelig være udtryk for en del af den til tider barske humor på værkstedet, som man ifølge forstanderen skal kunne tåle. Men jeg kan alligevel ikke lade være med at fremhæve disse situationer, fordi det, om end i en spøg, er forskellige lærere, der bidrager til, at stigmatiseringen og kategoriseringen af 40 ugers holdet som ”de sløve” og angsten for at være ”for dum” derved opretholdes. Det er altså ikke kun eleverne, der laver grænsearbejde i forhold til de forskellige holdsætninger – denne manøvre gentages (og dikteres) også til dels af dele af lærergruppen.

Differentiering og indgangsforløb er tilbagevendende diskussionsemner i erhvervsskolereformer, der historisk skiftevis har genromantiseret og afskrevet basisår, differentieret indgang og individuelle elevplaner modsat kollektive



klasser og et alment dannende fokus (Jørgensen 2013b). Hovedproblematikken synes at være; at hvis alle skal inkluderes og almindannes på et basisår, så risikerer man at miste dem, der allerede ved, hvad de vil ved skolestart: De stærke elever, som bare vil i gang og ikke have mere boglig uddannelse som i folkeskolen, som de var trætte af. Samtidig; hvis man opdeler holdene i 20-30-40 uger, hvordan undgår man så, at der bliver et ”taberhold”? – Uanset at de retorisk omtales som parallelle og lige gode hold, er praksis, som jeg har vist ovenfor, ofte at det både af elever og lærere opleves anderledes.

Et andet aspekt, der synes at spille en afgørende rolle i forhold til disse stærke grænsedragninger internt imellem holdene, er skolens vurderinger og anbefalinger i forhold til videre forløb: På det hold, jeg fulgte, fordelte realkompetencevurderingerne for alle eleverne sig sådan, at de der klarede sig bedst på holdet- uanset om det gjaldt hjulskifte, værktøjskendskab eller dansk – blev vurderet til 20 uger/ EUX og efterfølgende til en samtale opfordret til at tage et forløb på EUX, som er et kombineret forløb med stærk boglig orientering, hvor håndværkeruddannelsen suppleres med et afgangsbrev svarende til gymnasialt niveau. Fordelen ved et EUX forløb er således, at det ligesom gymnasiet er adgangsgivende til en bred vifte af andre uddannelser og dermed muligheden for at læse videre. EUX udgør et bærende element i tekniske erhvervsskolerens fokus på at udbrede viden om, at et EUD forløb ligesom gymnasiet er adgangsgivende og ”åbner døre” videre frem. Behovet for denne fortælling skal ses i lyset af den generelle akademisering i det danske uddannelsessystem, der har betydet, at det hierarkisk ordnede uddannelsessystem er vokset både vertikalt og horisontalt: Det vil sige, at færdiggørelsen af mange uddannelsesretninger er betinget af flere års studier end tidligere, samtidig med at der er flere og flere uddannelsesretninger på hvert trin (Hansen 2011:38). Et aspekt heri er, at mange erhvervsuddannelser ikke har videregående uddannelsesmuligheder – de er så at sige dead ends i forhold til senere opkvalificering. Flere nye studier peger på, at akademiseringen har medført et uddannelsesmæssigt kundskabshierarki, hvor det almene gymnasium positioneres som det attråværdige og naturlige valg af uddannelse (EVA 2013, Hansen 2011). Tilgangsfrekvensen for det almene gymnasium har således været støt stigende over en lang årrække fra 1955, hvor den var 6,1 %, til 2012, hvor den var 40,82 % (Ulriksen et al. 2010: 11; Danmarks Statistik 2013). At EUD ønsker at udbrede kendskab til de (boglege) muligheder ved en teknisk erhvervsuddannelse er derfor umiddelbart meningsfuld. Trods de gode intentioner opstår der imidlertid det problem, at der bliver sat lighedstegn mellem at

være dygtig (uanset om det er praktisk eller bogligt) og at ”skulle ville mere”, ”læse videre” for ”du er jo dygtig nok”, som retorikken lyder. Med denne type realkompetencevurderinger kommer man – i forsøget på at åbne døre – samtidig til at sige: ”Hvis du er dygtig, så skal du da *mere end bare* være mekaniker”. Dilemmaet er således, at samtidig med at de tekniske erhvervsskoler på den ene side udgør et alternativ og et opgør mod et videnshierarki, hvor boglig uddannelse er i top - et sted hvor nødvendigheden og værdien af håndens arbejde fremhæves - så risikerer de på den anden side, i deres iver for at vise hvordan uddannelsen er adgangsgivende og åbnende ligesom gymnasiet, at tale størstedelen af deres uddannelser ned og skabe taberhold.

Videnshierarkiet er som sagt ikke bare en statistisk og medieskabt virkelighed, men også til dels et oplevet fænomen, som flourerer bredt i den gruppe af unge fra stx, hg og de tekniske grundforløb til automekaniker og gastronomi, som er indgået i forskningsgruppens samlede unge population. Som to drenge fra hg udtrykker det:

”Yasir: *Jo højere du er uddannet, jo mere respekt skaber du i familien for dig. De tænker: ”Han har en stor uddannelse, han er en stor mand” og sådan noget. Så hvis du bare var mekaniker, kan man sige, så tænker man bare, at det er normalt. Så får man ikke så meget respekt i familien (...). Det der med tekniske skole, altså de mennesker, der er der, de er jo nogen, der sådan har været misbrugere eller er misbrugere (...). Folk ser jo sådan lidt ned på dem ”.*

Anders: *”Det tænker man også på HG”.*

Yasir: *”Det gør man, men ikke ligeså meget som de gør på teknisk skole”.*

Anders: *”Nej, det er rigtigt nok (...). Folk hater én, fordi de kalder det et ikke-rigtigt gymnasium og sådan noget, HG, og det samme gør man på teknisk skole (...). Jeg synes, teknisk skole det er sådan lidt sløset et eller andet sted. Dem du møder fra tekniske skoler og også, når jeg har været derovre og sådan, jeg synes det er lidt goofy-agtigt (...). De virker jo umiddelbart lidt dumme engang imellem” (Interview med Anders og Yasir, d.26.9.2012).*

Yasir og Anders taler et ensidigt videnshierarki frem, med erhvervsskoleforløb i bunden, gymnasiet i toppen og handelsskolen et sted midt imellem. Næsten samtlige unge fra stx, der er indgået i dette projektdesign, taler om valget af gymnasiet som *selvfølgelig, naturligt* og *adgangsgivende* og meget få har overhovedet overvejet andre muligheder. På hg er der flere, der har taget stilling til,

hvorfor de ikke går på gymnasiet, og flere føler ligesom drengene i citatet ovenfor et behov for at forklare sig. For de fleste af de unge på grundforløbet til automekaniker og gastronomi har gymnasiet aldrig været en mulighed. Nogle få ”undskylder” fravalget af gymnasiet med, at de var for ”dumme”, men størstedelen taler et diametralt modsat videnshierarki frem, som de to autodrenge nedenfor, der fortæller om deres valg af uddannelse og tidligere skoleoplevelser:

*Det er altid det, jeg har villet være, lige fra jeg blev født næsten. Fra jeg kunne begynde at tænke på, hvad jeg ville være, når jeg blev stor, når min mor og far har spurgt mig, så har jeg altid sagt mekaniker (Per, 16 år, auto).*

*Det er ikke lige mig sådan at sidde på en stol hele dagen og læse tekster af sådan nogle forfattere og sådan noget, det synes jeg er røvdygt (Jonas, 17 år, auto).*

På trods af en stærk fortælling om et ensidigt videnshierarki – både uddannelsespolitisk, samfundsmæssigt og ude på mange skoler – findes der altså også en stor andel af unge, som forbinder tekniske erhvervsuddannelsesforløb med drømme. Unge, som taler håndens arbejde frem som dynamisk og relevant og sidestiller boglig uddannelse med inaktivitet (sidde på en stol hele dagen) og noget kedeligt. På auto er det helt legitimt at være dygtig i skolen! I modsætning til folkeskolen etablerer drengene her sig ikke i modstand til skolen – det er ok at stræbe og være dygtig, det er ligefrem taberagtigt ikke at være det. Det giver altså kredit i peergruppen at være faglig dygtig (særligt på auto). Det vil sige, at den traditionelle antiskole modkultur ikke synes at være gældende for autodrengene. Tværtimod betyder det noget at være dygtig – det giver status i drengevennegruppen. Denne pointe giver anledning til at overveje, om antiskolekulturer skal forstås anderledes i dag, om de har en anden form? Her er feltnoteuddraget med læreren Hansen interessant: Nogle af drengene gør modstand – men ikke mod skolen generelt. Men alligevel på små og andre måder. Er det nye udtryksformer for det samme? Eller er det udtryk for nye kampe – at nogle ikke længere er der? At man ikke længere behøver at gøre op med en generel skoleverden?

Som tidligere beskrevet, med henvisning til blandt andre Frosh et al., markerer drenge sig i modsætning til skolen; man kan ikke både være populær og god i skolen – men der er noget andet på spil her; drengene vil rigtig gerne være gode til det, de laver. I Willis’ studie markerer drengene sig maskulint

ved at tage afstand til det boglige og fremhæve håndens arbejde: formålet med Willis' arbejde er at forklare, hvordan social klasse reproduceres i relation til skolen igennem en detaljeret etnografisk beskrivelse af hvide arbejderklasse drenge "the lads" (1977). The lads var bestemt for arbejderklassen, og de drillede læreren, behandlede andre elever som børn og fremhævede derved sig selv som voksne. Noget af det mest definerende for at være en af drengene var at være i stand til at få de andre til at grine ofte ved at gøre grin af "the ear'oles", de elever der gør det godt i skolen. The lads hævdede deres voksen autoritet ved at svælge sig i voksenglæder som alkohol og sex, i modsætning til de skolekonforme, der vægter skolearbejde og accepterer lærerens autoritet. Drengene associerer manuelt arbejde med noget maskulint og hårdt, mens skolearbejdet forstås som feminint – forskellen er altså kønnet. Willis' argument er i den sammenhæng, at det er realistisk og fornuftigt, at drengene afviser skolen – idet de har gennemskuet, at den opererer med social kontrol (ibid). Det kan være noget af det, der er på spil her: Det er maskulint at være stærk, blive beskidt og bruge hænderne – derfor må man godt præstere her – men ikke som med eksemplet med Jonas i det første analysekapitel være interesseret i skolearbejdet og spørge ind til lektier. En væsentlig forskel er, at drengene i mit studie går på en håndværkeruddannelse og derfor er et andet sted end drengene i Willis studie – de er i et miljø, hvor håndens arbejde tæller. Og det er måske netop derfor autodrengene lykkedes så meget bedre end gastronomidrengene: der er respekt og en stærk genkendelig maskulinitet i at være god til biler, men ikke nødvendigvis i at lave mad.

Men hvad sker der, når dette omvendte videnshierarki, hvor håndens arbejde er i top, møder et system og vurderingsforløb på EUD, hvor det boglige igen honoreres og fremhæves? Er det muligt at blive ved med at insistere på, at en uddannelse som automekaniker er drømmen – når dem, der klarer sig bedst, er de bedste mekanikere, bliver anbefalet at læse videre med sætninger som "du er jo dygtig nok" – og den deri tavse negation: "du er ikke dygtig nok, derfor kan du blive her"? Opsummerende kan man sige, at det første møde med skolen først og fremmest er en bedømmelse, kategorisering og selektion af eleverne. Og at denne bedømmelse, som også Lisbeth Grønborgs studie har vist, ofte er relateret til en art subjektiv smagsdommeri (2013). Mens det sociale eleverne imellem – peer gruppen - de elevinterne hierarkier træder i baggrunden: Læreren er autoritet, og det sætter sig også igennem socialt og kollektivt blandt eleverne – særligt på grundforløbet til gastronomi.

Inden jeg fortsætter til afhandlingens andet analysekapitel om socialitetens paradokser og fravær, følger her et portræt af Frederik fra grundforløbet til auto, som vi har fulgt tæt i dette analysekapitel.

## Frederik

*"Vi skulle lave en drage i samarbejde... og så øh... mit team vi slækker den her drage rimelig hurtigt sammen, og vi er ude og flyve med den, og den fløj, og så kom vi ind af igen... til Hansen [lærer] der, hvor han så bare sad og spillede computer, og han lavede ikke en skid... han sad bare og kiggede, den eneste grund til han var der mand, det var for at åbne og lukke klasselokalet, når vi var gået igen... han lavede ikke noget, han sad bare og kiggede... og så... så var der 40 minutter tilbage af timen og sådan noget.. Altså det var alt for lang tid, vi fik – halvanden time – både inden der... der var vi både nede og ryge en smøg og ude foran og kiggede, og så gik vi indenfor og satte os... der var 40 minutter tilbage af timen, og vi ryddede sådan så småt op... og ja... så kiggede jeg rundt der, og så begyndte jeg at finde sådan en stump pind der og sådan noget, og en stump snor, og lidt sådan hvad der var af afskæringer fra dragen der, og så lavede jeg en bue og en pil, og så rendte jeg udenfor, og så begyndte jeg bare at skyde med den der bue og pil der... det var Hansen så ikke så tilfreds med.. Så går Hansen ud, og jeg går ind, og så siger han til mig, at jeg ikke kunne rende rundt med bue og pil sådan et sted, og jeg kunne skyde nogen med den, og så siger jeg "jamen for fanden den kan skyde halvanden meter, hvad er problemet?" jeg havde ikke engang kunnet skyde en bue i en blod lort mand, "ej men det kunne man i hvert fald ikke gøre" (vrænger stemmen), så går jeg... så kommer jeg ind i klassen... så skulle jeg lige... så står de andre og griner, og de står og peger ned i papirerne... så får jeg så sat kryds i 30, så har han sat sådan et spørgsmålstegn i 40, og så har han sluttet af med at sætte kryds i 'ikke egnet'.. Der blev jeg sådan... der blev jeg sådan lidt overskeptisk over for Hansen, fordi hvis han synes, at jeg ikke var egnet... jeg er jo godt klar over... Altså bare fordi jeg har krudt i røven, så burde jeg jo stadig være egnet... det er jo bare fordi, at han ikke har noget andet at lave... og få os til... man kan ikke regne med, at det tager os halvanden time at bygge en drage, når man er i grupper på fem af gangen... så kan han ikke regne med, at det tager os halvanden time, og ellers så skulle han bare have stukket os et eller andet andet... han kunne have vist os et eller andet oppe på computeren... nogle af de der projektorer, de har i nogle af klasselokalene.. Et eller andet... stukket os et stykke papir, hvor der var nogle matematikopgaver, noget vi kunne gå i gang med i stedet for bare at sidde og kigge...*

*altså det er jeg så heller ikke vant til fra folkeskolen eller efterskolen, der vil altid være et eller andet, læreren havde sat dig til, det er så lidt noget andet berøppe (...) jeg synes sådan, at det var for dårligt, at de ikke har sat os i gang med noget andet, men det kunne de selvfølgelig godt forstå, men at jeg var en af de første elever, der havde brokket mig over at have pause nærmest” (Gruppeinterview med Frederik, Abdul og Ole d. 22.8.2012).*

Frederik var 15 år første gang jeg mødte ham ved de indledende realkompetencevurderinger på grundforløbet til auto. Han er en stærk, lyshåret ung dreng, den absolut yngste i klassen – og på hele forløbet. Hans forældre er skilt, og han bor hjemme hos mor og papfar. Mor er stærkstrømsingeniør, og faren er autodidakt reservedelsmand på et værksted. Moren driver en mindre el-forretning, som ligger i forlængelse af huset, og Frederik er derfor helt bogstaveligt vokset op i et værksted. Derudover har han en lillesøster, som fortsat går i folkeskole. Frederik er efter eget udsagn altid blevet pacet frem af sin mor og sprang således 8. klasse over i folkeskolen: *”min mor, hun har hjulpet mig i hoved og rovd og været med nede til møde på efterskolen, med at jeg skulle op i 9. og så skubbet på mig hele tiden... hele tiden holdt mig ved ilden”* (Gruppeinterview med Frederik, Abdul og Ole d. 22.8.2012). På trods af, eller måske netop på grund af, Frederiks oplevelser af at være en der klarer sig godt og har et stærkt bagland, sætter episoden, som omtales i det indledende citat, sig som en stærk ekskluderende og uretfærdig fortælling hos Frederik. Det, han selv sidestiller med aktivitet og kreativitet, risikerer at ekskludere ham fra den uddannelse, han gerne vil tage. Selvom han i de fleste andre prøver bliver vurderet egnet til et 20 ugers hold, ender han på grund af denne øvelse på et 30 ugers hold, som lærergruppen endda mener han vil få svært ved at gennemføre *”med den attitude han har”*, som det noteres til de afklarende holdsætningsamtaler.

Frederiks folkeskoleetid har efter eget udsagn i hovedtræk været uinspirerende og kedelig. Han har ikke oplevet at have svært ved nogen fag, men tværtimod haft det for let:

*”Altså jeg havde ikke noget imod at gå i skole, jeg synes bare det var lidt kedeligt i længden, så det var sådan noget med, at man gad ikke lave sine lektier og sådan noget pis der... altså jeg kunne sagtens følge med og sådan noget, det var uden problemer, men sådan noget med lektier og sådan noget, det har aldrig været mig (...) så var det sådan noget med, at hvis der var 5 minutters frikvarter, så laver jeg det lige hurtigt, men sådan noget som matematik det har jeg altid bare kørt lynhurtigt for mig, det har jeg aldrig haft nogle problemer*

*i, men ellers så er det.. Jeg tror bare ikke jeg er blevet inspireret nok i folkeskolen, så jeg har... jeg har aldrig sådan rigtig haft lysten... i den mindre klasse der synes man jo det er sjovt at komme op og gå i skole... og så kom jeg op i 6. klasse eller sådan noget, så gad jeg ikke rigtig mere... det var sådan... det var kedeligt du... og der var ikke noget inspiration, så det var bare det samme hver dag” (Gruppeinterview med Frederik, Abdul og Ole d. 22.8.2012).*

I modsætning til folkeskolen sidestiller Frederik ligesom mange af de andre drenge på holdet mekanikeruddannelsen med noget aktivt og handlende; ”at være rigtig i gang”. Og ligesom for mange andre er det at rode med biler en barndomsdrøm og en fritidsinteresse, som længe har fyldt meget;

*”Motor det er bare... det er bare min fritid... altså jeg elsker at ligge og rode med min egen scooter og... også gerne for andre og biler og sådan noget... det er så en lidt anden sag, men... jeg er kommet ind i det og har været i praktik et par steder, og jeg synes det er sjovt... og jeg tænkte, at det vil jeg gerne uddannes i. Og så havde jeg gnisten, og så syntes mine forældre, at vi skulle bare klø på... skide være med, at det er ikke det, jeg vil lave, når jeg er færdig med uddannelsen ... når jeg er færdigudlært, men så har jeg noget at falde tilbage på.. Så må jeg selv om, hvad jeg vil lave der... men nu synes de i hvert fald, fordi jeg har gnisten, så skal jeg klø på... og så klør jeg så på... og så startede jeg her” (Gruppeinterview med Frederik, Abdul og Ole d. 22.8.2012).*

Som det indikeres i det ovenstående citatuddrag, er Frederik en af de eneste, der allerede ved opstarten af grundforløbet har en dynamisk og åben oplevelse af uddannelse. Han bekymrer sig tilsyneladende ikke om, hvorvidt han skal være mekaniker for al fremtid, men prøver det af, fordi han har lysten her og nu. Og så har han også noget at falde tilbage på, som han siger.

Da jeg møder Frederik ca. halvandet år efter grundforløbets start, har han praktikplads og har netop færdiggjort andet skoleforløb på hovedforløbet. Han har som den eneste på 30-ugers holdet afsluttet sin uddannelse allerede efter 20 uger. Jeg besøger ham hjemme hos hans mor, hvor han fortsat bor, og vi taler sammen i en åben stue og køkkenalrum, der er præget af en stor mængde geværer fra elge og hjorte. Måske 100 stk. Bag ved køkkenbordet hænger to store opslagstavler, en med billeder, karakterudskrifter og vigtige mails for Frederik og en for hans søster. Frederiks overarme er blevet væsentlig større, siden sidst jeg så ham, og som han sidder der, klædt i sort arbejdstøj og med store olieklatter på overarmene og ved neglerødderne, ser han stærk,

stor og væsentlig ældre ud end sin alder. Midt i samtalen henter han nogle karakterudskrifter fra sit værelse og en mappe med prøver for at vise mig, hvad det er han går og laver. Jeg har spurgt ind til bedømmelsen på skolen, og om han synes, den er retfærdig af flere omgange, men han synes ikke at forstå min hensigt og bliver ved med at forklare om uddannelsens indhold. Det virker som om, han ikke synes det er væsentligt, om han mener noget er retfærdigt eller ej, men snarere tænker, at der er nogle objektive forhold, og det er dem, man kan forholde sig til. Jeg spørger om jeg må gå med ned i kælderen og se hans værelse. Det ligger i forlængelse af et stort værksted i kælderen, og jeg falder næsten over nogle store bunker ledninger, der ligger på gangarealet. Værelset er stort men uden nogen dikkedarer. En stor sort seng med bilbetræk. En hylde med skolemappen. Nogle store sportstasker. Et par enkelte plakater af biler og en silhuet af en nøgen dame på væggen. Der er iskoldt. ”Jeg er her aldrig” konstaterer han og slukker hurtigt lyset og går ud igen. Når han ikke er på skole (hvor han bor på skolehjem, fordi det er i Jylland han går på hovedforløb), arbejder han hele tiden eller er hjemme hos ”kæresten”.

Identiteten som arbejdsmand og mekaniker er stærk i Frederiks fortællinger ved dette møde. Han laver mange koblinger mellem det at blive beskidt og at arbejde rigtigt. Det at blive beskidt bliver i hans fortælling om det netop overståede skoleophold en indikator på at have lavet noget og ”at føle sig hjemme i sit fag”. Som baggrundsorientering vil jeg her kort drage en parallel Rasmus Præstmann Hansens studier af mekanikerelever, som jeg tidligere har refereret, idet betydningen af at have sorte hænder også fremhæves her (2011). Sorte hænder er både tegn på, at man har lavet noget praktisk, og at man værdsætter kroppens og håndens arbejde – til forskel fra det rene og stillesidende arbejde. Det er også et tegn på en særlig maskulinitet, at man kan tåle at blive beskidt og få sorte fingre, til forskel fra pigers pæne tøj og rene negle. Det trækker på nogle traditionelle stereotyper om mænds kroppe som stærke og handlende og mærkede af kampen med mekanikken, mens kvinders kroppe har æstetiske kvaliteter ved at være velduftende og rene.

”Frederik: *Det var først der, at vi begyndte at blive sort på fingrene der, og det var helt underligt så’n... så folte man sig lige pludselig hjemme i sit fag igen... i stedet for... vi havde haft el og alt det der ik’* ’

Anne Mia: *Du kigger så’n på dine hænder...*

Frederik: *Ja...*



Anne Mia: *Var det fordi du havde det mærkeligt over, at de var rene eller?*

Frederik: *Det var så'n, "nåååh okay, ja... jeg har været på arbejde i dag" (overrasket)*

Anne Mia: *(griner) Så det er så'n en måde lige at tjekke på kroppen?*

Frederik: *Nååh, ja... jeg er ik' i tvivl nu" (...) man bli'r bare beskidt på en anden måde som øhh... lastbilmekaniker... og det er ogs' så'n, når man er vant til det jo, så det så'n... så føler man, at man ikke har lavet en skid, når man render rundt med rene hænder jo*

Anne Mia: *så nogen rene hænder, det er et tegn på, at man har fri faktisk?*

Frederik: *ja, at man ik' har lavet noget" (Interview med Frederik, d. 22.11.2013).*

Frederiks fremtidsdrømme har ændret sig og er blevet væsentlig mere fagspecifikke, siden første gang jeg mødte ham. Tidligere var drømmen at åbne eget værksted, nu drømmer han om at rejse ud i forbindelse med arbejdet og at "lære mere". Flere andre mekanikere fra det værksted, hvor han er i praktik, rejser ud i kortere perioder for at være tilknyttet specifikke projekter, og det vil han også rigtig gerne, hvis muligheden byder sig. Han giver udtryk for at opleve uddannelsen som meget åbnende og fuld af muligheder - men meget specifikt indenfor mekanikerfaget: *"Nu har jeg jo gået lastvogn ik' så'n... så, så som lastvogsmekaniker så kan du gå videre... du kan blive fly og du ka' blive togmekaniker. Du kan komme ind i militæret og være mekaniker derinde. Du kan komme i flåden og... jamen du kan komme hele vejen rundt jo"* (Interview med Frederik, d. 22.11.2013). Modsat tidligere er hans fremtidsdrømme dog nu i langt højere grad orienteret mod et markedsøkonomisk rationale. Fremtiden afhænger således ikke længere kun på egne ønsker og drømme, men af om firmaet vil ansætte ham. Det at have en uddannelse er dog fortsat meget vigtigt for ham – og moren. Som han udtrykker det: *"Det' bare min mor, der har holdt fast i øret på mig og sagt: "når du har fået dig en uddannelse, så gør du, som du vil. Jeg skal bare sørge for, at du får en uddannelse, så du har noget at falde tilbage på"* (Interview med Frederik, d. 22.11.2013).

Oplevelsen af stærk ekskludering i forhold til den indledende realkompetencevurdering er trådt fuldstændig i baggrunden her halvandet år efter grundforløbets start. Frederik fremlægger episoden markant anderledes, minimerer betydningen af episoden og fortæller forløbet frem, som om han selv ønskede at tage et 30 ugers forløb for at tage det stille og roligt. Ligesom de fleste andre - på både automekaniker og gastronomigrundforløbet – har Frederik ingen kontakt med nogle af sine tidligere holdkammerater. Han er dog meget interesseret i at høre om dem, og spørger mig meget ind til om *"jeg ved hvordan det går de andre? "*

Det er gennemgående, at han er meget præstationsorienteret, og han henleder flere gange min opmærksomhed på opslagstavlen i køkkenalrummet, hvor udskrifter af hans karakterer – rene 10taller – hænger til skue. Han er lidt utilfreds over, at det ikke er 12-taller, men rationaliserer samtidig, at det kun er piger, der får 12-taller:

”Jeg skal *ku’ gi’* mig hundrede procent, og det er det... men faktisk er det ogs’ bare piger, der får tolv-taller”. Han har også netop vundet titlen som ”årets fighter” til fodboldtræning, hvilket han er meget stolt af. Faktisk kører det hele på skinner, som han siger, nu er det kun kæresten, han bekymrer sig lidt om:

”Jeg har mit jagttegn, og jeg har mit arbejde og så mit fodbold, og det skal bare passes”.

## Kapitel 6: Socialitetens paradokser

*Vi sidder i en klump ude foran lærerværelset på lærergangen. Vores kroppe danner en doven buddingering af tunge jakker og spejdende blikke. Fem uger efter skolestart er der stadigvæk ingen, der kan gennemskue lokalenumre og skema. Jeg kan beller ikke selv. Nogen af drengene spiller FIFA på telefonen, nogen ser nøgenbilleder af damer. Marius fortæller om et go-cart løb i Rødby, hvor han får 750 kr. om dagen for at undervise. Det synes alle er ret sindsygt. Snakken går om, at der har været mange kontrollører i toget til morgen. Abdul er blevet smidt ud af toget flere gange, og Ehsan praler med, at han ikke har haft en gyldig billet i over et halvt år, men fuser med et falsk månedskort. Der diskuteres om, hvordan man snyder bedst, hvor man kan gemme sig og hoppe af og på, og det leder ud i en snak om de små flækker rundt omkring, hvor de forskellige kommer fra. Ogenavne flyger på tværs af gangen henvendt til skuttende fyre, der trisser forbi og internt i gruppen. Langt de fleste er en feminiseret form af navne, Josephine i stedet for Joseph, Andersine i stedet for Anders. En af de forbipasserende river Philips’ bukser af, så han står tilbage i røde boxershorts. Høj latter. Philip bliver lidt rød i kinderne, men griner så med (Feltnoteuddrag, d.7.9.2012, auto).*

Som det anes i det indledende feltnoteuddrag centrerer dette analysekapitel sig om gruppefællesskaber og kønssocialisering på erhvervsskolen. Herunder dels centrale orienteringspunkter i forhold til det sociale samvær og de forskellige kønnede subjekter og dels paradokser i og fravær af fællesskabet. Som jeg kort har beskrevet i indledningen, er et central paradoks ved det sociale liv på skolen, at frikvarter og venner af næsten samtlige elever i interviews tales frem som det mest afgørende for fastholdelse og skoleglæde, samtidig med at der *ikke* er noget socialt miljø på skolen: Mange føler de ”går glip af det”, meget få har kontakt ud over skolen, og der foregår stærke ekskluderinger i humoren på skolen og i frikvarteret. Jeg tager i dette analysekapitel udgangspunkt i denne dobbelthed og diskuterer gruppefællesskab, peer kultur og kønsfællesskaber med udgangspunkt i forskellige frikvartersglimt og interviewuddrag om fællesskaber i og udenfor skolen. Jeg har valgt fire nedslagspunkter for denne diskussion, som er; humor, ligegladhed, røg og kedsomhed. Årsagen til, at jeg har valgt netop disse fire fænomener er, at de igen og igen er dukket op og har presset sig på i gennemlæsninger af mit materiale. Selvom cigaretrøg og kedsomhed måske ikke umiddelbart virker indlysende relevant for socialt samvær, så er det ikke desto mindre emisk det, der synes at optage meget tid og rum blandt de unge på de to hold, jeg har fulgt. Når jeg tager udgangspunkt i disse nedslagspunkter, er det for at vise, hvordan køn viser sig på forskellige måder, men samtidig også for at bidrage med indblik i tidspunkter og rum, hvor køn ikke gøres relevant eller ikke er fremtrædende, men hvor der er andre ting på spil. Som beskrevet i indledningen flourerer der i den offentlige debat om drenge på erhvervsskolerne mange stereotype fortællinger om bestemte typer af drenge og særligt automekanikerfaget har et rygte for at være arnested for en særlig traditionel hegemonisk maskulinitet, der honorerer barske mænd med olierede hænder og rå værkstedshumor. Mit ønske med de forskellige nedslag er at vise, at selvom nogle drenge, og særligt når de befinder sig i gruppesammenhænge, forsøger at positionere sig indenfor et bestemt traditionelt maskulint ideal om en fysisk stærk og dominerende mand, så er der også mange andre måder de forskellige drenge tager kønsbilleder og fortællinger op på. Og mange måder hvorpå pigerne markerer sig ligeså barske – og næsten mere – i frikvarterssammenhænge og i forhold til humor. I slutningen af kapitlet samler jeg op på, hvordan disse forskellige fænomener bidrager og ikke bidrager til fællesskabet og det minimale samvær.

Parallelt med analysen af socialisering og manglen på samme, er jeg grundlæggende interesseret i to spørgsmål, som jeg indledningsvist kort vil berøre: For det første betydningen af kontekst og for det andet; hvordan man skriver om køn, i betydningen hvad er udtryk for kønnet subjektivering, og hvad er udtryk for det, mange af de unge selv forstår som ”sådan er min personlighed bare”. Kort sagt, hvornår er noget særligt kønnet, og hvordan og på hvilken måde kan man inddrage kontekst til forståelsen af det? Der synes i mange interseksjonalistiske og ungdomsmaskulinitetsdiskussioner at være bred enighed om nødvendigheden af at være kontekstsensitiv (jf. mit kønsteoretiske afsnit ovenfor, se også Kehily 2009, Hansen 2009b). Men hvad betyder det at være kontekstsensitiv egentlig i praksis? Hvilken type og hvor meget kontekstuel viden har vi som forskere adgang til? Hvordan er forholdet mellem de unge og skolekulturen og skolekonteksten? Og hvordan indfanges forandringen og dynamikken i den relation? Jeg er meget enig med Harriet Bjerrum Nielsen i hendes indvending i forhold til, at det selv og den kultur, der møder hinanden, er i stadig ændring, og at de ændringsprocesser ikke nødvendigvis går i takt (Nielsen 2014b). Netop denne tidsforskydning, Nielsen dermed påpeger, stiller et interessant spørgsmål i forhold til, hvad kontekst er, og hvordan det begribes. Når jeg trækker disse store spørgsmål op, så er det fordi jeg synes, der er en tendens til, at det at inddrage konteksten er blevet et vigtigt princip, som der hersker bred enighed om i megen ungdoms- og skoleforskning, uden at det dog nødvendigvis følges bredere op. Hvad betyder det egentlig at se humor i forhold til kontekst og påvirket af social klasse, køn og etnicitet? Jeg tror, der er en underliggende fare for, at de nævnte sociale kategorier i en sådan opremsning bliver skåret over en kam, og nuancerne og forskellene glemmes i et sådant interseksjonalistisk perspektiv. Ligesom der er fare for at fastfryse det gensidigt påvirkende forhold mellem kontekst, den unge og de sociale kategorier i en etnografisk nutid uden et før og efter. Når det er sagt, er det også, som jeg i mit metodologiske kapitel har diskuteret, umuligt at omfatte hele den kontekst, der er afgørende for, hvorfor drenge på erhvervsskolerne er sammen på de måder, de er, og hvad der tæller som legitime og rigtige forståelser af at gøre dreng. Man må af og til sætte parentes for at analysere. Eftersom udgangspunktet for mit studie har været skole, vælger jeg her kort at inddrage et feltnoteuddrag fra en lærerværelsessituation på auto. Dette gør jeg ikke for, at analysen skal skifte fokus fra elevperspektiv til et lærerperspektiv, men for at illustrere hvilke dominerende kønsforestillinger jeg observerede på institutionen – som en grøn farve, der kan markere det

røde (jf Merleu-Pontys billede)- og som måske danner et bagtæppe for den indledende frikvartersituation og kapitlets øvrige uddrag:

*Vi sidder forsamlet i lærerværelset efter realkompetencevurderingerne, væggene er plastret til med ark og udskrifter af, hvordan de enkelte elever har klarert prøverne. Lærergruppen sidder i små adspredte klumper og organiserer og koordinerer de nye hold med udgangspunkt i vurderingerne. Indimellem korte udvekslinger om eleverne fyr klassiske "mandchauvinistiske" spydigheder på tværs af rummet: Jørgen fortæller, hvordan man bør opdrage sin kone, mens en yngre kollega klager sig over, at hans kone forstyrrede ham under fodboldkampen i går – godt nok med sex, men alligevel. Tør latter. En ældre lærer forklarer ham, at han skal holde hende i stram snor, og at det tager mange år at lære en lydig kone op. De griner tort imens, og der er ingen tvivl om, at det er for sjov – og dog. Der er en noget grovere tone blandt både lærere og elever, end jeg er vant til som meget boglig elev, der har gået i sprogligt gymnasium og siden universitet – begge steder med en klar overvægt af piger. Man får det påtalt, hvis man ikke er med på spøgen, og flere fra lærergruppen tester mig ved for eksempel at spørge, hvor jeg har parkeret min (heks)kost eller drille mig med mine manglende evner på værkstedet. Spøgen afsluttes med et dask på skulderen, og du kan jo ta' det, når jeg smiler anstrengt eller forsøger at fremtvinge et grin (Feltnoteuddrag, d.9.8.2012).*

Som det fremgår af feltnoteuddraget, flourer der blandt lærergruppen, i hvert fald når den er *kollektivt* forsamlet - i tråd med Frosh et als pointer om maskulinitetsidealer i gruppesammenhæng versus individuelt - at florere en særlig favorisering af en type mand, som kan tage "lidt sjov", ikke finder sig i noget fra kvinderne, og som styrer og kontrollerer. Kvinden synes – om end humoristisk – alene at have en rolle som underlagt manden, og en der skal passes og opdrages. Denne type jargon, som går igen i klasseværelserne og i forskellige lærer-elev relationer, er et eksempel på en type kontekst, der på forskellig vis for de forskellige drenge bliver en del af deres egne kønsforståelser og socialiseringer. Det er ikke en altomfattende kontekst, men et afsæt, og som min analyse i det følgende vil vise, er disse forståelser af rigtige måder at gøre mand ikke statistiske, men ændrer sig og nuanceres hos den enkelte og i tiden efter skolen. I den sammenhæng finder jeg Niensens diskussion af, hvordan diskurser bliver til subjektivitet særligt relevant (1994). Alle drenge på auto er indskrevet på samme institution, og på holdet har de samme lærere og møder i en forstand samme jargon og kønsbilleder på skolen. Men de tager disse forskellige kontekster eller diskurser forskelligt op. Nielsen påpeger, at ikke alle diskurser taler på samme måde eller lige højt igennem os. På en umærkelig måde opstår der ud af det fælles noget individuelt, og subjektet

består i den forstand af diskurser, som er ”*båret, levet og følelsesmæssigt forankret i en bestemt krop i et bestemt liv*” (ibid:34). Det vil sige, at for at diskurser kan subjektiveres, skal de bundfælde sig som følelser i en krop og over tid. Spørgsmålet er i den sammenhæng, hvordan man kan rumme dialektikerne mellem subjekt, diskurs og identitetsarbejde? Hvordan kan man fastholde et blik for subjektivitet som andet og mere end diskurser, og hvordan undgår man at ende op med universelle udviklingshistorier om subjektet? (ibid: 35).

Der er to dimensioner i Niensens argument: det første er et opgør med dels den position, at man ikke kan forklare identitet og køn alene ud fra kontekst, dels den position at man kan forklare alt ud fra kontekst. Denne diskussion om køn og identitet, som jeg har berørt i kapitel 3, placerer sig i en spænding mellem på den ene side en essentialisme tendens, som er kendetegnet ved den kulturelle feminisme, og på den anden side en tendens til nominalisme i den poststrukturalistiske feminisme. Men ingen af de to poler svarer på det tilsyneladende paradoks, at vi på en og samme tid befinder os i en moderne verden af forandring og åbne identitetskonstruktioner – og har en oplevelse af at være og forblive os selv, og at andre genkender os som den samme person (ibid: 31). Der er brug for en tredje vej. Den anden dimension er, at reflekteret og ureflekteret køn eksisterer både på et individuelt og kollektivt niveau. Kønnen subjektivitet er ikke noget bestemt i sig selv, men *bliver til* noget bestemt for hver enkelt individ. Med henvisning til Freuds ide om den magiske blok, skriver Nielsen således om, hvordan subjektet kan forstås som en vokstavle, hvorpå der hele tiden kan skrives nye ting, men uden at de gamle går tabt: Den magiske blok består af to lag; en blød tavle og over det et tyndt gennemsigtigt blad, som der skrives på. Når man løfter det øverste lag, forsvinder skriften tilsyneladende, men det tidligere skrevne har fortsat et spor, som kan læses ved rigtig belysning. På den måde illustreres, hvordan varighed og forandring eksisterer parallelt og ikke udelukker hinanden (ibid: 35). Pointen er i den sammenhæng, at forskellig skrift (som i denne sammenhæng er et billede på diskurser og kulturelle påvirkninger) skrives på den enkeltes tavle, men at *omfanget* og *indholdet* af det, som skrives, kan være meget forskellig fra individ til individ (ibid: 36). Med andre ord rammer og optages diskurserne på forskellige måder af forskellige individer, hvilket betyder, at de forskellige fortællinger dels kan være modsatrettede og tale i munden på hinanden og dels kræve noget forskelligt. Væsentligt er det her, at billedet med vokstavlen rummer grundlæggende antagelser i de to yderpoler: der er plads til udvikling

og forandring, men samtidig også en baggrund og et selv, uden at dette selv dermed er hverken deterministisk eller universalistisk (ibid: 35).

Ifølge Nielsen skrives køn ind på den magiske blok i den forstand, at køn giver et barn identitet ”overfor dets allerførste konkrete andre” (1994:36). Nielsen skelner i den sammenhæng mellem ”kønnet subjektivitet” og ”kønsidentitet”, hvor kønnet subjektivitet forstås som en type ureflektet køn – noget som det enkelte individ måske ikke selv forstår som særligt kønnet, men som en del af vedkommendes personlighed ”sådan er jeg”. Mens kønsidentitet forstås som reflekteret køn, når den enkelte taler om sig selv som kvinde eller om bestemte egenskaber som særlige feminine for eksempel. (ibid: 41). De to udfordrer hinanden konstant, og det forhold leder til, at man reflekterer over, hvilken slags mand eller kvinde man vil være, og hvilket liv man vil have. Det betyder, at det reflekterede køn også i høj grad er en kollektiv proces, i den forstand at det spejler sig i fælles fortællinger og forestillinger. Netop denne skildring mellem det reflekterede og ureflektede køn er relevant for min analyse, da jeg har følt mig meget udfordret i forhold til, hvordan man skriver om, hvordan drenge er drenge. Netop fordi drengene selv sjældent omtaler handlinger og udtryk som særligt kønnede, men i højere grad som udtryk for personlige og individuelle præferencer, har jeg været bange for at ”hive noget ned over hovedet” på dem ved at bestemme, at dette er kønnet. Samtidig kan jeg heller ikke være tilfreds med bare at konstatere og alene være mikrofonholder for de unge. I analysen forsøger jeg derfor at inddrage relevante kontekster og balancere mellem både at respektere drengenes forståelser af ”det er bare sådan jeg er” og have blik for, hvornår køn bliver relevant eller træder frem i fortællingen om dem selv og hinanden.

Med disse spørgsmål i baghovedet er det tid til at vende tilbage til morgenen på autogrundforløbet, hvor Philip står med bukserne nede.

## Humor – ”at ku ´tage lidt sjov”

Der foregår mange forskellige ting den tidlige morgen på auto; drengene er tilsyneladende orienterede forskellige steder hen med blikket gemt ned i mobiltelefoner, trætte hoveder gemt væk i jakker henslængt over bordet eller engagerede i forskellige samtaler om go-cart og togsnyd. Alligevel synes alle at være ”på”, og alle samles i latter, da Philip får hevet bukserne af. Alle har no-

get på spil, og ingen vil falde udenfor ved ikke at være med på lidt sjov. Humor synes således på en og samme tid at samle og inkludere hele gruppen, der før var optagede af forskellige ting, og samtidig ekskludere én, hvorved man må forestille sig, at frygten for at være i Philips sted pointeres, og det markeres, at man ikke skal gøre sig selv sårbar for den slags jokes ved at stå uforberedt med paraderne nede på gangen. Denne episode er ikke så ondskabsfuld, som lignende jokes med seksuelle undertoner kunne være, men illustrerer alligevel tilstedeværelsen og betydningen af humor i drengegruppen, og hvordan man håndterer det. Philip formår trods rødmen at grine med og beviser dermed, at han godt "kan tage det". Humoren eller mobberiet, om man vil, er, som i eksemplet ovenfor, oftest centreret omkring grænser mellem det feminine og det maskuline og kan for eksempel give udslag i kommentarer som "*hvad fanden er det for en bøsset trøje*" eller "*hvordan er det at gå i mande-stilletter?*" (om buffalosko). Homofobi og distanceringen til det kvindelige og det ikke hegemonisk maskuline er som i ovenstående eksempel ofte et tydeligt underliggende spor i humoren. En tendens, som jeg i mit kønsteoretiske afsnit har vist, er en stærk markør i forhold til at konstruere populær maskulinitet i mange studier på området (Frosh et al 2002, Hansen 2009b, Kehily 2009, Phoenix et al 2013).

Rasmus Præstman Hansen har, som tidligere nævnt, i sin ph.d. afhandling "Autoboy" undersøgt, hvordan man som ung dreng på autouddannelsen gør rigtig autodreng, det vil sige hvilke dominerende maskulinitetsnormer, der hersker på uddannelsen, og hvad det betyder for, hvordan man skal opføre sig for at passe ind. Hansen viser i den sammenhæng, hvordan humor er et centralt redskab for mange drenge i relation til at markere sig i forhold til hierarkiet af dominerende maskulinitetsnormer. Humor har således en tvetydig rolle som både inkluderende og samlende i forhold til at skabe sammenhold og venskab – og ekskluderende og konfliktskabende i forhold til de "skæve" drenge, som ikke formår at navigere i forhold til disse normer eller kropsmæssigt ikke lever op til, hvordan man gør rigtig autodreng. Ifølge Hansen er heteroseksuelle maskulinitetsnormer herskende på autouddannelsen, og de etableres og stadfæstes igennem humor med seksuelle undertoner, hvorigenem de unge drenge kan signalere, at de har den rigtige maskulinitet og tager afstand til for eksempel det pigede og bøssede (Hansen 2009b). I lighed til den pointe har Ann Phoenix vist, hvordan drenge bruger humor til at "gøre" maskulinitet – i den forstand, at man igennem humor kan vise, at man er i



stand til og stærk nok til at tage en spøg (Phoenix et al 2013: 424). Mary Jane Kehily har med udgangspunkt i studier blandt unge mænd og peers i England vist, hvordan humor, homofobi og konkurrencer fungerer som tre nøglekomponenter i maskulinitetsdannelse (2009). Hun beskriver ligesom flere andre studier, jeg i det foregående har refereret og diskuteret, maskulinitet som noget, der på en og samme tid er råt og sårbart, og derfor konstant skal rekonstrueres og bekræftes (se blandt andet Frosh et al 2002:52).

I modsætning til lærer-elev interaktioner fremhæver Kehily, at konflikter elev og elev imellem ikke er klart optegnede ud fra tydelige skillelinjer, men tværtimod foregår langt mere subtilt og igennem en række forskellige udtryksformer og strategier. Et eksempel på, hvordan heteroseksuel maskulinitet reguleres og øves nærmest rituelt, er et fænomen kaldet *blowing competitions*, som er en art nedsættende rap eller ordudveksling, hvor det går ud på at nedgøre hinanden mest muligt – og helst med udgangspunkt i den andens mor. Kehily skriver om disse konkurrencer, at de udgør en scene for ”*the production and enactment of male peer group hierarchies (...) As with fighting, blowing competition have the effect of creating clear-cut masculine identities, crystalizing what is hard or soft through the public exposition of power and vulnerability*” (2009:167).

Blowing competitions er interessante, fordi de så tydeligt markerer en scene for, hvordan et maskulint ideal bekræftes igennem konkurrence og humor. Jeg har ikke set ligeså tydeligt markerede konkurrencer for maskulinitetskonstruktioner i mit materiale, men synes det er en væsentlig pointe at have blik for, at fællesskabsforhandlingerne og kønssocialiseringen i peer grupperne foregår på mange forskellige planer og subtile måder. Jeg er dog ikke enig med Kehily i, at elev-lærer interaktioner imodsætning til elev-elev relationer er klart optegnede og ud fra klare skillelinjerne. Tværtimod synes humoren og de derigennem afprøvede maskuliniteter i mit materiale også ofte at foregå i relation til læreren. En pointe som også Mac An Ghails studie (1994), som jeg tidligere har diskuteret, understreger. Drengene på auto spiller således afprøvende heteronormative idealer op imod *både* hinanden og læreren, som følgende feltnoteuddrag illustrerer:

*Vi er på værksted for at øve hjulskift. Værkstedet er plastret til med nøgne damer på væggene, og der er løftemaskiner til at hæve og sænke bilerne og små værktøjskabe i blåt metal. Man kan høre høje banke og hammerslag fra lokalet ved siden af. Der er høj koncentration i arbejdet, det er tydeligt, at det betyder noget at præstere godt her på værkstedet. Der går hurtigt konkurrence i at skifte dækkene hurtigt, og de der bliver hurtigt færdig*

*kommer med hånende kommentarer til dem, der er langsommere. Da opgaven er løst, hopper alle ind i de ophængte biler og lader som om de kører. Grinende imiterer de, der har indtaget førersædet, bredskuldrede mænd med en arm på rattet og en arm på taget. Lidt inden timen er slut, kalder læreren til samling. Han er en midaldrende mand med et solidt overskæg, og flere af drengene gransker ham nøje fra top til tå. "Hvad kører du så for en bil?" spørger Jonas så, hvortil han svarer Citroen. Det udløser en del jammerlige lyde bredt i gruppen, og Frederik siger: "Sgu da forhåbentlig ikke sådan en Berlingo? Sådan en børnekasse, den mister man sgu nosserne af at køre i". Læreren griner bare og siger, at han selv kommer til at ligge og køre Berlingo en dag (Feltnoteuddrag, d.7.8.2012, auto).*

*Holdlæreren Christian fortæller klassen, at de jo i går havde meget el teori, "Ja tak" svarer flere fra klassen. "Men i dag skal vi på værksted" siger Christian så, og Falak svarer: "Godt mand det er meget bedre", og Ehsan siger "Jeg kan bedst li' at have den i hånden ikke", mens han imiterer onani med højre hånd. Høj latter. Flere af drengene imiterer onani bevægelsen" (Feltnoteuddrag, d.28.8.2012, auto).*

Der er i det første feltnoteudrag klare forestillinger om, hvilken type bil en "rigtig mand" forventes at køre i. Det er tydeligt, at idealet er en bil, der både i stel og fart har en appel af rå maskulinitet og vovemod. Eksemplet illustrerer på den måde hvilke idealer, der eksisterer blandt drengene, og som søges bekræftet igennem den type spørgsmål. Men det viser samtidig også, hvordan drengene "tester" læreren: De er i timen blevet testet på deres kundskaber af læreren, men de udfordrer det autoritetsforhold ved at stille spørgsmål ved, om læreren har nosser eller ej – er han "en rigtig mand"? Interessant er det, at læreren accepterer testen og svarer igen og med et svar, der forbavser i forhold til den kontekst og jargon, der ellers flourer, jf. tidligere feltnoteudrag fra lærerværelset. Pågældende lærer nyder efterfølgende stor respekt blandt drengene, og flere giver ham hånden efter timen: På trods af, at han udfordrer kønsstereotypen, har hans afslappede holdning til det, samt det at han er i stand til at tage "lidt sjov", gjort ham populær. I forhold til det andet feltnoteudrag er det en mere klassisk heteronormativ maskulinitet, der afprøves og bekræftes: Ikke alene er håndens arbejde lig med "det virkelige liv" og "bedre end boglige fag", som flere giver udtryk for, her associeres det ligefrem med noget sexet og frækt. Igen er læreren med på spøgen og bekræfter ved sin indledning af timen også indirekte, at værkstedsarbejde har forrang for det boglige arbejde. Mit formål med de to ovenstående uddrag er at pege på, at der er mange scener, hvor heteroseksuel maskulinitet reguleres og øves, men det er i

mit materiale centralt for disse scener for bekræftelse af maskulinitet, at det sociale liv ikke kun udspiller sig i mellemtiderne i frikvarterer, men at gruppefællesskaber, maskulinitetskonstruktioner og hierarkier i lige så høj grad prøves og afprøves i klasseværelset. Skolen, klasseværelset og gangene er ikke neutrale steder, og der er ligeså tydelige optrækning af grænser, hierarkier, grupper, identitets- og kønsforhandling i klasserumstimerne som i frikvarterne. En relevant faktor at have in mente i forhold til min sammenligning med Kehilys arbejde er her selvfølgelig, at studierne er foretaget i forskellige kulturelle kontekster og derfor ikke uden videre kan sammenlignes. Lærer-elev relationer er måske generelt mere lige og afprøvende i Danmark end Storbritannien, hvor der ofte tales om, at der er en anden tradition for lydighed og hierarki mellem lærer- og elevgrupperne. Omvendt viser mange britiske studier også, som mit kønsteoretiske afsnit har vist, hvordan drenge konstruerer populær maskulinitet ved at tale sig op imod lærerne, svare igen og etablere en afstand til lærerne. Interessant er det dog, at der i disse britiske studier oftest etableres en distance og afstandstagen til lærerne - om end de regnes for aktive medskabere af drengenes maskulinitet eller ej (se også Mac an Ghail 1994).

Studier af drenge og humor risikerer let at give taletid og rum til de drenge, der er med på humoren. De drenge, der kender koderne for, hvordan man gør rigtig dreng i den specifikke kontekst. Dem, der fyrer jokes af og er centrum for episoderne. Det er dem, der er tydelige – og det er, som jeg skrev ovenfor i forhold til det indledende feltnoteuddrag også forholdsvis let at gemme sig i mængden ved at grine med – og således svært for forskeren at få øje på dem, der falder udenfor. I tråd med denne kritiske vending anklager Kehily Willis' klassiske studie af britiske lads for at overse de stille og konforme drenge. Hun fremhæver, at der mangler fokus på humor blandt de marginaliserede drenge, som hun mener sjældent kommer til orde i skoleetnografier generelt. Thorne har ligeledes påpeget, at sammensluttede grupper af populære drenge kan også få mere opmærksomhed, fordi deres handlinger og samtaler passer med eksisterende forståelser af maskulinitet (Thorne 1993:99-100). Hvilket betyder, at mange studier af drenge lider af en "big man bias", hvor grupperne af populære og dominerende drenge får opmærksomheden. De andre drenge nævnes måske nok, men de får ikke en hovedrolle i fortællingen om køn (ibid: 98). Det mener jeg, er en meget væsentlig indvendig, men samtidig kan det også være risikabelt at undersøge drenge, som falder udenfor maskulinitetsnormen – ud fra samme kategorier og begreber –

som eksempelvis ”mandehumor” - som dominerende hegemoniske idealer, for kan de så blive andet end netop marginaliserede? Beret Bråten og Helene Aarseth har en lignende pointe i deres diskussion af og kritiske spørgsmålsstilling ved, at analyser af køn og klasse ofte relateres til et hegemonisk hierarki. De peger således på, at det at sætte spørgsmålstejn ved de selvfølgelige vurderingshierarkier, er et første skridt mod ændring af de forhold hierarkiseringen udspringer af (Bråten & Aarseth 2014). Samtidig er der også siden Thornes påpejning af den oversete gruppe, måske særlig i en dansk kønsforskningssammenhæng, et stort fokus på netop det problematiske og de marginaliserede i forhold til dominerende kønsforståelser og praksisser. Det har betydet, at der har været et stort fokus på det, Dorte Staunæs kalder de ”kønnede skævheder”, og opmærksomheden i høj grad har været rettet mod ”grænsefigurer” (2004). Tanken hermed er, at det usædvanlige kan bidrage til at synliggøre det sædvanlige (ibid:41). At grænsefigurerne kan være en måde at destabilisere selvfølgelighederne og kan sige noget om, hvad der er ved at ske fremfor kun at forholde sig til det hegemonisk værende, er en interessant og vigtig pointe. Men omvendt kan man også argumentere for, at blikket netop fanger det skæve, fordi det er anderledes end det hegemoniske, og derfor måske netop siger mest om netop det selvfølgelige og givne, fordi det udgør en art fotografisk negativ til det. Under alle omstændigheder vil jeg påpege nødvendigheden af behovet for et større fokus på det, der ofte omtales som den store ”grå masse”, det vil sige det store midtergruppe i en skoleklasse.

Kehily fremhæver desuden det paradoksale i, at homofobi og ”gamle” og stereotype kønsmønstre synes at overleve og endda leve i bedste velgående samtidig med den omfattende globalisering og øvrige samfundsmæssigt udbredte accept af nye og ændrede kønsroller i samfundet generelt: *”Viewed in the light of changes in popular culture and urban living, the regular and repeated game-playing and homophobic rituals of young men in school appear as matter-out-of-place, behaviour that transgresses the boundaries of liberal tolerance and acceptability in the world beyond the institution”* (2009:171). Om end der kan være diskussion om, hvor bred accept der egentlig er af nye og ændrede kønsroller i samfundet, så er pointen om, hvorfor homofobi og humor i maskulinitetsdannelse i ungdomsuddannelser umiddelbart synes stivnet i meget stereotype former, meget væsentlig. Som Nielsen har påpeget, kan dette dog være et forhold, der er under forandring, idet hun i et longituintalt studie af en folkeskoleklasse i Norge, parallelt til mange gentagelser af traditionelle kønsmønstre også har set små tegn til æn-

dringer af maskulinitetskonstruktioner. Det gælder for eksempel tegn på stigende samværsformer og kollektivitet blandt drenge snarere end konkurrence og nedværdigende og udstillende humor (Nielsen 2009a).

Jeg har også i mit materiale fundet eksempler på brud og nuanceringer af de karikerede kønsopfattelser, som ellers flourerer og er en del af ”humoren” på værkstedet på auto. Autodrengen Frederik fortæller således om piger i mekanikerfaget, efter han har været ude i praktik og arbejdet sammen med kvindelige mekanikere:

”Frederik: *Man kalder det en pikløs mekaniker [en kvindelig mekaniker]... det er fordi, at piger der er mekanikere, de er normalt ik’ skide feminine jo... (griner)*

*Det er måske lidt så’n med lidt brede skuldre eller et eller andet ik’.*

Anne Mia: *Er det så’n med de to [kvindelige ansatte på Frederiks praktiksted] også? At de...*

Frederik: *(afbryder) faktisk ik’... slet ik’... altså øhh... dem begge to... lige så snart de hopper ud af arbejdstøjet, så ligner de bare så’n... rigtig pige-piger ik’ ...hvis du forstår hvad jeg mener ik’?*

Anne Mia: *Hvad betyder det? At være pige-pige?*

Frederik: *Jamen deet... altså... hende der Gitte der... dame der... altså det’ jo så noget med, at hun... sætter hår og hele lortet der, når det er hun kommer ud og øhh... i form af en eller anden dyr jakke der, og... og så nogen stramme jeans og så noget der, og det samme med Isabella der... hun render rundt i så’n en Canada Goose jakke og så noget, når hun kommer ud fra arbejde ik’” (Interview med Frederik, d.22.11.2013).*

Umiddelbart er skildringen mellem mænd og kvinder meget skarp i Frederiks fortælling; piger er ”pigede” og drenge er drengede – og så alligevel. Jeg har medtaget citatuddraget her, fordi det er et eksempel på skildringen af ”den anden” som henholdsvis nær og fjern og som reflekteret og ureflekteret køn. Som blandt andre Thomas Hylland Eriksen har påpeget, er der en tendens til, at en og samme person kan have en holdning til ”indvandrere” som ”de andre”, der stjæler vores jobs og lyver, og samtidig være rigtig gode venner med pizzamanden Muhammed, for *han* er skide sød. Det vil sige en formel a la: ”*du er all right, men alle andre X’er er noen svin*” (1991:62). Sådanne stereotyper om ”de andre” kan give ideologiske begrundelser for etniske grænser: ”det er ok, at mange af de ”farvede” holdkammerater ikke har praktik, for størstedelen er dovne”, men de udfordres i takt med identifikationen og den specifikke kontekst i mødet med den anden (Eriksen 2005:61-64). Frederik fortæller så-

ledes indledningsvist om, hvordan kvinder i mekanikerfaget ikke er rigtige kvinder, men har brede skuldre og er mere maskuline. Men så snart jeg spørger ind til de kvindelige mekanikere, han rent faktisk kender personligt, og som altså eksisterer som andet end abstrakte billeder, så er billedet væsentligt anderledes: de er faktisk begge to meget feminine i Frederiks forklaring, i den forstand at de gør noget ud af deres tøj og fremtoning. At være feminin synes således her at være parallel til evnen til at se godt ud og gøre noget ud af sig selv.

Interviewuddraget med Frederik er også interessant i forhold til en anden pointe, nemlig som et eksempel på den tidsforskydning jeg omtalte i indledningen af dette kapitel – at den enkelte unge og den kultur, de møder på skolen, ikke nødvendigvis går i takt (Nielsen 2014b): Der er særlige forestillinger om, hvordan institutionen og værkstedet er kønnede – som vi ser blandt lærergruppen, kollektivt i drengegruppen i frikvarterglimt og i Frederiks umiddelbare billeder på kvinder, men de går egentlig ikke i takt med Frederiks (og mange af de andre unges) forestillinger senere i uddannelsen, hvor de har været ude i praktik og mødt en anden arbejdskultur.

En anden faktor kan her også være, at der, som jeg tidligere med henvisning til Frosh et al. har vist, ofte er markant forskel på, hvad drenge føler de kan tillade sig at sige, når de befinder sig på tomandshånd med en interviewer, og når de er i en større gruppe (2002). At Frederik derfor tillader sig at reflektere over, hvordan de kvindelige mekanikere, han kender, egentlig er, kan således også skyldes, at vi sidder på tomandshånd og ikke i en gruppe på værkstedet. Det er derfor vigtigt ikke at afskrive forskellige svar og måder at imødekomme problematikker på, som Frederik og flere andre drenge gør, som enten rigtige eller forkerte, men at se dem som udtryk for forskellige identiteter og maskuliniteter, som drengene afprøver i forskellige sammenhænge.

Når en stor del af drengene som ovenfor vist taler ind i de klassiske hegemoniske idealer for endelig ikke at virke feminine, og de latterliggør og tager afstand til det kvindelige, så er det på et bagtæppe af en jargon på skolen og blandt lærerne, som favoriserer en ganske særlig type dreng. Disse forståelser af rigtige måder at gøre mand er dog ikke statistiske og ændrer sig og nuanceres efter skolen, som vi ser hos Frederik, da han møder andre kvindelige mekanikere i praktikperioden.

## ”At spille ligeglad”

Et andet centralt og bredt accepteret element i kønssocialisering i uddannelsesregi er evnen til at virke cool ved at virke ligeglad (Aasebø 2008, Grønborg 2013). En pointe, som er bredt forankret i maskulinitetsforskning, som vi har set i det kønsteoretiske afsnit, og som jeg vil argumentere for både gælder i frikvarterne og klasseværelset. Turid Skarre Aasebø har i sine studier af kønnede kundskabsforhandlinger i klasseværelset undersøgt sociale positioneringer og kategoriseringer for henholdsvis drenge og piger (2008). Hun konkluderer, at det har størst sociale omkostninger for drengene at virke fagligt engagerede i skolen, mens det er mere legitimt for piger at være ambitiøse (ibid:44). Aasebø arbejder med to modpoler i forhold til de kønnede socialiseringer; det er henholdsvis de nørdede drenge, der ikke har noget socialt liv, og de socialt overophedede piger, for hvem skolen alene er et socialt mødested. Der midt imellem findes både de balancerede piger og drenge. Ligesom vi så med Epstein (1999) og Frosh et als. studier (2002), afbalancerer de balancerede (cool) drenge blandt andet deres position ved at lade deres gode karakterer virke tilfældige og selv optræde cool: ”*De bekræfter deres maskuline identitet ved at være ligeglade, ved at tematisere indholdet, og stille spørgsmål ved, hvorfor de skal lære det, de skal lære*” (Aasebø 2008:44).

Selvom Aasebø har blik for nuanceringer og forskellige skalaer mellem de skitserede modpoler, så fremstår det alligevel som en klar pointe, at det er sværere for drengene at kombinere faglighed med at være cool, og at der er mere, de skal undskylde og bortforklare end pigerne. I tråd med Selma Teresa Lyng (2009) vil jeg dog argumentere for, at afstandtagen til det faglige i skolen - og i mit studie nødvendigheden af at virke ligeglad – ikke alene er en specifik drengueudfordring, men også i høj grad gør sig gældende for pigerne.

Ligesom humor virker ved at afsløre, hvad der er rigtigt og passende – og hvad der bestemt ikke er det, har det at virke ligeglad og uinteresseret for at passe ind og have en legitim plads i gruppesnakken vist sig afgørende i mit studie. Et forhold der, ligesom i Grønborgs (2013) studie af disengagement blandt mekanikerelever, som jeg tidligere kort har refereret, gør sig gældende for unge såvel som for forskeren. Grønborg peger på, at mens de formelle krav og rammer for at klare sig godt fra skolens side ofte drejer sig om at følge reglerne og være aktiv i timerne, så er de mere uformelle krav blandt de

unge i højere grad centreret omkring det at kunne tage en spøg og udvise intenderet disengagement.

*Vi står og ryger i kokkeuniformer med kaskader af tomat, og Jens skubber til Søren: "Du skal seriøst til at tage dig sammen". Søren nikker og griner lidt. "Det sgu ikke for sjov, vi kommer og vækker dig klokken 6, hvis vi skal". Tavshed. Kirstine og Tina fortæller om få klippet fingre. De kender begge en fyr ved navn Hugo - "altså det hedder han ikke, man må ikke sige hans rigtige navn" – tilføjer Tina. Hugo klipper et led af fingeren på hans skyldnere. Et led er lig med 1000 kr. De leverer historien i roligt toneleje og støvt imellem store røgpust. De andre rygere slutter sig til samtalen. Byder ind med korte nik og ja, det kender de godt. Nogen få skærer ansigter, men ingen reagerer ved at spørge ind til det eller vise direkte chokeren. Jeg får kvalme, da Kirstine begiver sig ud i at beskrive en cigarklippers anvendelighed i den sag, men prøver at virke uengageret og uberørt. Tina afbryder pludselig den tunge stemning og fortæller om sin nye piercing i klitoris, som gør at hun kommer "herre hurtigt". Alle griner og imiterer orgasmelignende skrig (Feltnoteuddrag, d.4.10.2012).*

Der er meget på spil i ovenstående feltnoteuddrag: Den lidt ældre Jens forsøger at bryde den lette stemning i pausen ved at italesætte en problematik, som har været nævnt timen forinden, da Søren igen ikke mødte til tiden. Holdlæreren Helle har forsøgt at igangsætte en dialog om, hvordan alle kan hjælpe Søren med at komme op om morgenen, men i klasseværelset timen forinden mødes den forespørgsel kun med tavshed. Nu adresserer Jens den kort igen, og tavshed opstår endnu en gang. Er han trådt ved siden af ved at imitere læreren og en voksen autoritet for meget? Jens er meget respekteret og afholdt på holdet og er en, alle gerne vil arbejde sammen med. Måske derfor kan netop han slippe af sted med en sådan kommentar uden at blive latterliggjort eller hængt ud som lærerens kæledække? Men uanset, at han kan tillade sig at sige det, mødes det med en nervøs latter fra Søren og en mur af tavshed fra de andre. Pigerne Kirstine og Tina bryder den ved at fortælle en historie om vennen Hugo, der som en anden mafiaboss klipper fingerled med en cigarafklipper, hvis folk skylder penge. Det virker ekstra makabert, at det netop er fingrene og hænderne, man betaler med, eftersom kokke og unge på de fleste tekniske erhvervsuddannelser netop erhverver sig ved håndens arbejde, og det at skylde Hugo penge, således ikke alene kan resultere i deforme hænder, men også tabt arbejdsfortjeneste i fremtiden. Jeg har hørt historierne om at få klippet fingre andre steder, og det flourerer også på auto, hvorfor det synes at



være et bredere fænomen og system. Jeg vælger at imitere de andre og virke uengageret, da jeg fra erfaring ved, at opklarende spørgsmål og ”for meget” interesse afslutter fortællingerne prompte. Frikvarteret og røgsnakken eksisterer i dette særlige rum i en kælderskakt, og fortroligheden er i konstant fare for at kollapse, hvis samtalen ændrer karakter og bliver reelt udspørgende. Ligesom sladder eksisterer i et særligt rum, hvor alle involverede parter må risikere noget for at være legitime deltagere (Steno 2008) – må alle virke tilpas ligeglade og uengagerede for at så potentielt farlige historier som fingerklipperierne og henvisningen til den frygtede bagmand, kan fortælles. Inden historien om Hugo emmer ud, bryder Tina, der selv igangsatte fortællingen, ind med en ny historie om en ny klitoris piercing, og i løbet af få sekunder griner alle af hendes overkarikerede orgasmeudbrud. Der synes i ovenstående feltnoteuddrag at være en undertone af midlertidighed og hurtigt tempo i historierne. Det er et generelt mønster, at der sjældent dvæles ved historierne. Man kan selvfølgelig tolke ovenstående som Tina og Kirstines forsøg på at markere sig i gruppen og de forskellige afbrud som forsøg på at overgå hinanden i spændende, gruvækkende og sjove historier, men ses denne situation bredt i forhold til de mange pauser og mellemtider i skolen, som jeg har været en del af, synes det afgørende mønster at være midlertidigheden og det intenderede disengagement i de andres historier. En frikvartersituation er selvfølgelig ikke direkte sammenlignelig med en klasseværelsessituation, som i Aasebøs studie, hvor der er andre faglige elementer på spil, men min pointe med feltnoteudraget er at vise, at nødvendigheden af at virke cool ved at virke ligeglad for at have en legitim plads i gruppen, ikke kun gør sig gældende fagligt og som et særligt kønnet fænomen for drenge, men også i høj grad for pigerne i denne klasse på EUD. Faktisk synes endda små tegn på det omvendte forhold; det er drengen Jens, der kort taler ind i et socialt og omsorgsfuldt emne, mens det i dette frikvarter er pigerne, der imponerer med chokerende historier fortalt med ophævet kølig ro og nærmest påtaget ligegyldighed. Som Ingunn Eriksens studier af etniske minoritetspigeballade i en norsk folkeskole har vist, er skolemodstand og ballade i skoleregi ikke forbeholdt drenge, men også i høj grad tilstede blandt pigerne, om end modstanden her synes at være iscenesat og mere relationel – det vil sige rettet mod hierarkisering internt i gruppen – end konkurrencepræget (Eriksen 2014).

For nogle af de unge italesættes nødvendigheden af ligegyldighed og disengagement ligefrem, som hos Johan, der har en eksplicit strategi om at ”spille ligeglad” for at klare sig i sociale sammenhænge:

*”Det er jo ikke fordi jeg spiller smart – jeg spiller ligeglad”, fortæller Johan i forbindelse med en snak om forskellige episoder, hvor andre har provokeret ham i skolen og frikvarterne. Jeg spørger, hvad forskellen er på at spille smart og spille ligeglad. Johan svarer, at det at spille ligeglad mest handler om at passe sine egne ting og ”bare zoomer ud”. ”Det som om der er en gnist, der bliver slukket, og så bliver jeg som en slags zombie”, forklarer han. Mens at spille smart indebærer at spille op til andre, og at overtræde deres grænser (Feltnoteuddrag, d. 8.8.2012).*

Johan spiller ligeglad på en anden måde, end drengene i Aasebøs, Epsteins og Frosh et als studier gør. Her handler det ikke om at være ligeglad for at dække over gode resultater og bevare en coolness, men i højere grad om at spille ligeglad som en art intenderet undvigelsesreaktion. Han er ikke konfliktsøgende og konkurrerende i sin ligegladhed, men undvigende og ”zombieagtig”. I den forstand synes ligegyldigheden her ikke umiddelbart at være kønsspecifik, men måske snarere at være udtryk for det Ziehe kalder ”undgåelsesmekanismer” (2004). Ziehe skriver ikke om undgåelsesmekanismer som personlige mestringsstrategier, men som en art modsvar mod den kulturelle frisættelses evige krav om at skulle ”ville noget” og være noget: *”de modstridende motivationsniveauer bliver ikke hierarkiseret i det indre psykiske miljø, men alle fravælges så at sige på en gang. For at bruge en metafor ”køres” den indre affektintensitet ”ned” og omgives med et hylster af selvskab ligegyldighed. Lærerne oplever disse elever typisk som fraværende eller ligefrem bedøvede”* (Ziehe 2004: 112). Selvom Johan taler sin ligegladhed frem som en strategi i sociale sammenhænge – og ikke som i Ziehes tilfælde i relation til et krav om at skulle ville noget i skolesammenhæng, så synes Ziehes beskrivelser af ”hylstre” og dvaletilstand alligevel at være en relevant perspektivering her. En måde at navigere og overleve i et gruppefællesskab, hvor humoren, som vi har set, kan være meget ekskluderende og entydig i hvilke idealer, der fremstilles, kan således være at reagere ved at imitere en ligegladhed, som i andre sammenhænge genkendes som cool og maskulin.

Et andet relevant spørgsmål i forhold til det at spille ligeglad er, om det kan lade sig gøre både at være interesseret og dygtig – det vil sige det modsatte af at være ligeglad - og være populær blandt de andre drenge? Som jeg har vist i det kønsteoretiske afsnit, synes der i mange maskulinitetsstudier at være bred enighed om, at det kun er få drenge, der lykkedes med *både* at være populære og akademisk succesfulde: At være sjov og grine synes at være en måde at være en dreng, som står i opposition til klasseværelseslæring og voksenautorite-

ter. Det at være ligeglad og ikke ville tale om følelser er således en måde at konstruere maskulinitet på, som står i modsætning til piger, som taler meget og om følelser. Men pigerne i mit studie spiller jo også ligeglade? Så der er noget andet på spil, eller også er maskulinitetskonstruktionerne ikke så entydige og kun forbeholdt drengene? De få drenge, der eksempelvis i Frosh et als studie lykkedes med både at performe en hegemonisk maskulinitet og have akademisk succes, gør det ved at være uhøjtidelige omkring deres akademiske præstationer, ved at undgå at prale med det og kunne grine af sig selv (2002:88-90). Det vil sige, at de netop benytter sig af samme træk som drengene i mit studie: det er vigtigt at virke ligeglad og uimponeret for at præstere i forhold til den dominerende og populære maskulinitet. Denne form for gruppefællesskab har dog en markant bagside, som blandt andre Mac an Ghail (1994) studier har vist: Mange drenge oplever drengegrupper som steder, hvor man konkurrerer og hvor man skal bevise sig selv. Det betyder, at de ofte føler et pres for stadfæste deres maskulinitet ved ikke at tale om følelser, og det kan give dem en følelse af at være ensomme (Mac An Ghail i Frosh 2002:58). Man kan derfor sige, at det måske godt kan lade sig gøre at kombinere det at være dygtig i skolen og det at være populær – men kun hvis man spiller ligeglad omkring det (som også Aasebø pointerer). Denne ligegladhed og behovet for at etablere sig i modsætning til det, der anskues som feminint, for eksempel at tale om følelser og spørge interesseret og nysgerrig ind til andre, kan samtidig med, at den kan fungere som en inklusion i et maskulint fællesskab samtidig risikere at skabe en følelse af ensomhed. Som jeg tidligere med henvisning til autodrengene har vist, er der dog også drengefællesskaber, hvor det er legitimt og efterstræbelsesværdigt at være dygtig i skolen. Her er humor og ligegyldighed også en central del af at være en del af gruppen, men *ikke* som en undskyldning for at præstere.

Da vi i den brede forskningsgruppe ikke har samme type observationsmateriale fra frikvarterne på henholdsvis hg og stx, er det ikke muligt for mig at inkludere disse to skoler som kontrasterende blikke. Men jeg har en antagelse om, at ligegyldigheden og flygtigheden i samtalerne måske er særligt specifikke for tekniske erhvervsskoleforløb, og at det er mere legitimt at spørge ind til og summe om de samme historier på eksempelvis gymnasiet. Denne antagelse bygger på det forhold, at omgangstonen generelt er mere rå, hurtig og barsk på de to tekniske erhvervsskoleforløb, jeg har fulgt. Som beskrevet i forrige kapitel lægges der på introduktionen til de tekniske erhvervsskoleforløb op til, at de unge må tilpasse sig den hårde tone og humoren, hvis de vil

klare sig, mens der på det almene gymnasium i introdagene i langt højere grad tales en fælles udvikling og læring frem, som skal få de unge til ”at lyse med deres egen flamme”.

## Cigaretter og røg

Jeg har i det ovenstående diskuteret humor og intenderet disengagement som to hovedfaktorer for kønssocialisering og gruppedynamik i peergrupper på de to tekniske erhvervsskoleforløb. Disse to fænomener er forholdsvist velkendte og bredt diskuterede i køns- og ungdomsforskningen. I det følgende vil jeg tage fat i et andet fænomen, eller snarere en ting, som synes afgørende for at have en legitim plads i gruppen i frikvarterne og i timerne på både grundforløbet til automekaniker og gastronomi blandt både drenge og piger: *cigaretter*. Nedenstående interviewuddrag fra interview med Søren, der på daværende tidspunkt netop var droppet ud fra grundforløbet til gastronomi og kommet på produktionsskole, er et eksempel på, hvordan mange samtaler centrerer sig om cigaretter og igen og igen vender tilbage til emnet:

*”Der var ikke mange, der ikke var rygere, og dem der ikke var rygere, de gik jo sammen, og de var så sammen. Dem snakkede man jo så ikke så meget sammen med, for man havde ikke rigtig nogen relationer med dem. Man havde jo ikke rigtig noget at snakke med dem om, fordi det rygerne snakkede om, det var jo noget helt, helt andet. Øhm... og så var der så en helt tredje gruppe, som bare var dem, der kom til tiden hver dag og aldrig nogensinde pjækkede, og dem har man heller ikke rigtig noget med, fordi det var sådan lidt. Hvad skal jeg snakke med ham om? Han er skideklog, og jeg er pissetum ikke? Det det... (griner forsigtigt) Jeg kan ikke rigtig... Sådan nogle mennesker har jeg det sådan lidt med.... Hvad skal jeg snakke med dig om? Jeg kan sagtens sidde og nikke ja... ”Ja ja det er rigtig nok”, men jeg aner jo ikke en flyvende fis eller en papkat om, hvad det handler om, hvad de snakker om...*

(...)

*Altså bliver du en pakke smøger frem på en hovedbanegård, så er du næsten 160 % sikker på, at der er en eller anden spade, der kommer over og spørger efter en smøg eller spørger om en lighter eller siger hej. Fordi det er bare... og det er ligesom lige meget, hvilken type menneske det er. Så siger man hej, og det er ligesom en eller anden ting, der er mellem rygere, og det er mærkeligt, det er det.*

(...)

*Ja ja... og det er også bare sådan med piger... der er det sku nemmere at snakke med en pige, der står og ryger end snakke med en ovre i hjørnet, der står og bitcher over et eller andet. Altså det er meget nemmere. De... Der er også et eller andet med, at de er lidt mere friske på nogle ting. Der er lidt mere "jamen så lad os gå ud og tage nogle bajere, og så ryger vi nogle smøgere, og så går vi hjem i seng". Det kan du ikke gå over og sige til en ikke-ryger, fordi de er sådan lidt... "erj bajere og røg... erj... det har jeg ikke lyst til. Jeg vil meget hellere bare sidde herhjemme." Det er sådan lidt... Kom nu.*

*(...)*

*Jeg er min egen fugl. Der er ikke rigtig nogen, der kommer og siger til mig, hvad jeg lige skal gøre. Det bestemmer jeg helt selv. Jeg har mit eget og passer min egen lille verden. Det er nok for mig... Og når jeg så er i skole, så snakker jeg lidt med kammeraterne og har en veninde med hjem eller en kammerat med hjem eller nogen gang begge dele, og så sidder man der og snakker lidt, hører noget musik og ryger nogle smøgere. Og det er nok også den grund til, at det hold jeg er på, der hedder Byg og Service... øhh... tømmerboldet. Der er alle rygere... stort set alle. Jeg tror kun vi har én eller to, der ikke er rygere, så det er nok også derfor, vi kan så godt sammen alle sammen. Fordi der er aldrig nogen, der er uvenner, der er aldrig nogen, der skændes, der er aldrig nogen, der bitcher over hinanden. Alle er bare rigtig, rigtig gode venner, og vi er flinke ved hinanden, og det er nok også fordi, at vi alle sammen er rygere" (Interview med Søren, d. 12.11.2013).*

Sørens fortællinger om røg og henvisninger til cigaretter er udtryk for bredere mønstre i materialet og sidestiller det at ryge med at være social: "Man" snakker bedre sammen og om de samme emner – modsat ikke-rygere som taler om noget "helt andet", som han siger. Cigaretter sidestiller og samler folk fra forskellige steder: det er lige meget "hvilken type du er", og alle kan mødes om en cigaret på banegårdens ellers anonyme platform. Cigaretter gør det lettere at score – piger, der ryger "bitcher" mindre, og de kan tåle mere. Piger, der ikke ryger, er kedelige. Cigaretter er ifølge Søren årsagen til, at det sociale på den nye produktionsskole lykkedes - ligesom det var det sociale, der var udslagsgivende, da han startede på grundforløbet til gastronomi. Rygere er aldrig uvenner, og rygere er flinkere ved hinanden. Det er naturligvis et forholdsvist forenklet og romantiseret billede Søren tegner af det at ryge, og selvom der selvfølgelig også er konflikter i rygergruppen på skolerne, så er det centrale her oplevelsen af, at cigaretter *samler, forener og ligestiller*. Ligesom den underliggende negation i selvsamme udsagn, nemlig ekskluderingen af dem, der ikke ryger, som altså fremstilles som ulige og uforenede med rygergruppen.

Indenfor antropologien findes der er en stærk strømning af Actor Network Theory (ANT), som meget basalt går ud på at forstå artefakter og ting som handlende agenter i et socialt netværk. Det betyder blandt andet, at man kan studere et fænomen ved at følge en ting, som altså menes at have agens i sig selv, rundt i verden. Jeg nævner ikke denne teoretiske retning her, fordi jeg selv arbejder specifikt ANT orienteret, men fordi antropologen Adam Reed har lavet en interessant ANT undersøgelse af cigaretters betydning i et fængsel i Papua Ny Guinea (2006), som er relevant at nævne her i forbindelse med min diskussion af cigaretters betydning for det sociale liv. Reed har analyseret fængselsindsattes liv ud fra cigaretters betydning for deres liv, økonomisk og socialt. I et økonomisk perspektiv agerer cigaretterne som penge, men forskellen er, at cigaretterne, i modsætning til penge, bogstavelig talt brænder væk – tages ud af valutasystemet - indenfor fængslet, idet man ryger dem. På den måde kan der opstå knaphed af valuta. Socialt kan cigaretters betydning spores ved at se på hvem, der ryger og sammen med hvem. Den indbyrdes status imellem de indsatte kan tydeligt spores i forhold til, hvor mange cigaretter man råder over. Når der opstår knaphed på cigaretter, sætter det sig igennem som en træghed i det sociale system, og folk taler markant mindre sammen. De indsatte giver udtryk for, at der ikke er noget at snakke om, når der ikke er cigaretter; historierne forsvinder med cigaretterne. Omvendt kan bekymringer dvæles ved cigaretter, fordi røgen dræber bekymringerne, som de indsatte siger. En af Reeds hovedargumenter er således, at de indsatte agerer og tænker igennem og med cigaretterne, og at de dermed er underlagt cigaretternes magt og potentiale for agens. Relationen mellem menneske og ting (materialitet generelt) er således, at cigaretterne har agens i sig selv og påvirker, hvordan de indsatte kan interagere og indgå i sociale grupper og placere sig i hierarkier (2006).

Det er ikke min mening at sammenligne tekniske erhvervsskoleforløb med fængsler ved at inddrage Reeds analyser her. Jeg anerkender, at der er markante forskelle mellem en uddannelsesinstitution og et lukket system som et fængsel, hvor ufrihed, kedsomhed, tid og afspærring er definerende parametre - som dog også kan opleves af unge i skoleregi, men i noget mildere form. Grunden til, at jeg alligevel vælger at perspektivere til Reeds studie, er, at cigaretter har optrådt som en gennemgribende figur i hele mit feltobservationsmateriale og mine samtaler og interviews med mange af de unge - både i frikvartererne på skolen og på skolehjemmet. De optræder som definerende

omdrejningspunkter for samtaler, socialitet og sammenhold. Røgen bevæger sig umærkeligt mellem de forskellige unge, indhyller og inkluderer nogen og adskiller andre. Hvem der ryger med hvem, og hvem, der dermed er en del af samtalen og gruppen, er væsentlige markører for gruppefællesskaber.

På både grundforløbet til automekaniker og gastronomi er rygerfællesskabet stort, cirka halvdelen af de unge på auto ryger og på gastronomi er det to tredjedele. Der er både drenge og piger i rygerslænget, og på mange måder virker det som om, at Søren har ret, når han siger, at det samler på tværs: Dem, der ellers er stille og udenfor i klassen i timerne, på køkkenet og i værkstedet, synes at have en legitim plads i gruppen og samtalen, når der ryges. Ikke i den forstand, at de pludselig bliver gruppens midtpunkt, men at røgen på umærkeligvis synes at indhylle alle i en art fællesskab, som ikke nødvendigvis foregår andre steder. Som vi har set ovenfor med rygergruppen fra grundforløbet til gastronomi, kan der godt opstå opgør og små konflikter i osen, men det er, som det indikeres i eksemplet med Jens og Søren og de øvrige unges tavshed, et uvant sted for den type konflikter. Rygerpausen synes reserveret til kollektivitet: *falles* utilfredshed over læreren, *falles* morskab over piercinger og festanedoter og *falles* tavshed. Måske netop derfor begynder flere af de unge at ryge efter de begynder uddannelsen, og de, der ikke ryger, begynder at ”gå med ud og ryge”. På grundforløbet til gastronomi går de, der ikke ryger, alene eller to og to i kantinen efter sodavand eller sidder indenfor i klassen og spiller. Det er sjældent, der er meget snak i klassen blandt dem, der ikke går ud.

## Kedsomhed

Cigaretter spiller også en afgørende rolle i forhold til det sidste nedslagspunkt, som er kedsomhed. At kede sig kan måske i et systemisk perspektiv forstås som dovenskab og uvillighed til at ville følge med. Og i et lærerperspektiv vil det måske ofte tolkes som mangel på mestring ud fra devisen; Er man det rigtige sted, så keder man sig ikke - alle elever har brug for at føle sig dygtige, og at de mestrer ting etc. Jeg vil dog argumentere for, at der er grund til at tage et begreb om kedsomhed seriøst, da det er et gennemgående tema i størstedelen af de unges fortællinger og oplevelser af hverdagen både i og udenfor skolen. En pointe som også Ditte Dalum Christoffersen fremhæver i forbindelse med hendes studier af børn i folkeskolen, hvor kedsomhed fremstår som en gennemgribende og selvfølgelig del af skole- og hverdagslivet (Christoffersen 2014). Kedsomheden er både tilstedeværende i timerne på skolen og ”i friti-

den” på skolehjemmet, hvor alle eftermiddage synes at glide sammen i cigaretter på rygerbænken ude foran:

*Efter frokost har vi fri, og jeg sidder sammen med rygerne ude ved sydindgangen. Der er en lad stemning. Tomme blikke og tavshed. ”Hvad fanden skal man lave her?”, bryder en ud. ”Man bliver så doven”, siger en anden småfilosofisk ud i luften. En af drengene siger, at man sgu ikke kan andet end at ryge, men det til gengæld er vildt hyggeligt (Feltnoteuddrag, d. 15.8.2012).*

Kedsomheden er gennemtrængende og lammer også min krop i flere tilfælde. Der er vitterligt ikke meget at tage sig til, og selv festerne på skolehjemmet torsdag aften fremstår kedelige for en stor gruppe unge – med undtagelse af det lille beboerudvalg, som stædigt holder gang i festen:

*Beach Party i klubben. Der er skubbet en farverig invitation med lovning på gratis velkomstdrinks ind under min dør. Der hænger oppustede badedyr i loftet, og to unge drenge fra beboerrådet byder velkommen med filurdrinks og en tombola, hvor man kan vinde flere gratis drinks. Øv -Nitte. Klubben er helt mørklagt. På bordene står små fyrfadsstager, og ved baren står Elias og dj 'er ved en neon farvet mikserpult. Han råber, at der er limbo, og en kæde af halvnøgne drenge i bermudashorts stiller sig på række foran et kosteskaft. Louisa og Karen står i halvbåben politiumiform og bikini og ser til, senere laver de en bodytecquila og lapdance. Skolehjemsbestyreren Tom går storsmilende rundt og tager billeder af drengeklaser, der løfter olkruis og råber med stivnede smil. Søren har foldet en T-shirt op, så det ligner en bikini og blotter sit flade og blege bryst. Han har en sort paryk på og er tydeligvis meget høj, røde øjne og meget hurtige bevægelser. Han går rundt og lokker folk til at købe drinks til ham (han bliver selv afvist, fordi han kun er 17). Christine står ovre i hjørnet og ser mistroisk til ”det er fandeme kedeligt”, konstaterer hun. Klubben affolkes hurtigt efter de første gratis drinks er kasted indenbords (Feltnoteuddrag, d. 6.9.2012).*

Årsagen til kedsomheden på skolehjemmet – på trods af forskellige initiativer som fest og biograf, er måske, at der på skolehjemmet - ligesom på skolen hersker en klar fornemmelse af, at relationerne ikke er rigtige og ikke varer ved. Som Frederik udtrykker det:

*”Der er masser af fritid, der er bare ikke noget at lave i den (...) jamen når du er her [i praktik, som ligger tæt på hans hjem], så ta'r man jo hjem jo... så man sammen med kammeraterne jo, men derovre... der skal jeg jo bo på det der skide skolehjem... så er der*



*bare nada at lave... jeg har aldrig drukket så mange bajere, som jeg gjorde derovre... vi var oppe på barer og så noget, og spille billard og så noget der... spil, spil, spille pool. Hvad ellers kan vi finde på derovre?"* (Interview med Frederik, 22.11.2013).

Det er interessant i Frederiks citat ovenfor, at kammerater og venner er noget, man har "derhjemme", det vil sige udenfor skolen, mens de andre unge på skolehjem åbenbart ikke er venner, eller i hvert fald ikke har samme status til at bryde kedsomheden. Der må cigaretter og øl træde i stedet. En anden dimension i forhold til den brede opfattelse af at det er kedeligt, fordi det ikke er "de rigtige venskaber", der dannes på skolen, findes måske i erhvervsskolernes vekselsuddannelsesprincip, hvor grundforløbet, hvor eleverne følger samme hold, er væsentligt kortere end på det almene gymnasium. Det skyldes dels grundforløbets varighed, som kun er 20, 30 eller 40 uger, og dels at de efterfølgende hovedforløb på skole afhænger af praktikstedet, og eleverne derfor igen brydes op i forskellige hold. Der er forskellige typer samvær og aktiviteter på skolen, men de begrænser sig ofte til skoletiden. På grundforløbet til gastronomi kom der en fredagsrutine med at tage ned til en forladt parkeringsplads bag en nærliggende tankstation og drikke en øl inden weekenden. En aktivitet som en gruppe af 5-10 fra holdet deltog fast i henover sommeren, heraf både drenge og piger. På auto blev der af og til hentet McDonalds mad i pauserne, og der var fra skolens side i forbindelse med skoleopstarten arrangeret en fællesovernatning i en lagerbygning. Men ellers er der meget begrænset samvær imellem holdkammeraterne, når det ringer ud efter skolens sidste time. Flere af eleverne, særligt på auto, taler selv fraværet af fester på skolen frem som en god ting ud fra et rationale om, at der er mange typer, som man ikke vil komme i lag med, med alkohol i blodet. Flere, også de meget socialt aktive og velintegrerede elever, tror, der måske foregår noget, men at de i så fald ikke er informeret om det. Som Mads fra auto udtrykker det: *"Jeg tror ikke der har været noget sådan arrangering af fest eller... Så er jeg gået glip af det i hvert fald"*. (Interview med Mads, d. 27.2.2013). Fraværet af fester kan på auto skyldes den skæve kønsvridding – hvis der ikke er nogen piger at score, hvad skal man så til festen?

Et andet rationale, der kan ligge bag opfattelsen af, at fravær af fester er godt, kan måske findes i, at der på tekniske erhvervsskoleforløb eksplicit forberedes til et voksent arbejdsmiljø. Eleverne selv er klar over, at de i en meget ung alder skal indgå i et værksted som nogle af de yngste, og at der der ikke er plads til "fjollereri". Igen er der således en stærk dobbelthed i forventningerne til den

sociale omgang: Som det omtales af både lærere og elever, er ”en god værkstedshumor” central for et godt arbejdsmiljø og flere kan efter at have påbegyndt praktikperioden fortælle om forskellige typer ”ilddåb” af nye lærlinge - såsom massiv snapsedrikning ved firmafester. Samtidig er der en streng politik om, at man ikke drikker i arbejdstiden, ikke fjoller rundt og skal levere et solidt stykke arbejde for at gøre sig fortjent til sine penge. Halvandet år efter grundforløbets start er der ingen af de unge fra gastronomi og auto, der har direkte kontakt med hinanden. En mindre gruppe giver udtryk for at ”*bolde øje med hinanden*” på Facebook, men skriver ikke direkte sammen. Det er ikke min pointe dermed at sige, at et gruppefællesskab kun eksisterer, hvis det opretholdes udenfor skolen, men fraværet af fællesskab uden for skolen og efter skolens afslutning er markant tydeligere på de to tekniske erhvervsskoleforløb, end de er på det almene gymnasium, hvor den klasse, vi har fulgt, jævnligt holder fester sammen, mødes og hænger ud efter skole og forestiller sig at vedblive at være venner, efter de har fået studenterhuen.

Kedsomheden i forhold til det sociale og venskaberne er, som jeg skrev i indledningen langt fra entydig. På trods af den larmende kedsomhed og afstanden til skolekammerater som ”de rigtige venner” og nogen, man forventer at se efter skolen, så er frikvartererne og kammeraterne samtidig noget, der af samme elever i andre sammenhænge fremstilles som det vigtigste. Det er på en og samme tid kedeligt og det vigtigste i verden. De unge i mit studie fremhæver således næsten enstemmigt det sociale samvær med kammeraterne på skolen som den vigtigste årsag til at de fastholdes i uddannelsen, når det er svært, og flere siger, at frikvarteret er deres yndlingsfag: Det er vennerne og følelsen af fællesskab, der lokker én ud af sengen om morgenen og bistår én igennem lange og til tider tunge undervisningstimer. Der hersker stærke oplevelser af at være ”en superklasse”, og at sammenholdet med de andre er det vigtigste i skolen – men samtidig fremstår det sociale samvær, som jeg har vist i dette kapitel midlertidigt, præget af stor kedsomhed og er ladet med potentielle ekskluderinger i form af fare for at falde udenfor ved ikke at kunne tage ”lidt humor” eller ved at blive for engageret og lyttende. Denne dobbelthed går igen i Peder Hjort-Madsens afhandling om unges møder med forskellige tekniske erhvervsskole grundforløb, som jeg tidligere har refereret til, idet han argumenterer for, at elevernes forskellige fællesskaber på en og samme tid kan være grundlaget for, at det bliver meningsfuldt at tage en uddannelse, være grunden til, at de orker at stå op om morgenen, og samtidig kan fællesskaber

være det, der gør, at uddannelse og fremtidsplaner bliver ligegyldige, fordi *’livet skal leves nu og her’*” (2013:173). Min pointe er dog ikke helt denne samme som Hjort-Madsens. For hvor fællesskabet i hans studie risikerer at gøre uddannelse irrelevant, i den forstand at det sjove og frie liv får forrang, viser mit studie, at uddannelse – i hvert fald ideen om den – er noget man er nødt til at tage for at komme til at tjene penge. Jeg vil derfor i modsætning til Hjort-Madsen rette fokus på de interne paradokser og brud i socialiteten, fremfor at opstille det sociale gruppefælleskab som noget, der står i relation til skolen, en art for og imod.

Kedsomheden er i mit materiale mest markant i fritiden, men tiden synes, som nedenstående feltnoteuddrag indikerer, også at snegle sig af sted for mange af de unge i timerne:

*Klokken 8:40 går timen så rigtig i gang. Udenfor er en tæt tåge. Jonas snakker stille med Mads om sammenligninger mellem en Puch Maxi og en best ”man skal sku bare sparke lortet i siden, så går det i gang”. Der er meget træthed og sløvhed her i en af skolens få klassiske ”klasseværelser”, og det står meget i kontrast til aktivitetsniveauet, når vi er på værksted. Jeg kan mærke, jeg tager mig selv i at kigge på klokken uafbrudt. 8.42. 8.50. 9.00. Klokken 9.10 hænger samtlige elever gispende og udmattede ind over bordet. Ehsan snorker ligefrem. I pausen går jeg med Sebastian til kantinen ”vi skal fandeme ha noget sukker, jeg er helt stegt... Shit, at forestille sig 3 år med sådan noget” siger han og henviser til dagens klasseundervisning om generatorer, batterier og elektriske forbindelser. Tågehys og nærhys. Jeg forstår ham og har i mit stille sind konkluderet, at en akkumulators opladningsgrad er det kedeligste, jeg nogensinde har hørt om. Sebastian fortæller, at hans kæreste ”som er ekstremt klog” går på gymnasiet og det ku’ han aldrig forestille sig. Vi taler lidt om kampsport og trasker tilbage til klasseværelset nu pumpet med sukker (Feltnoteuddrag, d. 29.8.2012).*

Hvad er kedsomhed for en størrelse – og *skal* man kede sig i skolen? Der er meget italesættelse af at kede sig blandt eleverne, hvilket kan give anledning til at rejse spørgsmålet om, hvorvidt det at kede sig – og give udtryk for at man keder sig kan være en forlængelse af ”at spille ligeglad” i den forstand at distancere sig til skolen og de andre på en måde, som er adgangsgivende til en legitim plads i gruppen? Kedsomhed kan være et udtryk for en elevgruppe, der etablerer sig i modsætning til skolen: det er en populær ting at sige, at man keder sig. Det vil sige, at det at kede sig kan være en måde at markere sig som gruppe. Det tror jeg er en del af fænomenet, men omvendt tror jeg, at man

skal være varsom med uden videre at oversætte og rationalisere kedsomhed, hvis det indebærer, at man overser, at det også er en ting i sig selv, og at det opleves som en reel del af skole og fritidslivet. Både piger og drenge keder sig og både de fagligt dygtige og de mindre fagligt dygtige. Frederik og Sebastian er begge nogle af holdets fagligt stærkeste, både på værkstedet og i de boglige timer.

Hvad kan humor, ligegladhed, cigaretter og kedsomhed sige om paradokset i, at det sociale gruppefællesskab på en og samme tid tales frem som det vigtigste og samtidig synes midlertidigt og minimalt (i forhold til andre ungdomsuddannelser)? Som jeg har beskrevet ovenfor, synes ”humor” at rumme denne type dobbelthed. At lave jokes og være sjov er på en og samme tid noget, det inkluderer/forener og ekskluderer: Drengene er i kapitlets indledende feltnote konstant i fare for at falde udenfor og bogstavelig talt stå med bukserne nede om hælene. Kønssocialisering og grænsedragninger er meget aktivt i humoren, hvor det tilsyneladende mest pinlige og drillende, man kan finde på, er en kvindeliggørelse i form af øgenavne. Det betyder, at både drenge og piger konstant må navigere imellem at være med på ”lidt sjov”, markere sig ved at fortælle seriøse historier, virke rolige og afslappede og følge med – både i frikvartererne og undervisningstimerne. Den iboende frygt for ekskludering kan måske lede til en art midlertidighed og distancering til, at ”*det er ikke mine rigtige venner*” og ”*dette er ikke rigtigt*”. At være en del af gruppen ved at grine sammen over ”en anden” kan vække oplevelser af at være en del af et fællesskab, mens ”humoren”, når den rammer en selv, kan udsættes for en distance i konnoteringen til, at dette bare er et midlertidigt sted, og at man ikke tager venskabet ”med ud af skolen”.

Som jeg i det ovenstående har vist, er betydningen af ”at spille ligeglad” for at virke cool og for at have en legitim plads i gruppen markant både i frikvartererne og i timen. Denne påtagede ligegladhed kan resultere i, at det at invitere andre med hjem eller være personligt opsøgende minimeres. Der kan naturligvis være andre grunde, men sammenholdt med uddannelsens relativ korte varighed, er det sandsynligt, at betydningen af at spille ligeglad minimerer det sociale fællesskab udenfor skolen. I forlængelse af ligegladheden, er det den levede og italesatte kedsomhed, som kan resultere i, at skolen forbindes med noget kedeligt og derfor bliver noget, den enkelte unge forsøger at tage af-

stand til. Det kan resultere i, at man minimerer den tid man er på skolen og sine relationer til skolen.

Røg synes på begge forløb at have en afgørende betydning for at ”være med” i det store fællesskab i klassen. Men måske netop fordi røgen inkluderer alle, der ryger med, på tværs af øvrige inddelinger i klassen som eksempelvis præstationsniveauer, er rygepauserne ikke steder for intern konflikt eller dybe samtaler. Indholdet er som beskrevet ovenfor ofte båret af kollektive ”os” og ”de andre” frustrationer, eller sjove og dramatiske historier fra festlivet og fritiden udenfor skolen, som der reageres på med kølig ligegyldighed eller tør latter.

For at klare sig og gøre rigtig dreng og pige på gastronomi- og automekanikergrundforløbet synes det afgørende at være at kunne tage ”lidt sjov” – at virke cool ved at virke ligeglad og kølig – at ryge cigaretter for dermed at være en del af gruppen og til dels virke afslappet og mindre ”bitchet”. Cigaretter og humor har også en afgørende rolle i forhold til at mildne den omfattende kedsomhed, der opleves på skolen og særligt på skolehjemmet. Disse parametre for at lykkedes i fællesskabet og kønssocialiseringen peger imidlertid på en skrøbelighed i den forstand, at de rummer en risiko for at sætte sig selv på spil og netop miste sin position, hvis man bliver opsøgende og søger at udvide fællesskabet til at have en anden og længerevarende karakter.

Inden jeg i det følgende fortsætter til afhandlingens tredje analysekapitel ”Overgange: uddannelses- og fremtidsudkast” kommer her et portræt med Tina fra grundforløbet til gastronomi, som jeg håber kan nuancere de komplekse uddannelsesforløb og felter, som grupper af unge dribler indenfor, i og imellem.

## Tina

*”Lige meget hvad der sker, så syng Lille Peter Edderkøp eller et eller andet og ignorer, hvad der sker. Du bliver stærkere, og du bliver rigtig god til at ignorere andre. Det har jeg i hvert fald lært. Det behøver ikke lige præcis at være Lille Peter Edderkøp, men en sang*

*som du lige har i hovedet. Bare bliv ved og syng det højere og højere og højere, end du kan synge. For til sidst, så, så har du det sådan, du kan godt høre personen, men du gider ikke at høre personen, men det personen siger, hører du, og det sætter sig. Selvom du synger i dit hoved, og så kan du tage presset og sige "Hold kæft mand". Tro mig. Det hjælper rigtig meget"* (Interview med Tina og Henriette, d. 14.9.2012).

Tina var 22 år og lige påbegyndt gastronomgrundforløbet, da jeg mødte hende første gang. Hun har seks søskende, "alle sammen halve", som Tina udtrykker det og fortsætter: "*min mor har været så dygtig, at hun har fået syv børn med fire forskellige mænd*". Hendes liv har været præget af mange brud, overgange og flytninger. Hun er vokset op hos sin mor og en række skiftende mænd. Moderen har arbejdet på kontor mange forskellige steder, men har i lange perioder også været på kontanthjælp. Tina har haft en del uoverensstemmelser med moren og har derfor i løbet af sin opvækst også boet hos en del forskellige kærestere, hjemme hos dem, i biler og på banegårde. Hun har været involveret i kriminelle miljøer, taget en stribe forskellige stoffer og været udsat for flere overgreb. Det indledende citat er således valgt, fordi det illustrerer en stærk fortælling om overlevelsesstrategier ved at etablere "heller" og måder at lukke verden ude på. Eksemplet med at synge "Lille Peter Edderkop" indgik i en dialog i et gruppeinterview, hvor Tina kom med det råd til en anden pige på holdet, Henriette, som blev mobbet på grund af sin kropsvægt. Men denne måde at håndtere udfordringer og overvældende ordstrømme på er gået igen i senere samtaler med Tina. Tina har på trods af sin forholdsvist unge alder oplevet meget, og det afspejler sig i en vis råhed i håndteringen af barske emner. Man aner således i nedenstående interviewuddrag de rammer og vilkår, hun har baggrund i:

*Tina: "Vi har jo alle sammen en skjult djævel. Sådan er vi alle sammen. Jeg har også set min egen djævel. Jeg blev helt chokeret..."*

*Anne Mia: Hvad blev det udløst af?*

*Tina: Jamen, noget mobberi, noget voldtægt, noget ... alle mulige små ting, som... Ikke at en voldtægt er en lille ting. Men nogle ting som bare bobler sig op og bliver til en stor bold, og man kan bare ikke trykke hul på den igen. Og man bliver fyldt med alt muligt lort, og der var sgu ikke nogen ting konkret, men så var der en, der skubbede til mig inde i byen, og så knækkede filmen. Men heldigvis, så var jeg væk inden politiet kom, ellers var jeg kommet ind at sidde (...). Jeg har jo været til psykolog. Jeg har været til tre psykologer. Den ene brød sammen, altså hun sagde stop, hun begyndte at græde. Seriøst kunne man sgu ikke*

lige tage det. Og så en mand, han stoppede op: "Jamen, ja hmm, amen og ja ja jo jo". Men ham kunne jeg ikke bruge til en skid. Og så fik jeg en anden, men hun var helt ny, så det kunne hun slet ikke. Hun var åbenbart ikke... hun var ikke psykolog... det var åbenbart ikke det, hun skulle så (...) men sådan er det, når man åbner op. Åbner nogle døre. Så bliver der åbnet for nogle ting. Men jeg synes, at jeg er begyndt at blive helet igen. Og jeg tror så småt, jeg er ved at være et helt hjerte igen" (Interview med Tina, d. 14.9.2012).

Det er tydeligt i både henvisningen til psykologerne, der ikke kunne håndtere tingene, og det indledende eksempel med børnesangen, der blokerer de andres ord, at Tina ikke oplever, at der er nogen at gå til i den slags situationer: Man må klare det selv, og "hele" med tiden. Følgende er uddrag fra mine feltnoter, fra første gang jeg besøgte Tina i hendes lejlighed:

*Jeg møder Tina ude foran en større villa, hvor hun sammen med sin kæreste lejer førstesalen. Jeg står i bidende kulde i snelandskabet og venter på hende, fordi hun ikke lige nåede den bus, hun havde planlagt hjem fra skole. Det er også en meget lang vej – 1 ½ time tager det hende at komme hjem fra skolen. Ved indgangen holder en ensom trailer fyldt med tomme papkasser, gammelt legetøj og en kerykke. På skiltet ved indgangen står der "indgang på eget ansvar – her vogter jeg", og så er der et stort billede af en glubsk hund. Jeg bestemmer, at det er bedst at vente på Tina på hovedvejen. Lidt senere kommer hun glad travende i vintervejret. Nu med kridhvidt hår og side cut, (sidst jeg så hende, var det farvet pink), en stor hvid dynejakke og guldfarvede adidas sko. Hun er i rigtig godt humør, det er hendes 23 års fødselsdag, og jeg siger tillykke og giver hende en kasse med fastelavnsboller.*

*Indenfor sidder en mand i vagtuniform i en læderlænestol. Han rejser sig ikke op og siger ikke noget, da vi kommer ind, men skælder kort efter Tina lidt kærligt ud, fordi hun ikke har sagt hej til ham og givet ham et kys. Det viser sig at være "kæresten" (Chris), som Tina dovent introducerer ham som. Lejligheden er beftigt tilrøget, der står en 5 liters spand på stuebordet proppet med brugte lightere. Der er ingenting på væggene i stuen, men et 1000brikkers puslespil med motivet af en hvid hest ved morgengry ligger spredt ud over det laminerede bord. Jeg har på forhånd bedt Tina finde en eller flere ting, som betyder meget for hende, og hun frembæver puslespillet. "Hvis man er sur på kæresten, dårligt humor... så sidder jeg bare her og lukker alting ude og samler puslespil. Musik i ørerne" siger hun og lukker øjnene og imiterer den ro, hun får. Jeg er ret overrasket over at finde et bestepuslespil som hjemmets centrale kerne her hos den tatoverede og rå Tina, som gentagne gange har været involveret i voldelige episoder, og som er selvudnævnt ballademager i klassen. En meter foran "kæresten" står et enormt fjernsyn (det er nyt, kassen til det ligger ude i gangen), og Tina og kæresten fortæller, hvor dyrt det var – 17.000 kr. – når man ikke har kontanter*

og er nødt til at få det på afbetaling. På bordet ved siden af lænestolen er et askebæger faretruende tæt på at vælte ud over sig selv, og der står et lille bur med en rotte. Tina fortæller, at hun får en slange af sin kæreste i fødselsdagsgave – de skal bare vente til den første i næste måned, så han har penge på kontoen igen. Hun vil helst have en hund igen, fordi hun føler sig ensom om aftenen, når kæresten er væk og patruljere som vagt, men det er der ikke råd til. Køkkenet er med to løse kogeplader, men ingen vask, så opvasken tårner sig op på badeværelset, som er det eneste sted med vand. Det er en ny lejlighed, og de er flyttet dertil for bare 14 dage siden, det er derfor, det er så rodet, forklarer Tina. Men der er nu ingen flyttekasser, og i fjernsynsreolen i stuen står små pyntegenstande, og køkkenskabene er fyldt op. Før boede de i en mindre by ude på landet, som er der ”man tager til, hvis man kun har 24 timer tilbage at leve i”, som kæresten mumler og tilføjer: ”det sgu som om ens sjæl bliver suget ud, så snart man rammer vejskiltet (med bynavnet red.)”. I gangen hænger et stort indrammet papir, hvor der med store bogstaver står: ”Tænk før du køber, kan det undværes? Kan det vente?” (Feltnoteuddrag, d.11.2.2013).

Midlertidigheden i boligsituation og relationer går igen i Tinas uddannelsessituation, som umiddelbart fremstår tilfældig og opbrudt:

”Så tog jeg et sabbatår for lige at slappe af, lige komme hjem og lige slappe af, komme hjem hos min mor og far ik’. Oh, og så... så ved jeg ikke... Så kom jeg på kontanthjælp. Jeg kunne ikke holde ud at være hjemme, for nu havde jeg boet ude i to år og bestemt over mig selv så, jeg var 17 år og fik min egen lejlighed. Gik så i gang med maleruddannelsen. Det var så ikke lige mig. Så gik jeg så i gang med brolægger, det var heller ikke lige mig. Og så jeg har været næsten alle de der håndværkerting igennem, men det har kun været de der 2-3-4 uger, så gad jeg ikke mere, fordi det var kun drengene, jeg skulle se, ik’” (Interview med Tina, d.11.2.2013).

Tina er, som det fremgår af citatet, genstarter og har været tilmeldt en række forskellige uddannelser. Hun har været indskrevet på grundforløbet på gastronomi tre gange. Da jeg taler med hende otte måneder inde i grundforløbet, giver hun udtryk for, at der er lys for enden af tunnelen, og at hun endelig er færdig og får en uddannelse. Hun har aldrig været så længe på en uddannelse før. Da jeg spørger hende, hvad hun tror, grunden er til, at det er anderledes nu, svarer hun, at det først og fremmest er et spørgsmål om timing:

”Jeg tror det er tidspunktet. Altså da jeg startede første gang på grundforløbet, da var det bare sjov og ballade, ”første gang, ej nye ting”... Jeg tænkte ikke rigtig over det, jeg tænkte



*ikke rigtig på konsekvenserne, jeg tænkte bare "ja ja, penge er penge, og man skal vel gå i skole" Altså man gider ikke rigtig gå i skole og sådan noget. Og så da jeg kom over i Helles klasse, da fik jeg skubbet øjnene op, i starten der var sådan noget slørothed: "Åh, gider ikke rigtig i skole", pjække og pjække og pjække, ikke... Men jeg tror, at jeg har fundet ud af, at det er sgu nu, jeg er klar, ikke? Det er sgu nu, jeg vil det. Jeg skal og vil, og det er det, jeg må. Så jeg tror, det er det, der har fået øjnene op for mig, at nu er jeg sgu klar, og så har jeg bare holdt fast. Selvfølgelig har jeg haft nogle bommerter "åh klokken er mange, jeg gider ikke rigtig skynde mig efter bussen" og sådan noget, og så... Selvfølgelig har der været ups'ere, selvfølgelig har der det, men det tror jeg, alle har. Ehm, så om du er 16, eller du er 30, det tror jeg... Selvfølgelig laver man ups her og der, selvfølgelig får det konsekvenser, men det er ikke noget, man tænker over før efter. Og så tror jeg bare, at jeg gider ikke bruge... Jeg synes, det er fløvt at sige "prøv at hør, det er tredje gang, jeg er her". Det er sgu fløvt, ikke. Nu vil jeg sgu gerne vise, at det er det, jeg vil, og jeg kan sgu godt det her" (Interview med Tina, d.11.2.2013).*

Hun kalder senere den periode, hvor hun svævede mellem uddannelser og ikke følte, at hun kunne tage sig sammen for at være "ungdomsdoven". Da jeg spørger ind til, hvad det betyder at være ungdomsdoven, svarer hun: "*det var bare; 'man skal nyde livet, man lever kun en gang' så... det var bare luksus på luksus på luksus. Men da man så fandt ud af, at pengene ikke kom ind af døren, så var det lidt svært, så kunne man godt lige sparke sig selv i røven for at komme i skole eller et eller andet*". Udtrykket "luksus på luksus" kan meget vel være præsent, fordi hun netop har haft besøg af Luksusfælden<sup>22</sup> og højst sandsynligt kan høre ekkoerne af programmets retorik, men ideen om ansvar for egen læring og dermed også egen deroute, hvis det ikke lykkedes, går igen i mange af hendes udsagn. Det er markant at hun, som en stor del af de andre elever på grundforløbet, synes, at det er deres egen skyld, hvis de ikke lykkedes. Uddannelse fremstår i Tinns fortællinger primært som en mulighed for at klare sig selv. Det er noget man skal udholde, og det er således langt fra spørgsmål om "at brænde for noget" og finde ud af, hvad man virkelig vil med sit liv, som kan synes at være en gængs parole i uddannelsesvalg i den offentlige debat. Det handler for Tina, som citatet nedenfor peger på, om en mulighed for at blive fri til at råde over økonomiske midler og være sig selv:

*"Jamen altså, min store drøm er jo med min uddannelse, at jeg kan være med til at sige "Hey skat, skal vi ikke tage i biffen, jeg har sgu råd til... penge på kontoen" øh og være*

---

<sup>22</sup> Livsstilsprogram, hvor deltagerne får hjælp til at få styr på økonomien, efter at de igennem længere tid er end i alvorligt økonomisk ufore.

*med til at investere i nogle fødselsdagsgaver, tage med til fødselsdage og invitere nogen hjem på to retters menu, tre retters menu, og være med.... og så være med til at betale noget større i stedet for, at man skal bo til leje, købe noget ... noget der er vores! Hvor vi kan sige "Luk døren, prøv at hør her, det er vores... det er os, der bor her, det er mig... det er os, der har købt det!" Oh... og så håber jeg, at om 5-10 år, at mig og kæresten er blevet gift, har måske fået to små børn, en hund og fået en... et dejligt sted at bo, oh, måske med have. Oh, og så har jeg selvfølgelig fået kørekort og en lækker bil, og mit arbejde det ligger måske max en halv time fra, hvor jeg bor... Så det er bare (laver smækkyselyd) mit! Mit, mit, mit! Og hvis jeg kæmper for det, så skal det sku nok lykkes, 100 procent" (Interview med Tina, d.11.2.2013).*

To måneder senere er hun droppet ud af uddannelsen og har slået op med Chris. Da jeg møder hende et halvt år senere, er hun delvist hjemløs og on-off kærester med Chris. Hun kan sove hos veninder og fyre rundt omkring, men ikke have nogen fast adresse, fordi vennerne så er bange for at miste deres overførselsindkomster. I mellemtiden har hun boet en kort overgang hos sin far og startet på en vagtuddannelse, som hun igen er droppet ud af. Vi mødes på en banegård, hvor hun bruger sin tid, og hun fortæller om, hvad der er sket siden sidst, mens vi travler hvileløst rundt i et alt for oplyst butikscenter i tilknytning til banegården. Forbi Føtex og shawarma butikken, udenfor at ryge og tilbage igen og igen og igen:

*"Jeg er bare ikke den, jeg vil være". Tina kigger skarpt på mig, forklarer, at hun gerne vil være mere feminin, at flere venner har sagt, hun er for meget dreng, "men det jo også bare sådan jeg er". Jeg ved jo godt, de tænker, de ældre mænd 'hun er bare en snotdum 23årig'. Jeg ved, hvordan de ser mig". Hun fortæller, at hun har lavet en fake profil på den dating-side, hvor hun har mødt Peter. Og hun skriver med ham og en række andre mænd fra den konto, hvor hun er en ung kvinde på 25, der bedder Line. Som Line er hun frisør og arbejder fuld tid. Har egen lejlighed og en hund. Hun tager solarie og har råd til at ha' langt hår (for langt hår det er lig med ekstensions, som jeg senere får forklaret), og hun træner hver dag i fitness. Line hun kan vælge mellem tilbuddene fra mænd i stedet for at tage imod alt. På sin telefon viser Tina mig, hvor meget hun har gjort ud af profilen. Hun har fundet en række billeder på Facebook og Google af en ung, meget veltrænet pige og sat ind. Og fundet et billede af en sød bulldog. Hun har tilføjet et billede af sin egen nye tattoo og klippet resten af kroppen væk. Det bliver mere og mere tydeligt, hvordan denne Line har alt det, Tina gerne selv vil være. "jeg ved jo godt det' fake, men det de skriver, det rør 'jo mig selv rigtig", siger hun så.*

Vi går ind på en cafe med røde lædersofaer, og jeg giver kaffe. Tina holder 5 poser sukker i sin kaffe, mens en tjener og to naboborde følger meget nysgerrigt med. Vi er stille lidt. Roder lidt rundt i kaffen. Pludselig siger hun eftertænksomt, at hun ku' ha' haft et barn på 7 år nu. "Du ved jo, jeg fik abort som 16-årig" (jo, jeg husker godt fortællingerne om, hvordan hun fik en provokeret abort og måtte træde det røde ned i badeværelsesristen) Jeg spørger, om hun tit tænker på det, og hun svarer ja. Hun fortæller, at hun er virkelig bange for ikke at kunne få børn, fordi Chris jo er blevet klippet (steriliseret), og der ingenting er sket, selvom hun og Peter har prøvet i flere måneder. Men vil han gerne have børn nu, hvor han er gift med en anden, spørger jeg? Ja, jamen han ved det jo ikke, svarer hun. "Mine børn skal bare have det bedre end mig" siger hun så to gange.

Samtalen glider umærkeligt over i beretninger om, dengang hun blev misbrugt af sin farbror og hendes barnepigens mand, som begge var over fyrre. Hun var 9 år første gang. "Jeg troede jo, at det var kærlighed. Jeg tog jo imod. Han gav mig taletid" siger hun. Så du ku' snakke med ham?, spørger jeg, og hun svarer "Nej, taletidskort". "Og jeg troede det var godt. Men nu ved jeg godt, det ikke er". Hun fortæller, at der kørte en retssag, hvor hun også fik fire andre piger til at melde sig og vidne, og det er hun tydeligt stolt af. De turde ikke først, men så gav hun politiet deres navne. Men han fik kun to år og kom ud efter et år på grund af god opførsel. "men folk, der laver pengesjusk, de får livstid. Selvom det bare er døde ting". "Min farmor kan ikke se mig i øjnene", siger hun så, og jeg spørger, om det er fordi, hun har dårlig samvittighed? "Nej, fordi hun siger, jeg er en pest".

Vi kigger lidt tomt på hinanden. Jeg ved ikke, hvad jeg skal sige. Hvad kan jeg sige?

Tina fortæller, at "det jo gør én fucked up", og hun har sådan nogle mærkelige fantasier, og at det er på grund af alt det, at hun er til ældre mænd. Det er der også en psykolog, der har sagt. Men, "alt det, er det, der gør mig til den, jeg er – det er både min ulempe og min lempe", siger hun og fortæller, at hun i går så Pocabontas (Walt Disney tegnefilm red.), og at selvom hun er klar over, at det er barnligt, så synes hun alligevel, at det med hun (Pocabontas) siger, at man skal tage den vilde vej ned af floden og se, hvad der sker, tage det som det kommer og blive stærk af det, det er der noget om. Men hun er træt af at samle på nederlag og vil hellere "samle på optur".

Uddannelse og job fylder ingenting i vores samtaler. Det er som om, der slet ikke er plads. Jeg prøver nogle gange, når der er huller i samtalen at vende tilbage til det med, at hun droppede ud. Men hun ryster bare lidt på hovedet. "Alt var så fucked på det tidspunkt". Det vigtigste synes at være at få penge, for så at "få en base" det vil sige en bopæl. Penge er først og fremmest knyttet til kontanthjælp, som man altså kun kan få med en fast adresse. Det bider sig selv i halen. Uddannelse eller arbejde virker så fjernt og langt væk. Men hun vil gerne være vagt, og da jeg går hende på klingelen med hvorfor, fortæller hun om adrena-

linsuset, og om hvordan hun har været ude mange gange med hendes ekskekæreste i lagerbygninger. Men hun vil helst være centervagt, fordi "så går man bare rundt og hygger". Men det er svært med praktikken, og man risikerer at spille sin tid, "ligesom fra jeg var 15,16,17 og tog tre grundforløb på tømrer, brolægger og maler, som jeg ikke kan bruge til en skid, fordi der ikke er nogen praktik", som hun sammensætter. Efter en kort tænkepause siger hun, at hun jo er racist, og at hun er ret sikker på, at hvis alle "dem der" (nikker mod en tjener, der står i den anden ende af cafeen) bare tog ud af landet, så var der arbejde nok til os.

Jeg foreslår vi går lidt. Føler mig lidt skidt tilpas og kan ikke helt holde ud at sidde i rum med den fornærmelse og den iranske pizzamand i det andet hjørne.

Vi går endnu en tur rundt i centeret. Ind i en tiger-forretning, hvor Tina grinende sætter 50 æggeure på forskellige steder i butikken til at kime om fem minutter. Med påtaget afslappet mine spankulerer hun så igennem butikken for derefter at flække af grin, da de kort efter begynder at ringe højt igennem hele butikken, og folk kigger forvirrede rundt. Vi går ind og køber smogere. Butiksassistenten kigger surt på os. "Sikke en tør kiks" konstaterer Tina. Vi går udenfor, og Tina ryger i november pisregnen. Vi har udsigt til to store containere og grå asfalt. En stor bunke cykler er væltet oveni i hinanden. "Jeg er 23 år mand. Jeg ved ikke, hvad der holder mig kørende? Jeg har så fucking tyk en skorpe rundt om mig", siger hun, og hendes ord mejsler sig ind i mig, bøjes i neon og strækkes rundt. Det er netop ingen "skal", hun har om sig, for det smager af noget fint, tyndt og sårbart æggeskalsagtigt. Det virker så rigtigt, at det netop er en skorpe, hun betegner sin facade som igen og igen. En tyk og betændt, såret skorpe.

"Jeg er en pest for min familie. For fanden jeg er 23, jeg har ingen base, så mange bolde der flyver rundt i luften. Ingen uddannelse. Mit liv er seriøst noget lort. Jeg har ingen i mit liv. Jeg har Chris (som måske har kræft), Malene og dig". Malene er hendes bedste veninde, som hun bor lidt ved. Men som har en kammerat boende, som hun (Malene) har været vild med altid, og som hun derfor tillader at behandle hende som lort. Han suger (sniffer kokain) og slår dem begge to. "Altså for sjov, men det gør skide ondt", og hun viser mig billeder af Malene og alle hendes blå mærker. "Jeg ved ikke hvad, der holder mig kørende?" gentager hun. "Er på kontanthjælp. Ingen adresse. Ingen læge. Jeg ved ikke hvem, jeg er mere, hvad der er op og ned. Jeg er blevet slået, dolket og salt i såret så mange gange".

Vi snakker lidt om hvilke muligheder, hun har. Jeg foreslår at ringe til en telefonrådgivning og tage ind på kommunen og klage sin nød. Men hun ryster på hovedet og siger, at det ingenting hjælper. Lige nu overvejer hun faktisk meget seriøst at gøre noget for at komme i fængsel. For at få lidt fred og ro. Der er vist nok fri psykolog, undervisning, værelse og mad.

*Hun har endda talt med nogle af hendes venner, som har siddet i spjaldet, om hvad der skal til. Det er ikke nok at tage noget fra GLITTER (en tøjbutik red.), så får man bare en ordentlig bøde, og dem har hun nok af. Vennerne siger, at hun skal true nogen med en kniv eller noget (for at komme i fængsel i længere tid), men hun synes ikke man skal tage andre med sig ned. "Og økonomisk kriminalitet, det kan jeg jo ikke finde ud af", siger hun så. Ellers har hun tænkt på at blive "cutter" igen, men er bange for så at ryge på den lukkede afdeling, "og så sindssyg er jeg jo heller ikke". Hun har også overvejet at forsvinde væk på stoffer, bare ryge helt ud, men er blevet bange for det, fordi mange venner har fået seriøst dårlige trip. Vi træder lidt i de våde cigaretskod og skutter os. Hvad kunne hjælpe dig, spørger jeg, og hun svarer, at det kunne være godt med en base, så hun kan få kon-tanthjælp og begynde en uddannelse. "Men så burer jeg mig måske bare inde igen", siger hun så (Feltnoteuddrag, d. 6.11.2013).*

## Kapitel 7: Overgange: uddannelses- og fremtidsudkast

Dette kapitel vil centrere sig om det tredje tema som beskrevet i indledningen; nemlig at uddannelse i et systemisk og politisk perspektiv er det vigtigste for unge – og at uddannelse samtidig fylder meget lidt i mange unges egne perspektiver. Ser man udelukkende unge i forhold til et sådant systemisk perspektiv, bliver deres strategier og motivationer kun relateret til enten at være i uddannelse, at være uddannelsessøgende eller frafaldstruede. Ser man imidlertid kun de unges strategier ud fra egne horisonter og perspektiver, risikerer man at reproducere fragmenterede liv uden kontekst. Det er derfor mit ønske med dette kapitel at samtænke de to; at se på ungdomsliv i en uddannelses-tid. Det er ydermere mit ønske at give uddannelsesfrafald og vejene *i, mellem og udenfor* uddannelsessystemet en anden og mere nuanceret stemme: Når unge falder fra en uddannelse, bliver de jo ikke bare væk. De går et sted hen, dribler rundt og går så nye steder hen. At tage afstand til skolen eller ikke gide skolen – som kan være relateret til frafald eller i hvert fald det at være på kanten af uddannelsessystemet - er ofte karakteriseret ved en art modstand. Drenges skolemodstand er, som jeg har diskuteret, ofte blevet forstået som kollektive måder at konstruere en form for arbejderklasse maskulinitet (Frosch

et al 2002, Willis 1977), men som mine analyser har vist, behøver det at være dygtig i skolen som dreng ikke at stå i modsætning til at være cool og have en attraktiv position i peergruppen (se også Godø 2014).

Jeg vil derfor i det følgende ikke se på de unges forskellige veje og navigationer i uddannelsessystemet ud fra udelukkende et kønsperspektiv, men snarere som bredere strømninger, hvoraf køn i nogle tilfælde gør sig bemærket og i andre tilfælde synes at være mindre markant. Jeg vil indlede dette kapitel med en kort oversigt over, hvor de unge på hver af de to hold befinder sig cirka halvandet år efter ungdomsuddannelsens opstart. Inddragelsen af en tabel med oversigt over alle de unges veje og valg udgør umiddelbart et stilistisk brud i forhold til måden, jeg ellers har præsenteret mit empiriske materiale i afhandlingen. Det skal ikke forstås som et forsøg på at kvantificere mine data, men formen er valgt for at skabe blik for bevægelser og uddannelsesdeltagelse i, mellem og udenfor uddannelse – som er udtryk for brede mønstre. Diskussionen vil trække referencer til henholdsvis Noemi Katznelson analyser af unge på kanten af uddannelsessystemet (2012) og Ziehe og Stubenrauchs diskussioner af unges kulturelle orienteringsforsøg (Ziehe og Stubenrauch 1999, Ziehe 1993,1999, 2004). Endeligt vil jeg analysere og diskutere de unges forskellige fremtidsdrømme og orienteringer perspektiveret til unge på det almene gymnasium og handelsskolen.

## Veje og driblerier - status halvandet år efter grundforløbet opstart

Kun fire af de oprindeligt 21 elever, der startede på grundforløbet til gastronomi, bestod grundforløbsprøven efter 40 uger. Den lave gennemførelsesprocent skyldes ikke primært, at eleverne dumpede, men at de faldt fra i løbet af grundforløbet. Seks elever fuldførte hele grundforløbet. To piger og fire drenge. Begge piger droppede ud få dage inden grundforløbsprøven – Tina dukkede simpelthen ikke op, og Henriette blev rådet til ikke at tage prøven, fordi hun fagligt ikke var dygtig nok. De resterende fire drenge bestod alle grundforløbsprøven. Halvandet år efter grundforløbet start tog jeg kontakt

til alle eleverne for at høre, hvor de var nu i forhold til uddannelse, praktik og job. Det lykkedes mig at få kontakt med 18 ud af de 21 elever.

To af drengene var i praktik som kok, ni af de unge var i gang med andre tekniske uddannelsesforløb, en dreng arbejdede ufaglært som kok og seks unge var på overførselsindkomster af forskellig art; primært kontanthjælp og dagpenge (se figur 1.0).

På grundforløbet til automekaniker var gennemførselsprocenten væsentlig højere. 13 af de oprindeligt 18 drenge på holdet bestod grundforløbsprøven på 30 uger (eller kortere). Fem drenge droppede ud af uddannelsen, men to af dem har siden genoptaget uddannelsen samme sted, og begge, Abdul og Falak, er bestået efter henholdsvis fjerde og andet forsøg. Da jeg halvandet år efter grundforløbets start tog kontakt til alle på holdet, lykkedes det mig at få kontakt med 15 af de oprindeligt 18 drenge på holdet. Heraf var to i skolepraktik, mens otte drenge var i lære på et værksted. To drenge, Per og Abdul, ledte fortsat efter praktikplads. Der var ingen, der var i gang med en anden ungdomsuddannelse, men to som arbejdede ufaglært: Mads som lagerarbejder, og Marius som professionel racerfører. En dreng, Ehsan, var på overførselsindkomst, men overvejede at starte en ny ungdomsuddannelse snart, eventuelt som VVS (se figur 1.1).

**Figur 1.0. Oversigt over uddannelsesmæssig og beskæftigelsesstatus for gruppen af unge, der startede på UCR 40 ugers grundforløb august 2012 - ca. halvandet år senere (november 2013).**

Navn	Status i forhold til UCR, gastronom grundforløb	Beskæftigelsesstatus november 2013
Niels	Droppet ud efter ca. 20 uger. "Gad ikke mere"	Tidligere ufaglært arbejde. Nu på HF og VUC.
Mikkel	Bestået grundforløbsprøven med karakteren 10.	Skolepraktik som kok, men siden droppet ud pga. det hårde arbejdsmiljø. Siden opstartet nyt grundforløb som bager, men droppet ud pga. alvorlig sukkersyge (med indlæggelse i november). På grund af insulin er han på en streng

		diæt og har derfor måttet droppe madbranchen. Overvejer i stedet uddannelse indenfor laborant eller salg eller ufraglært arbejde.
Aisha	Droppet ud efter ca. 5 uger. Oplever at være blevet smidt ud pga. manglende faglighed og ”parathed”.	Tidl. 10. klasse. Nu SOSU uddannelsen.
Tina	Droppet ud efter 39 uger. Forklarer frafaldet med, at alt gik galt, og hun mistede sin base (gik fra kæreste og blev boligløs).	Tidl. optaget på vagtuddannelsen. Droppet ud efter 2 uger. Nu på kontanthjælp.
Michael	Bestået grundforløbsprøven med karakteren 10	Kontaktet gentagne gange. Svarer ikke på hverken sms, opkald, Facebook eller mail. De få holdkammerater, der har sporadisk kontakt med ham, fortæller at han er droppet ud af den praktik, han ellers påbegyndte efter endt uddannelse.
Christine	Droppet ud efter ca. 4 uger på grund af for meget fravær (forældre i skilsmisse).	Går på VUC.
Sofie	Droppet ud efter ca. 30 uger.	Gift og gravid. Pt. hjemmegående.
Søren	Bortvist fra holdet efter episode med (falske) anklager mod holdlæreren Helle. Opstart på andet hold på UCR (20ugers). Blev smidt ud kort inden eksamen pga. for højt fravær.	Tidligere praktik som tjener. Derefter kontanthjælp i nogle måneder. Nu produktionsskole på Byglinjen (med henblik på at komme ind på tømreruddannelsen på teknisk skole).
Henriette	Droppet ud/smidt ud efter ca. 35 uger, da det vurderedes, at hun ikke kunne bestå en grundforløbseksamen.	Tidligere aktivering i en andelslandsby. Nu på kostlinje højskoleophold.



Jens	Bestået grundforløbsprøven med karakteren 02. Prøvede bevidst at dumpe sin eksamen for at blive længere i grundforløbet.	I lære som kok.
Hanne	Droppet ud/smidt ud på grund af for meget sygefravær efter ca. 20 uger.	I gang med at læse til pædagog – indgang igennem SOSU.
Mette	Bortvist efter ca. 10 uger på grund af tyveri i skolens kantine (1 Cocio).	Læser til social og sundhedshjælper, i gang med hovedforløb.
Lawan	Droppet ud/smidt ud efter ca. 20 uger på grund af sproglige problemer.	Har tidligere arbejdet som afrydder. Pt. på VUC for at færdiggøre 9. og 10. klasse.
Lars	Droppet ud efter ca. 15 uger. Forklarer det lidt vagt med at der skete ”en masse” (kriminalitet?)	Arbejder som kok (ufaglært) Nyligt fået ren straffeattest.
Sunan	Droppet ud efter ca. 10 uger.	Kontaktet gentagne gange. Svarer ikke på hverken sms, opkald, Facebook eller mail. Holdkammeraterne har heller ikke kontakt med ham.
Heidi	Droppet ud efter ca. 6 uger. Forklarer frafald med problemer med voldelig far (moren er død nogle år forinden).	Flyttet sammen med sin kæreste, som hun venter barn med. Vil snart starte på produktionsskole, hvor hun skal være indtil barsel starter. Inden da ”ikke lavet andet end at komme videre”.
Kirstine	Droppet ud efter ca. 35 uger. Forklarer det selv med stærke faglige problemer og usikkerhed.	Læser enkeltfag (matematik og dansk) på VUC for at blive fagligt stærkere. Planlægger at starte på slagteriskolen igen.
Tom	Droppet ud efter ca. 25 uger.	Kontaktet gentagne gange. Svarer ikke på hverken sms, opkald, Facebook eller mail. Holdkammeraterne har heller ikke kontakt med ham.

Jesper	Droppet ud efter 1 uge. Indlagt på grund af psykiske problemer.	Går nu på gymnasium, HF.
Thomas	Bestået grundforløbsprøven med karakteren 7.	Kokkeelev på kro og hotel.
Henrik	Droppet ud efter ca. 10 uger. Diagnosticeret med Aspergers og deltog derfor med støtteperson i alle timer.	Lider af svær depression og er arbejdsløs.

**Figur 1.1. Oversigt over uddannelsesmæssig og beskæftigelsesstatus for gruppen af unge, der startede på RTS auto 30 ugers grundforløb august 2012 - ca. halvandet år senere (november 2013).**

Navn	Status i forhold til RTS, auto grundforløb	Beskæftigelsesstatus november 2013
Basem	Bestået grundforløbsprøven på 30 uger.	Lærling på større værksted
Falak	Bestået grundforløb efter 40 uger.	Sendt mere en 100 ansøgninger til praktiksted. Nu i praktik igennem en arabisk kontakt igennem faren.
Marius	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger (men kort derefter droppet ud).	Afbrudt uddannelsen og flyttet til udlandet for at køre professionelt racerløb.
Mads	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger (men kort derefter droppet ud).	Kunne ikke finde læreplads og droppede derfor ud. Arbejder derfor nu på lager. Vil i militæret til august (er optaget).
Frederik	Bestået grundforløbsprøve efter 24 uger.	I hovedforløb på skole, lærling på VOLVO autoværksted
Sebastian	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger.	I skolepraktik, men nu i kort praktik på værksted, hvor han håber at få en læreplads.
Jakob	Ikke oplyst	Kontaktet gentagne gange. Svarer ikke på hverken sms, opkald, Facebook eller mail. Holdkammeraterne har heller ikke kontakt med ham.
Aksel	Ikke oplyst	Kontaktet gentagne gange. Svarer ikke på hverken sms, opkald, Facebook eller mail. Holdkammeraterne har heller ikke kontakt med ham.
Per	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger.	Har svært ved at finde en læreplads, men været 2,5 måned i praktik på værksted og nu i ny praktik, hvor der er stor mulighed for læreplads.

Abdul	Droppet ud efter sygdomsforløb (alvorlig astma) Men siden genoptaget studiet	Dumpet grundforløbsseksamen efter 2. optag men fortsætter – afventer pt. mulighed for at tage grundforløbsprøven i Januar 2014. Beskriver skolen som et fængsel, men ser ingen andre muligheder end at holde ud. Søndag d. 2. februar 2014 ringer han pludselig til mig og fortæller, at han endelig har bestået sin grundforløbsseksamen med 02 (selvom han kom op i el). Han har endnu ikke nogen praktikplads, men er meget glad og forhåbningsfuld.
Jonatan	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger,	Læreplads på mindre værksted
August	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger.	I lære på et værksted siden april. ”Alt går som smurt i olie”.
Ole	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger.	Først skolepraktik, nu i lære som lastvognsmekaniker.
Tobias	Ikke oplyst	Kontaktet gentagne gange. Svarer ikke på hverken sms, opkald, Facebook eller mail. Holdkammeraterne har heller ikke kontakt med ham.
Laurits	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger.	I lære hos et lille mekanikværksted.
Jonas	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger.	Skolepraktik, men pt. i ”prøve” praktik på værksted.
Philip	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger.	Arbejder som lærling på værksted og er meget glad for det.
Ehsan	Bestået grundforløbsprøven efter 30 uger (men kort derefter droppet ud).	Droppet ud efter grundforløbsprøven, da han ikke kunne finde nogen læreplads. Laver pt. ”ingenting” men vil i det nye år forsøge sig med VVS uddannelsen.

En af mine pointer med ovenstående oversigter er at nuancere billedet af frafald; i et systemisk perspektiv er frafaldet for grundforløbet til gastronomi utroligt højt, men ser man på de unges forskellige veje efter frafaldet fra grundforløbet til gastronomi, mere end halveres det. Ni unge, der er droppet ud af grundforløbet til gastronomi, er senere i gang med en anden uddannelse. I den optik er en del af frafaldet måske snarere et udtryk for omvalg og afklaring – elementer som svært lader sig forene med en teknisk erhvervsuddannelsesforløb, fordi man må starte forfra. Med den nye reform er der, som jeg i min afsluttende perspektivering vil beskrive, formelt lagt op til at omvalg

skal være lettere, men som jeg har diskuteret, er omvalget i praksis ofte svært realiserbart. Min pointe er, at det vælge en ny retning eller være usikker på sit uddannelsesvalg kan vise sig som frafald i forhold til de tekniske erhvervsuddannelser, uden nødvendigvis at være et frafald fra uddannelsessystemet generelt.

Men alligevel – frafaldet og det at være *imellem* uddannelser, som jeg har valgt at kalde de unge, der har mere end to afbrudte ungdomsuddannelsesforløb bag sig og fortsat overvejer anden ungdomsuddannelse, udgør en meget stor andel af gruppen af unge på særligt grundforløbet til gastronomi. Hvorfor er det sådan? Umiddelbart synes fortællingen om, at drenge ekskluderes og ikke får nogen chance i en feminiseret skole, ikke at være en oplagt forklaringsreference her. Det er netop fire drenge, der gennemfører og består grundforløbet. Det i sig selv er dog heller ikke nok til omvendt at sige, at skolen favoriserer drenge, da der fra start var en overvægt af drenge på holdet, og frafaldet både tæller drenge og piger. Ser vi i figur 1.0 på årsagerne til frafaldet, som angivet af de unge selv, så synes der at være to markante tendenser til frafaldet: Dels at frafaldet skyldes problemer udenfor skolen. At man har ”mistet sin base”, har uoverensstemmelser i familien eller har været ”i problemer”. Dels at frafaldet, som beskrevet i kapitel 5, skyldes, at de unge føler sig skubbet ud af skolen selv – enten fordi de ikke var dygtige nok, havde sproglige, faglige eller sociale problemer. I opfølgende interview med nogle af de frafaldne elever synes særligt manglende opbakning hjemmefra og dårlige relationer til forældre at spille en stor rolle. Social baggrund er således markant udslagsgivende for, hvordan den enkelte unge håndterer følelsen af ”at blive skubbet ud af skolen” og at genoptage en anden ungdomsuddannelse efter frafaldet. Der er en klar tendens til at de unge, der har gode forældrerelationer eller andre betydningsfulde voksne i deres liv, i højere grad og hurtigere påbegynder en anden ungdomsuddannelse. De unge, der har ingen eller meget dårlige relationer til familien, er i perioder hjemløse og må bo hos venner og på banegårde, når de dropper ud af uddannelsen. Uddannelsesdeltagelse er for mange af disse unge således lig med et levegrundlag (SU). Når uddannelsen ryger, forsvinder for eksempel også boligen.

## Strategier på kanten, kulturelle orienteringsforsøg og hegemonisk maskulinitet

Hvordan håndterer de unge på forskellige måder at være *udenfor* og *imellem* uddannelser? Noemi Katznelson har i et projekt på CEFU om unge på kanten af uddannelsessystem og arbejdsmarked identificeret fire hovedstrategier blandt unge i ”risikozonen”, som hun benævner denne gruppe. Strategierne er baseret på materiale indsamlet i forbindelse CEFUS bidrag til evaluering af ungepakken II (Katznelson, Pless & Stenkjær 2012). De fire strategier er emiske og inddeles i henholdsvis at være: ”På jagt efter uddannelse der ikke er skole”, ”Jeg skal tage mig sammen, så jeg bliver god nok”, ”Uddannelse er ‘systemets’ projekt” og endeligt ”På jagt efter status”. Disse strategier referer til fire generelle tendenser i samfundet, som Katznelson betegner: Skolastificeringen af uddannelsessystemet, fremelskelsen af det opportunistiske menneske, ufaglærte bliver til restgruppe og endeligt tendensen til et individualiseret uddannelsesbegreb, hvor uddannelse skal give status og identitet (Katznelson 2012). Karakteristisk for den første strategi og tendens er unge, der egentlig gerne vil have en uddannelse, men som giver udtryk for, at det er kedeligt at sidde stille og koncentrere sig. Som føler sig skoletrætte og helst vil lave noget, der ikke minder om skole, men alligevel er det. I forhold til den anden strategi og tendens om fremelskelsen af det opportunistiske menneske har Katznelson kategoriseret unge, der giver udtryk for, at de bare skal ”tage sig sammen”. Unge der har en tendens til at tro, at de kommer til at klare det bedre i fremtiden, når de er lidt ældre, og hvis de venter lidt. Den tredje skitserede strategi og tendens – som særligt er aktuel i forhold til de mange frafaldne *udenfor* uddannelse, er tendensen til, at ufaglærte bliver en restgruppe, fordi videnssamfundet kræver uddannelse. I forhold til denne tendens har Katznelson identificeret en gruppe af unge, der enten tager ingen eller en kort uddannelse, fordi de føler de skal, men som egentlig ikke føler, de har noget at bruge den til. I den type tilfælde bliver en given uddannelse valgt ud fra, om den kan give erfaring, som man ellers har brug for. I forhold til de unge på grundforløbet til gastronomi kunne det for eksempel være de unge, der tager uddannelsen med begrundelsen ”*det er godt at lære at lave mad. Jeg skal ikke være kok, men man skal jo tage en uddannelse*”. Den fjerde strategi og tendens afspejler sig i forhold til de unge, der dropper ud af ungdomsuddannelser, fordi det ikke giver status og virker ”*for nedværdigende*”. Det er for eksempel unge, der er trætte af at skulle rense toiletter eller lave andet rengøringsarbejde som del af deres skolepraktik (Katznelson 2012).

Katznelsons empiriskfunderede strategi-mønstre og skitseringer af tendenser bidrager med indsigt i en stigende polarisering af gruppen unge og de mange niveauer i risiko for frafald, som findes, og de er derfor inddraget her som en referenceramme for generelle tendenser. Men de fire strategier er ikke dækkende for den gruppe af unge, jeg har haft med at gøre. Selvfølgelig ikke for auto, hvor flertallet netop *ikke* er på kanten af uddannelsessystemet, men heller ikke for de unge på grundforløbet til gastronomi, hvoraf en stor andel må betegnes at være på kanten af uddannelsessystemet, i den forstand at næsten alle er genstartere, og at kun fire ud af det samlede hold gennemfører grundforløbet. Mens henholdsvis tendenserne til, at unge føler, de skal tage en uddannelse, og at de føler sig skoletrætte, er repræsenterede i mit materiale, så er det ikke generelt sådan, at de unge giver udtryk for at føle sig for ”fine” til arbejdet, eller at de tror, alt bliver bedre i fremtiden. Tværtimod er der en stærk tendens til, at de unge fremhæver egne mangler i mødet med skolen: ”Jeg er er ikke god nok”. Jeg vil derfor nu med udgangspunkt i Thomas Ziehes teorier om kulturelle orienteringsforsøg se på bredere samfundsmæssige og kulturelle tendenser, som rammesætter og måske påvirker de unges dribletter og oplevelser af muligheder.

Som diskuteret tidligere er udgangspunktet for Ziehes sociokulturelle frisættelse en *dobbelthed*: Frisættelsen udvider kravet til viden om, hvad man skal gøre af sig selv og ved sig selv. Frisættelsen bidrager ikke kun med muligheder for at blive til noget, men også med pligten til at man skal blive til noget og er ansvarlig for sig selv (Ziehe & Stubenrauch 1999:36-37). Ziehe og Stubenrauch skriver således: ”*Mulighedssansen er skærpet, men den ytrer sig hos de fleste snarere som bevidstheden om ens egen forfordeling, ens egne mangler, for ikke at sige mislykkelighed. Set i denne forbindelse har omkostningerne ved den sociokulturelle frisættelse en tragisk dimension, der ikke må bagatelliseres som sentimentalitet, selvmedlidenhed og ny pylrethed og gøres til de unges egen skyld. Frisættelsen skaber et kulturelt klima, som indeholder udvidede muligheder for viden, kendskab og bestemmelser og tydinge, men den skaber samtidig en fiktion om ubegrænsede valgmuligheder - med en individualiseret tvang til hele tiden at skulle afgøre og give begrundelser for, hvorfor man lever på den måde og ikke anderledes, hvorfor man er blevet sådan, som man er og ikke anderledes*” (Ziehe & Stubenrauch 1999:45).

Netop denne tvang og følelse af mangler peger ifølge Ziehe og Stubenrauch på en kulturel længsel efter områder, som unge kan identificere sig med – en længsel efter identifikation (Ziehe & Stubenrauch 1999:59-60) De fremhæver i den sammenhæng de typer af ”resonans”, som de sociale omgivelser kan tilbyde de unge - en resonans som er nødvendig for at bekæmpe angsten for depersonalisering (ibid: 88-89). I forhold til denne angst skriver Ziehe og Stubenrauch om forskellige ”beskyttelsesreaktioner” – som blandt andet findes i unges tilbøjeligheder til *”ikke at kunne eller ville forholde sig entydigt. Manglende entydighed betragtes som åbenhed. Hvis man ikke træffer nogen afgørelser, ikke strukturerer situationer og ”afventer hvad der sker”, opleves det som afslappethed og som fravær af krav, pres og fastlæggelse”* (Ziehe & Stubenrauch 1999: 91). Dette fravær af entydighed vækker umiddelbar genklang i forhold til mit materiale, hvor flere af de unge på grundforløbet til gastronomi giver udtryk for *”at tage en dag af gangen”* og *”se hvad der sker”* i forhold til fremtidsforestillinger.

Ziehe og Stubenrauch peger på, at unges selvbiografiske tidsfornemmelse i dag modsat tidligere er horisontal (fremfor vertikal). I stedet for at bestå af en indholdsmæssig kontinuitet, består kontinuiteten snarere i, at man hele tiden ”*i længsel efter intense selvoplevelser opsøger aura. Hvor paradoksalt det end lyder, kan kontinuiteten for denne oplevelse af selvet, som man stræber imod, indholdsmæssigt bestå i en kontinuitet af brud (...)* Fortid og fremtid bliver associeret med den næsten uundgåelige angst for at miste dem begge eller slet ikke have nogen, uden at dette kan kompenseres ved beroligende verdensbilleder. Den selvbiografiske tidsdimension er blevet overordentlig foruroligende. Det bliver måske derfor særligt nødvendigt at lære at lege med den” (Ziehe & Stubenrauch 1999:55-56). Med ovenstående synes de at pege på, at det, der kan se ud som brud; at en ung den ene dag giver udtryk for at ville være mekaniker, den næste soldat, netop kan være udtryk for en kontinuitet og ikke løse retninger i øst og vest. Den ”aura”, der henvises til i citatet, skal forstås som for eksempel et auratisk sted, det vil sige et særligt symbolsk sted eller rum, som kan få en essentiel betydning for mange unge. Det kan være et gammelt hus, som skal rives ned, eller et forfaldent værtshus, som trues med lukning på grund af dårlig sanitet. Det vil sige steder, der i en eller anden forstand emmer af en fortid og noget ”særligt”, som man vil bevare.

I forhold til de øgede muligheder og følelsen af usikkerhed, som frisættelsen har medført, skriver Ziehe om forskellige kulturelle orienteringsforsøg som en måde at overkomme den øgede frihed og oplevelsen af manglende grund (kontingensproblemet). De kulturelle orienteringsforsøg handler altså om at

opnå en art fodfæste og betegnes: *subjektivering*, *ontologisering* og *æstetisering* (Ziehe 1993:155-159). Subjektivering dækker over en længsel efter nærhed og intimitet, hvorimod æstesering rummer en søgning mod spænding og intensive-rede oplevelser. Begrebet ontologisering henviser derimod til længslen og søgningen efter en overordnet mening i livet, og det er særligt denne form for orientering, som er interessant i forhold til gruppen af unge, jeg har fulgt.

I forhold til ontologisering er tendensen at søge det, der er ”dybere forankret”. Denne længsel står over nærhed og psykisk følelsesliv og fokuserer i stedet på en overordnet mening: ”*Denna längtan och detta sökande är följaktligen inriktade på den visbet kosmos eller naturens ordning, det gudomliga eller andliga ger löfte om*” (Ziehe 1993:157). Som et eksempel nævner Ziehe, hvordan kirken kan have gennemslagskraft hos en gruppe unge. Man håber at finde svar og trøst og en mere fast grund under fødderne, end eget følelsesliv (subjektivering) kan give (Ziehe 1993:158). Ziehe ser ontologiseringen som et udtryk for en længsel efter overordnet mening, som er afstedkommet af et moderne savn af metafysisk grundlag. Begrebet ontologisering dækker således hos Ziehe over en længsel efter en ”*premoderne stabilitet och fast mening*” (Ziehe 1993:158).

Andetsteds skriver Ziehe om et nøgleproblem ved skolen, som han kalder ”informatisering og understrukturethed”. I den forbindelse skriver han om, hvordan der i dagens skole, hvor der er gjort væsentlige brud med tidligere formelle omgangsformer og fast struktur, findes længsler efter ”*tætte strukturer, tydelig personlig anerkendelse og stabile orienteringsafloadninger*” (Ziehe 2004:110). Denne længsel kobles her ikke direkte med ontologisering, og det er i højere grad den enkelte lærer fremfor en større religiøs forening, der her kan tilbyde denne type stabilitet. Alligevel synes jeg at spore en lighed mellem ontologisering som kulturelt orienteringsforsøg og denne længsel efter struktur. Et tredje sted fremhæver Ziehe og Stubenrauch de positive følger ved idealiserede autoriteter: ”*den idealiserede identifikation skaber adgang til ens egen fortid og til fremtiden. Den aktualiserer det positive erindringsspor i ens eget liv (...) den genopliver oploftende selvtilstande i ens egen historie, og den giver materiale til et positivt selvdækast, og vækker før glæden ved forventede senere selvtilstande. Og dermed kan processen på vej mod dette selv få momenter af nydelse, selv om den er anstrengende, og selv om den kan have belt igennem kriseagtig karakter*” (Ziehe & Stubenrauch 1999:130). Grunden til, at jeg her sammenfatter umiddelbart forskelligartede tekstuddrag fra tre forskellige bøger, er, at jeg synes de tilsammen tegner et billede af en tendens, som synes aktuell for særligt mange af drengene på både grundforløbet til autome-



kaniker og gastronomi, som kan karakteriseres som værende på kanten af uddannelsessystemet: Det drejer sig om tendensen til at søge en overordnet mening, tydelig struktur og hierarki og idealiserede mandlige identifikationer og autoriteter. Helt konkret udmønter denne tendens sig i, at en del drenge giver udtryk for en længsel efter militant opdragelse, kæft, trit og retning, ofte helt konkret materialiseret i form af et ønske om at komme i militæret. Den overordnede mening er dermed ikke religiøs konnoteret, men findes i et stærkt og umiddelbart indiskutabelt hierarki og militant system. Spørgsmålet er selvfølgelig i den sammenhæng om den type orientering er særligt moderne og et udtryk for en måde at finde fodfæste i en kulturel frisættelse, som Ziehe fremhæver det? Eller om det i højere grad er klassiske og traditionelle hegemoniske maskuline orienteringer, som maskulinitetsforskeren Connell måske ville hævde? At være i militæret kræver en stærk fysik og en bestemt type mental robusthed, som stemmer overens med klassiske hegemoniske maskulinitetsorienteringer i den vestlige verden. Og i den referenceramme kan drengenes orienteringer mod militæret som udtrykt i mit studie måske være udtryk for en længsel efter og forsøg på at udleve et klassisk maskulint hegemonisk ideal?

Jeg er ikke i stand til at afgøre om det er enten eller og vil også i højere grad fokusere på et *både og*. Det vil sige at tendensen både forstås som en orientering mod en traditionel maskulinitet og et udtryk for være i en særlig tid og kontekst med opbrud. Denne diskussion vil jeg uddybe i det følgende med reference til Ulla-Britt Lilleaas og Dag Ellingsens analyser af unge mænd i det norske forsvar, som fremhæver glæden ved disciplinering og fællesskabet i den tilsyneladende barske og militante institution, militæret udgør (2013). Først vil jeg dog se på de unges forskellige driblet mellem at være i, imellem og udenfor uddannelse.

## At være *udenfor*, *imellem* og *i* uddannelse

### Uden for uddannelse

For en mindre del af gruppen af unge i mit studie fremstår det at klare sig *uden* uddannelse som en gangbar strategi – vel og mærke efter de er droppet ud af uddannelsen. Denne tendens er interessant i lyset af de stigende uddannelseskra-  
v fra politisk side, som jeg har berørt i indledningen, og rejser

spørgsmålet om, hvorvidt man som ung kan klare sig uden uddannelse? I de indledende interviews ved grundforløbets start giver næsten samtlige unge udtryk for, at man har brug for en uddannelse og ”papir på det” for at klare sig. Fra grundforløbet til gastronomi giver særligt de frafaldne drenge; Niels, Mikkel, Lars og Lawan udtryk for, at man kan klare sig uden en uddannelse og kan ”arbejde sig op”. Lars synes primært at have ”ventet” på at få en ren straffeattest, mens han var på grundforløbet til gastronomi og arbejder nu ufaglært i et køkken, som han har drømt om. Lawan forsøger at forbedre sit danske sprog ved enkeltfag, men arbejder parallelt med ufaglært arbejde som afrydder i en restauration og giver udtryk for, at det er fint. Også Niels tager enkeltfag på VUC, men har tidligere i længere perioder arbejdet som ufaglært og giver udtryk for, at det fungerer godt for ham. Mikkel overvejer fortsat om han skal tage en uddannelse, men tillægger i stigende grad ufaglært arbejde betydning; det er det, man kan bruge til noget i opbygningen af sig selv og ens ”katalog”, som han udtrykker det:

*”Mikkel: Altså de første ni klasser inden for skolen der er det jo bare sådan simpelt overlevelse (...) og så begynder man at bygge ens katalog op med erfaring og så tager man forskellige veje, man kan jo gå alle veje, og så specialiserer man sig inden for et vist fag eller område (...)*

Anne Mia: *Hvordan ser dit katalog ud?*

*Mikkel: Øh... det er meget rodet, men det er 9. og 10. klasse, EUX, køk og så lidt bager og der er ikke så meget andet. Ens katalog er egentlig også, hvis man skulle sige det rent virksomhedsmæssigt, så er det ens cv, så mit cv er meget meget kort, og det er derfor jeg vil gøre det større og mere orienterende om hvad jeg er, hvad jeg kan klare i vores verden, som vi nu er i (...). Det gode ved at bare kunne arbejde er, at man gør sig fortjent til sine penge, og man på det punkt har en anden mening end bare at skulle møde op på en skole og sidde og høre på læreren, sige blablabla. Det er det gode ved, hvis man arbejder, så skal man bare høre på en chef, der siger det, men det er så en anden side af sagen, men det at man... Jeg tror, at det at man både får noget erfaring, og man får sig en opbyggende skal omkring en selv med. Hvis man bliver fyret, så har man noget at falde tilbage på” (Interview med Mikkel, d. 11.12.2013).*

Det er interessant i interviewuddraget med Mikkel ovenfor, at han har vendt ideen om ”noget at falde tilbage på”, som mange unge netop omtaler som begrundelsen for at tage en uddannelse – til at omhandle ufaglært arbejde. Logikken er nu, at hvis du har arbejdet ufaglært, så har du en erfaring at falde

tilbage på. Det er tydeligt at spore en anden realitetsnær orientering i Mikkel's udtryk om, at han skal finde ud af, hvad han kan "klare". Ufaglært arbejde fremstår i hans fortælling, som noget der giver respekt i den forstand, at man skal "gøre sig fortjent" til penge og ikke passivt "være", som han fortæller i relation til skole.

Fra autoholdet er de fleste fortsat i gang med uddannelse halvandet år efter grundforløbets start. Ehsan, som er den eneste fra holdet, der ikke er i uddannelse eller arbejde, giver udtryk for at ville tage en uddannelse, og han regnes derfor ikke med i denne kategori. Men Mads, som ellers bestod grundforløbsprøven med et 10 tal i el, lykkedes ikke med at finde en praktikplads og har siden redefineret sine tidligere ønsker om at have en uddannelse "*i baghånden*", som han udtrykker det. At uddannelse ikke er nødvendigt for et godt liv, forklares i høj grad med reference til hans far, som også arbejder på lager. Faren har heller ikke nogen uddannelse og "*han har jo klaret den*", som Mads ræsonnerer: "*så'n er det... altså, min fars arbejde... det' jo ikke skide spændende, men... altså... ska' ha' et sted og bo jo... ik'... ska' ha' noget og spise*" (Interview med Mads, d.21.11.2013). Som det fremgår af det senere ungdomsportræt med Mads, fortæller han frem for uddannelse en stærk identitet som soldat frem, som understøttes af hans værelsesindretning, der er fyldt med patronhylstre, billeder af far og bror i militæroutfit og fysisk en anden krop, som han træner hårdt for, at den kan leve op til standarderne i militæret.

De unge i denne kategori, det vil sige uden for uddannelse, har alle tidligere givet udtryk for at være skoletrætte og påpeget det inaktive ved skolearbejde. I den forstand rammer de måske ind i en af de tendenser Katznelson peger på, men de synes ikke at tale ind i fortællingen om, at ufaglærte udgør en restgruppe i videnssamfundet. Mikkel og Lars tillægger netop arbejdet i sig selv værdi, og Mads synes også at være afklaret med at arbejde ufaglært ligesom sin far. Ingen af drengene i denne gruppe taler nogen særlig lav status frem i forhold til det ufaglærte arbejde eller ved uddannelsens praktik, og det er derfor ikke grunden til, at de ikke fortsat er i uddannelse. Man kan selvfølgelig argumentere for, at dette forhold til ufaglært arbejde er afstedkommet af tvang, fordi de er droppet ud af en ungdomsuddannelse eller har oplevet ikke at kunne få praktik, men jeg vil i den sammenhæng fremhæve, at de alligevel fremstår afklarede og overvejende tilfredse med situationen med ufaglært arbejde og i hvert fald ikke taler ind i det boglige uddannelsesvidenshierarki, som jeg har diskuteret tidligere. De ufaglærte job fremstår som en gangbar vej

her og nu for nogle af de unge, men spørgsmålet er om det også er en gangbar strategi på længere sigt? Jobbet som ufaglært i eksempelvis restaurationsbranchen er hårdt og opslidende på kroppen, og mangel på certifikat og uddannelse kan på grund af struktureringen af arbejdsmarkedet gøre disse unge sårbare i forhold til fremtidige jobmuligheder, omskoling, efteruddannelse. Men bør det være sådan? Kan vi udfordre og retænke behovet for videreuddannelse, så de ikke bliver sårbare?

Den tendens, som Katznelson skitserer i forhold til arketyperne på den opportunistiske unge – der tror alt bliver bedre i morgen og i fremtiden, er den tendens, der er mest modstridende med de unges udtalelser i mit materiale. Alle de frafaldne drenge, som overvejer at klare sig uden uddannelse, taler om vigtigheden af at tage ansvar og ”*levere et godt stykke arbejde*”. Nødvendighed og pligt er stærkt repræsenterede i deres fortællinger, og der er ikke nogen, der forventer, at pengene kommer af sig selv. Som citatet med Mads ovenfor indikerer; ”(man) *skal ha’ et sted og bo jo*”. En interessant tendens i forhold til disse unges måder at tale om at arbejde sig frem og afvisning af skolens betydning, er de måder, de minder om ”farfædrene” i Monica Rudberg og Harriet Bjerrum Nielsens generationsstudie af kvinder og mænd igennem tre generationer og deres forhold til blandt andet uddannelse og arbejdsliv (Rudberg 2014, Nielsen & Rudberg 2006). Farfædrene i Rudberg og Nielsens studie er født omkring 1910, og det er karakteristisk for dem, at de taler om skolens irrelevans og i stedet fremhæver behovet for ”*at arbejde sig op*” (Rudberg 2014: 34). Farfædrene trækker primært på ydre omstændigheder og nødvendighed som afgørende, mens deres egne drømme og ønsker for uddannelse har mindre betydning (ibid:35). Ligesom flere drenge i mit studie, giver farfædrene udtryk for ”*ikke rigtigt at høre hjemme i skolen*”, men at de til gengæld er noget i kraft af deres arbejde. At lære noget er i den forstand tæt knyttet til at arbejde. Flere af farfædrene taler om deres helt unge år som ”vilde”, men markerer et klart skift i, at det virkelige liv begynder med forsørgelsespligten (ibid:37). Denne sammenkobling mellem økonomisk selvstændighed og begyndelsen på det virkelige liv går igen hos flere af drengene. Som Mads udtrykker det:

*”Jeg tror bare, jeg først begynder på livet, når... du ved... når jeg kommer ind og er soldat... du ved... det’ mit arbejde... det’ mit levebrød ik’... du ved... det’ der jeg tjener mine penge (...) det er min uddannelse, der starter der... du ved... det er mit liv, der starter der... lige nu så... så’ jeg stadig ung... jeg er stadig en dreng der... går rundt og... kører*

*lidt bil her og... snakker med venner der... og træner lidt her og... har det ikke så travlt... jeg tror mit liv først starter, når jeg kommer ind og bliver soldat... får en hverdag, jeg skal følge ik'" (Interview med Mads, d. 21.11.2013).*

Jeg fremhæver ikke disse sammenfald med Rudbergs analyser af farfædrene for at pointere, at drengene i mit studie er "gammeldags", men for at pege på, at der måske er en tendens til, at en gruppe unge drenge i dag kan have et forhold til skolen og arbejdsliv, som har været mere legitim tidligere, hvor arbejdsmarkedet også var anderledes struktureret, men som måske har svært ved at finde rum og plads i en tid, hvor ungdomsuddannelse i et systemisk perspektiv er den eneste farbare (og lovlige) vej for unge, eftersom uddannelse ikke længere bare er et privilegium og en rettighed, men også en pligt.

## Imellem uddannelser

Særligt blandt en gruppe af de frafaldne piger fra grundforløbet til gastronomi synes jeg at have sporet en tendens til, at de –mere eller mindre kontinuerligt – er *imellem* uddannelser. I et systemisk perspektiv er man enten *i* uddannelse eller *udenfor* uddannelse. Når en ung genstarter i et ungdomsuddannelsesforløb, optræder de i statistikken som "i uddannelse" og tilsvarende som "fracfaldne", når de er udenfor uddannelse. Mit formål med dette afsnit er at udfordre den måde at tænke uddannelsesdeltagelse ved at påpege, at det at være imellem uddannelser kan være en måde at dribble og håndtere uddannelsespligten og i den forstand bliver det at være imellem uddannelser en mere eller mindre kontinuerlig størrelse. Pointen er, at disse unges udfordringer med (uddannelses)livet ikke uden videre bliver løst ved, at de genindtræder i et uddannelsesforløb, selvom det i et systemisk perspektiv kan se sådan ud, fordi risikoen for at de igen dropper ud, er meget stor. At være imellem uddannelser betyder selvfølgelig ikke, at de unge *for altid* er imellem uddannelser, men at de er det en betragtelig periode af deres ungdomsliv og ikke nødvendigvis ender med at få noget uddannelsesbevis i hånden. Af de frafaldne på grundforløbet til gastronomi falder særligt Christine, Kirstine, Hanne, Henriette, Aisha, Tina og Søren indenfor denne kategori. For formidlingens skyld vil jeg i det følgende primært tage udgangspunkt i Tina og Sørenes fortællinger, som kan nuanceres yderligere ved læsning af deres portrætter.

Tina havde en række afbrudte uddannelsesforløb bag sig, da hun startede på grundforløbet til gastronomi; herunder blandt andet maleruddannelsen, brolæggeruddannelsen, og derefter 3-4 uger på "næsten samtlige håndværkerint

[grunduddannelser]” som hun udtrykker det. Derudover har hun haft korte perioder med kontanthjælp. Hun forklarer selv de mange brud med, at ”hun ikke gad” og var ”ungdomsdoven”. De første mange gange jeg taler med hende, fortæller hun, at ”timingene” er anderledes nu, og at *nu* kan hun se ”*hvs forenden af (uddannelses)tunnelen*”. Hun dropper dog ud af uddannelsen få dage inden grundforløbets afslutning med begrundelsen, at alt er i kaos derhjemme. Hun er gået fra sin kæreste og er derfor helt bogstaveligt hjemløs. Senere starter hun på vagtuddannelsen, men også der dropper hun ud. Grundforløbet til gastronomi markerer for Tina selv et markant skift, fordi hun aldrig før har været så længe på en uddannelse (næsten 40 uger). Jeg kunne heller ikke lade være med at have et stik i maven og håbe på, at det skulle lykkedes for hende denne gang. Men der skete *noget*. Ligesom der gjorde de andre gange, og ligesom der gjorde efterfølgende på vagtuddannelsen. *Der sker altid noget*, og for Tina, ligesom flere af de andre i denne kategori, er der så mange andre ting, der foregår udenfor skolen, som suger tid og overskud, at uddannelse bliver nedprioriteret. Selvom man umiddelbart kan tænke, at hun bare skal ”tage sig sammen”, så er det ikke svært at forstå, at uddannelse træder i baggrunden, når man ikke ved, hvor man skal sove i nat, har svært ved at have råd til mad etc. Med hensyn til Tina er det således ikke meningsfuldt bare at tale om, om hun er i uddannelse eller ej, for hun stopper og starter igen i et kontinuerligt forløb – i forståelsen; hendes problemer er ikke løst ved, at hun kommer ind på en uddannelse, selvom det i et systemisk perspektiv kan se sådan ud, for risikoen for at hun igen ryger ud, er meget stor.

En anden udfordring i forhold til denne gruppe unge er ikke at kategorisere dem som ”udsatte unge”, hvis det betyder, at de derved marginaliseres og gøres håndterbare: De kan i den logik komme til at fremstå som en *særlig* problematik, som ikke skal håndteres og imødekommes bredt, fordi det er et marginalet problem. Tina er ikke noget ekstremt tilfælde i forhold til den gruppe af unge, jeg har haft med at gøre. Hun er udsat for en række meget seriøse forhold, men dribler med og rundt om det hun har. Som det fremgår i hendes portræt, jonglerer hun til sidst med strategier som fængsel, cutting og stoftrip, hvilket kan virke ekstremt. Men ses de i forhold til den særlige kontekst hun befinder sig i, fremstår de meget rationelle. Når hun overvejer at begå kriminalitet for at komme i fængsel, er det fordi hun ser det som en mulighed for gratis og tryk overnatning og mulighed for et uddannelsesprogram – hvilket bestemt er at foretrække fremfor at bo på banegårde og være uden-

for systemet. Det er netop en måde at komme ind i systemet igen, om end det udefra kan ligne det modsatte. Man kan sige, at hun konstant prøver at finde måder at udnytte det, at hun er på kanten, til at komme indenfor kanten igen.

Sven Mørch skriver med henvisning til Merton's analyser af "Racketeer"<sup>23</sup> miljøer i USA, at det at blive kriminel ikke nødvendigvis har at gøre med at have særlige uheldige individuelle motiver, men at kriminelle kan have samme mål om villa, volvo og vovse som andre velfungerende mennesker, men bare mangler de rette midler til at opnå den fremtid (Merton i Mørch 2010:37). Meget tyder på, at bandernes betydning er, at de tilbyder unge job og fremtidsmuligheder, hvis de ellers er så heldige at komme ind i varmen. Mørch foreslår i den sammenhæng, at det at gå ind i en kriminel livsbane kan være attraktivt for de unge, der ikke kan blive "*talenter og superhelte i uddannelsessystemet*" (Mørch 2010:38). Jeg laver ikke denne henvisning for at foreslå, at Tina påbegynder en kriminel livsbane – faktisk synes det ikke sandsynligt, da hun er meget afværgende overfor at skulle begå kriminalitet for rent faktisk at komme i fængsel – men jeg inddrager referencen her for at påpege, hvordan tilsyneladende ekstreme og drastiske strategier og driblerier i deres egne kontekster og tider kan virke rationelle og almene.

Søren er en anden ung, der synes at være mere eller mindre kontinuerligt imellem uddannelser. Han har et markant anderledes forløb end Tina, da grundforløbet til gastronomi er hans første ungdomsuddannelse. Han har en del dårlige skoleerfaringer og skoleskift bag sig og bliver smidt ud af grundforløbet til gastronomi cirka 20 uger efter opstart på grund af uoverensstemmelser med holdlæreren og starter lidt senere igen på et 20 ugers hold på samme skole. Midt i praktikperioden dropper han dog ud igen, denne gang på grund af for højt fravær. Efterfølgende er han i en kortere periode på konstanthjælp og derefter på produktionsskole på byggelinjen. Der dropper han også ud, og kort efter påbegynder han værnepligt. Selvom han således har været imellem uddannelser i en tidsmæssigt kortere periode end for eksempel Tina, så er der et lignende mønster. Han giver til sidst udtryk for en vis matthed og opgivelse i forhold til at lykkedes med en uddannelse, som han udtrykker det: "*Jamen jeg havde det sådan lidt... hvorfor... hvorfor skulle jeg begynde på en uddannelse igen fordi sådan ikke... det ender jo alligevel bare med, at man bliver smidt ud ikke?*" (Interview med Søren, d. 12.11.2013). Men samtidig med denne sti-

---

<sup>23</sup> En Racketeer er en betegnelse for svindlere, der driver ulovlig virksomhed og aktiviteter, der involverer kriminalitet for profit.

gende manglende tro på sig selv, er han meget opmærksom på ikke at blive stigmatiseret og ”*ende som de andre, man heller ikke troede skulle blive til noget*”, og han fastholder derfor på trods af de mange brud ønsket om en uddannelse. At gennemføre en ungdomsuddannelse kobles dog ikke i Søren's optik sammen med at opkvalificere sig fagligt og lære noget, men netop at gennemføre noget og derved bevise noget. Da jeg spørger ham, hvad det vigtigste er for ham i forhold til at få en uddannelse, svarer han således:

*”Jamen det betyder, at jeg ligesom kan... kan smide den i nakken på min mor og sige, at jeg kan fandme godt gennemføre noget. Det har hun tænkt sådan ”Det gennemfører du jo ikke... Det går jo super godt de første to uger, og så dropper du det ligesom, fordi så var der noget andet, der var mere spændende ikke?” Så det ville bare være super super fedt at kunne gå ind og smide et afgangsbrev i hovedet, hvor der står, og hvor der er nogle gode karakterer på og så sige ”Hvad var det, du sagde til mig ikke?”. Det er lidt dér, den ligger. Bare bevise at jeg faktisk godt kan gennemføre noget, for det ved jeg, at jeg kan, jeg er bare luddoven. Og det er der sikkert rigtig rigtig mange mennesker og unge mennesker, der er, og jeg er én af dem” (Interview med Søren, d.12.11.2013).*

Dobbeltheden i at ville gennemføre og samtidig være for doven til at det kan lade sig gøre er karakteristisk for Søren's fortælling. Den spænder mellem en vilje og en afmagt. På en måde taler han således ind i den tendens Katznelson skitserer i forhold til frafaldstruede unge, nemlig at han på trods af de dårlige erfaringer tror på, at det bliver bedre i fremtiden, hvis han bare tager sig sammen. Han lykkedes, ligesom mange af de andre unge i denne kategori i min undersøgelse, med at drible rundt imellem uddannelserne, fordi han på en eller anden måde kender spillet: Han ved, hvordan han kan skabe plads om sig selv på uddannelsen og blive anerkendt der – i hvert fald i en vis periode, indtil fraværet bliver for stort. Der synes næsten at være tale om en art ”sårbarhedskode”, som skaber forståelse og omsorg i skolen. Og den kode har Søren lært:

*”Skolen kræver, at du møder til tiden og så vidt muligt er aktiv hele dagen ikke og ikke bare sidder og sumper hen og hører musik henne i fælleslokalet eller sidder og snakker eller et eller andet. De kræver selvfølgelig, at du er lidt med på beatet, og at du gør nogle ting, så arbejdet bliver gjort og de ting, der nu end skal gøres ikke? Selvfølgelig er der jo det. Det er der jo alle steder. Men ellers har de ikke de vilde store krav til én. Det har de sku ikke. Det har jeg ikke oplevet. Du kan sådan set tillade dig at gøre sådan set alt under ansvar.*



*Altså laver du noget, så kan du godt tillade dig at sige: "Hør her... Jeg har det ikke skide godt i dag. Kan jeg få lov til at tage hjem ikke? ", hvis du engagerer dig virkelig, og de kan se, okay han vil gerne det her, og han kommer til tiden, og så har jeg aldrig nogensinde haft noget problem med "Hør her jeg kommer ikke i dag. Jeg har det ikke så godt. " Om det så er noget personligt eller det er et eller andet, så siger man bare. Prøv nu at høre. Det kan jeg ikke. Det har jeg ikke lyst til, eller komme derned og sige jeg har en pisse dårlig dag, og øhh... katten sked i min lejlighed eller et eller andet. Det er bare en lortedag i dag, og så siger de okay" (Interview med Søren, d.12.11.2013).*

Min pointe med at fremhæve denne gruppe af unge *imellem* uddannelser er at påpege problemet i, at mange unge ikke ved, hvad de skal stille op med sig selv, ikke ved hvad de vil og ikke vil og derfor leder efter en eller anden type "helle" – et legitimt værested. Det almene gymnasium tilbyder en treårs periode med plads til ikke at vide, hvad man vil – hvilket mange af stx eleverne i vores projekt fremhæver og gør brug af – men der findes ikke et tilsvarende tilbud til unge på tekniske erhvervsskoleforløb, og resultatet bliver for nogle, at det permanente helle bliver en række afbrudte uddannelser. Det er snub-lende let at individualisere den type udfordring hos den enkelte unge ud fra parolen; *"de burde bare tage sig sammen"*. Jeg er af den opfattelse, at det slører de strukturelle udfordringer, at motivationsproblemer gøres til den enkeltes ansvar, og er enig med Ziehe og Stubenrauch, når de skriver: *"at man "ikke har lyst" er (...) ikke noget uvæsentligt problem. Tværtimod: for os er det udtryk for en kulturel krise, som går dybt ind i subjekterne (Ziehe & Stubenrauch 1999:99)*. Vi kan altså ikke alene affærdige disse problematikker som individuelle udfordringer, men må inkludere et blik for de strukturelle og kulturelle årsager til disse udfordringer.

## I uddannelse

Alle de unge i mit studie er på et tidspunkt i uddannelse – det var udgangspunktet for at møde dem. Hvad er så meningen med denne kategori? Det er mit ønske med denne kategori også at give plads og rum til den store gruppe af unge, der trods alt også starter en uddannelse, gennemfører den og får et uddannelsesbevis. Som jeg tidligere har diskuteret, er der en tendens til, at den store "normal" gruppe overses, og i et forsøg på at give hele gruppen af unge stemmer vil jeg i det følgende beskrive nogle af de unge, som lykkes med at få den uddannelse, de starter på og drømmer om (i hvert fald to år frem, som er den periode jeg har haft mulighed for at følge dem). Det er i

denne sammenhæng primært drenge fra autoforløbet, da det er her, der eksisterer en stor gruppe, der består grundforløbet og efter halvandet år fortsat er i uddannelse. På grundforløbet til gastronomi er det kun to drenge, mens det på autoholdet er 14 drenge (hvoraf to dog har store problemer med at finde praktik). Ligesom i det forrige afsnit vil jeg for overblikkets skyld fokusere på to drenges fortællinger; Frederik og Abdul fra auto. De repræsenterer to ender af skalaen for unge i uddannelse; dem, for hvem uddannelse er ”naturligt”, og der via kontakter og forældre inden for faget hurtigt får praktik, og de unge, for hvem det at gennemføre en uddannelse er en stor drøm, som de måske er de første i familien til at tage og som på grund af omgivelserne oplever det som en stor udfordring at gennemføre.

Ligesom størstedelen af drengene på auto, startede Frederik direkte efter folkeskolen på grundforløbet til auto. For ham er det at tage en uddannelse en selvfølgelighed godt hjulpet på vej af hans mor, som har presset på for, at han skal tage en uddannelse hurtigt. Hun støtter op om skolen og pointerer vigtigheden af karakterer ved at udstille både hans og søsterens eksamensresultater op på tavlen derhjemme. Både hun og faren arbejder med elektronik og biler, og Frederik er bogstaveligt talt vokset op på et værksted – idet barndomshjemmet og moderens el-firma ligger i direkte forlængelse af hinanden. I modsætning til folkeskolen sidestiller Frederik, ligesom mange af de andre drenge på holdet, mekanikeruddannelsen med noget aktivt og handlende; ”*at være rigtig i gang*”. Og ligesom for mange andre er det at rode med biler en barndomsdrøm og en fritidsinteresse, som længe har fyldt meget for ham

Selvom Frederik oplever forskellige udfordringer i løbet af grundforløbet og en enkelt gang i løbet af praktikperioden, så er der ingen af disse episoder, som ”*får ham ned med nakken*”. Hans indstilling synes at være, at uddannelse er en nødvendighed, og oplever man udfordringer, må man derfor spille spillet; lære skolens koder og holde ud. Denne indstilling bakkes op af forældrene, som har mulighed for at støtte og hjælpe Frederik med faglig sparring og lektiehjælp. Der er en større gruppe drenge på auto, der ligesom Frederik har stærke forældrekontakter, og som oplever uddannelsen forholdsvis problemfri. For mange af de unge på grundforløbet til auto fremstår deres valg af uddannelsen altså sikkert og som en naturlig forlængelse af en barndomsdrøm og orientering, som flere andre i familien kender til. Henvisningerne til, at ”*det har jeg altid vidst jeg ville*”, og at man er født ”*med benzín i blodet*”, synes at pege i

retning af, at uddannelsesvalget næsten er medfødt og naturgivent, hvilket står i tydelig modsætning til nogle af de modernitetsteorier, jeg tidligere har henvist til, der fremhæver hvordan opløsningen af traditioner og kulturel frisættelse skaber en grundlæggende usikkerhed og ubestemthed i mange af de valg, som unge stilles overfor i dag. Dette skriver jeg ikke for at forkaste, at mange unge oplever tvivl, men for at understrege min tidligere pointe om, at vi må specificere, hvilke unge vi taler om og i højere grad samtænke ungdom med social klasse. Som tidligere nævnt er denne succes også tæt relateret til at kunne fagkoden, det vil sige at kunne begå sig på et værksted og holde rigtigt på et værktøj (som vi også skal se det i næste kapitel, i forhold til autolæreren Christians udtalelser om de elever, der klarer sig godt).

Abdul har ligesom Frederik altid drømt om at blive mekaniker og er også startet på grundforløbet direkte efter folkeskolen. Vejen dertil og vejen igennem uddannelsen fortælles og opleves dog markant anderledes. Abduls mor er hjemmegående og faren er langtidssygemeldt på grund af en skade. Der er ikke nogen af dem, der kender til uddannelsesforløbet eller kan bistå med faglig hjælp. Han har haft svært ved overhovedet at blive erklæret egnet til at tage uddannelsen, men ”overtalte” uu-vejlederen på folkeskolen ved at true med at blive væk fra folkeskolen, hvis han ikke fik lov. Han troede, at alle problemer ville være løst, når han først kom ind på mekanikeruddannelsen, men oplever i stedet uddannelsen som et ”fængsel”, som han selv udtrykker det:

*”Jeg troede den var god, jeg troede bare, at vi skulle hurtigt gå i gang, og så igennem det der og så ud... men jeg kommer til at være der i 100 år (...) Folk der kommer hen på skolen, kommer ind, går ud, kommer ind, går ud, du ved, kommer ind og får deres grundforløb, går ud. Og mig, jeg sidder der stadig som en eller anden, de leger med derinde, og jeg kan ikke sige noget til dem, hvis jeg siger noget til dem, så er det ”du tager bare en udmelding, vi ses”... hvad skal man sige til det?” (Interview med Abdul, d.11.12.2013).*

Abdul giver udtryk for en magtesløshed i forhold til de problemer, han oplever. Der er en ufrivillig fastlåshed og stiltand at spore i hans forklaring om, at han er fanget der, men de andre ”kommer ind og går ud”. Han er ikke specifik i forhold til, hvad disse problemer indebærer, men referer til at føle sig misforstået. Han oplever ikke, at der er nogen, der vil hjælpe ham og konfronteres med udsagn om, at han bare kan melde sig ud, når han prøver at gøre sin klage gældende. På trods af problemerne og at han en gang har afbrudt uddannelsen (på grund af et sygdomsforløb) og dumpet sin grundforløbsprøve flere

gange, er han med i denne kategori, fordi han kontinuerligt har været i gang med samme uddannelse, og det fortsat er hans drøm. Da han i januar 2014 endelig består sin grundforløbseksamen, ringer han til mig og fortæller mig meget glad om nyheden. Det er en stor sejr, og jeg får fornemmelsen af, at han ikke har mange at dele det med, som forstår, hvor vigtigt det er. Mange af hans kammerater fra den boligblok, hvor han bor, har i hvert fald svært ved at forstå, hvorfor han er blevet ved så længe og så ihærdigt, på trods af at han har oplevet det som så vanskeligt:

*”Abdul: Altså hvis jeg siger det til nogen, så siger de ”bare drop ud, hvorfor spilder du din tid?”*

*Anne Mia: Altså hvis du siger det til nogen af dine venner for eksempel?*

*Abdul: Ja for eksempel, de har også gået på nogle skoler, hvor de har fået den samme [behandling], men de har bare gået ud af skolen*

*Anne Mia: Og så er de gået ud af skolen? Men hvad laver de så?*

*Abdul: Så laver de ikke noget, så hænger de bare her (Abdul nikker ud mod parkeringspladsen, hvor en gruppe drenge står og skumler hen mod os),*

*Anne Mia: Kunne du forestille dig også at gøre det, droppe ud og så bare hænge her?*

*Abdul: Nej det er derfor, jeg ikke gider, det er derfor, jeg bliver ved med at kæmpe for det”*  
(Interview med Abdul, d.11.12.2013).

Abdul har kontakt med forskellige værksteder, og selvom han, sidste gang jeg møder ham, endnu ikke har en fast praktikplads, er han ikke bekymret for det: *”det der læreplads det er ikke så meget et problem, det ved jeg. Det kommer jeg til at finde, det er bare mest at komme ud af skolen”*. På trods af de mange udfordringer forbundet med skolen er Abdul ikke i tvivl om, at han vil gennemføre, og han klarer at være i uddannelsen på trods. Andre drenge på auto med lignende forløb som Abdul er Falak, Ole og Per. For flertallet af disse unge gælder det, at det i mindre grad er uddannelsen i sig selv, som får dem til at vælge en erhvervsuddannelse, men i højere grad at en erhvervsfaglig uddannelse peger ud mod en position på arbejdsmarkedet, som de unge oplever som attraktiv (en tendens som synes at gælde generelt for unge på EUD forløb, se Jensen & Larsen 2011).

I forlængelse af dette kapitels gennemgang af forskellige driblerier i, udenfor og imellem uddannelser vil jeg gerne rejse spørgsmålet om, hvorvidt skole er og skal være den eneste gangbare strategi og vej for unge? Som Ziehe og Stu-

benrauch lidt provokerende formulerer det: ”Offentligheden tror til stadighed, at skolen er den bedste af alle mulige verdener; kun her og der kniber det måske med pædagogernes indsats og de ”stadigt dårligere” undervisningsbetingelser for lærerne. Hvad disse angår, er de ikke objektivt blevet dårligere de sidste 20 år: fra at have været 50 elever i hver klasse er der nu kun 30. Lærernes løn er blevet forbedret, skolernes forsyning med materialer er så stor (...) Denne konstatering betyder imidlertid ikke, at vi plæderer for, at man skal lukke for pengebanen til offentlige skoler (...) Vi plæderer for, at man skal tage dette gigantiske skoleapparat op til fornyet overvejelse, og spekulere over om det ikke i mellemtiden – trods sin ideologiske retfærdiggørelse – er blevet kontraproduktivt og således ikke beforder lærerprocesserne. At det derimod er blevet en disciplineringsanstalt, som skal forberede beredskabet til lønarbejde og social selektion” (Ziehe og Stubenrauch 1999:176). Jeg er ikke enig i, at skolen udelukkende er en ”disciplineringsanstalt”, som Ziehe og Stubenrauch påpeger, men håber igennem ovenstående analyser at have illustreret, hvordan mange unge klarer sig uden og mellem uddannelser og finder andre rum og steder for at ”blive til”. Robert MacDonalds kritiske henvisning til det britiske samfundets ligestilling mellem unges ”fast track transitions” som ikke-succes og ”slow track transitions” som lig succesfulde tegner den pointe tydeligere op (2011). I Danmark er situationen måske i højere grad en blanding af de to: at tage en lang uddannelse – men komme hurtigt igennem. Men mønstret er det samme og peger på samme grundlæggende spørgsmål, som MacDonald formulerer med sin kritik: Er videregående uddannelse virkelig vejen til succes? Spørgsmålet er i den sammenhæng ikke, om man i dag kan klare sig uden evne til læsning, matematik og sprog, men om skoleinstitutionen er det sted, den enkelte lærer til og for livet, eller om vi i højere grad skal tænke læring som virksomheds- og arbejdslivsrelateret?

## Fremtidsforestillinger

Samtidig med at uddannelsen fylder meget lidt i de unges egne hverdags fortællinger, tidslinjer og orienteringer, så er der et sted, hvor uddannelse igen og igen nævnes som fast orientering; og det er i forhold til fremtiden. Uddannelse bliver relevant for mange unge som adgangsgivende til fremtiden i den forstand, at den kan lede til økonomisk frihed og uafhængighed. Mange af de unge vælger således erhvervsuddannelsen, fordi de ser den som et middel til at komme ud på arbejdsmarkedet og tjene penge (se også Jensen og Larsen 2011:8). Blandt de unge på grundforløbet til auto og gastronomi træder imidlertid også særligt to andre stærke fortællinger frem; Dels drømme om at være

et godt og nødvendigt menneske i den forstand, at *"man er noget for andre"*, og *"at der er brug for én"*, som flere udtrykker det. Dels drømme om at være selvstændig og uafhængig i den forstand, at man *"har sit eget sted"* og har økonomisk frihed ved *"at tjene sine egne penge"*. Disse to overordnede spor, som jeg har valgt at sammenfatte under henholdsvis overskrifterne "At være et godt og nødvendigt menneske" og "At være selvstændig og uafhængig", vil udgøre rammen for dette afsnit. Men parallelt vil jeg også kort inddrage drømme og fremtidsperspektiver fra de unge på hg og særligt stx, der indgår i det brede forskningsprojekt, for at skabe et kontrasterende blik i forhold til bredere ungdomslivsorienteringer. Selvom nogle af de unge på stx også taler om at tjene penge og være et godt menneske, så er størstedelen af disse unges fremtidsforestillinger og drømme i højere grad orienteret mod at udvikle sig selv. Særligt på gymnasiet er en meget stor gruppe i tvivl om, hvad de vil og ønsker sig for fremtiden. De tager *"en dag af gangen"* og synes ikke at være bekymrede over ikke at vide, hvad de vil. Jeg afslutter dette afsnit med kort at sammenfatte nogle af disse unges fremtidsforestillinger under overskriften; "At være i tvivl og på vej".

Jeg, og de øvrige forskere i den brede forskningsgruppe, har i interviews vedrørende fremtidsdrømme spurgt ind til brede fremtidsdrømme, men størstedelen af svarene er relateret til uddannelses- og arbejdsrelaterede fremtidsdrømme. Det kan skyldes at interviewene for en stor del foregik på skolen, men måske også, at de unge er så forholdsvist unge, at emner som eksempelvis familie og børn endnu ikke er aktuelle.

## "At være et godt og nødvendigt menneske"

### At der er brug for én

Blandt de unge på grundforløbet til gastronomi er størstedelen af deres drømme relateret til *"bare at kunne fuldføre en uddannelse"* og at finde et sted, *"hvor der er brug for en"*. Som Michael fortæller, da jeg ved grundforløbets start spørger ind til hans forestillinger og drømme for fremtiden:

*"Altså, jeg har jo forestillet mig, at jeg skal have den her uddannelse som kok, og så har jeg forhåbentligt en uddannelse, som kan give mig en læreplads selvfølgelig, men så efter det så lave speciale indenfor desserter, for det er det... Det synes jeg er et spændende udvalg de*

*har med desserter, hvordan det bliver lavet. Og jeg har altid kunnet lide også at lave desserter. Jeg synes, at det er mere udfordrende end at lave noget... Derfor vil jeg gerne have speci-alet indenfor desserterne. Og så håbe på at man kan finde et eller andet sted, hvor de får brug for sådan én” (Interview med Michael, Mikkel & Jens, d. 23.8.2012).*

Virkelighedens nødvendighed og efterspørgsel er stærkt repræsenteret i Michaels udsagn, hvor det, at der er nogen, der har brug for ”sådan én”, er spundet ind i fremtidsdrømmen om at arbejde som kok med et speciale indenfor desserter. Flere af de unge er varsomme og afprøvende i forhold til at udmelde ønskescenarier for fremtiden og henviser enten til, at de er bange for at blive skuffede, eller at de ikke vil satse for højt, i fald de ikke kan klare det. Den type forbehold kan komme til udtryk ved formuleringer som *“nu må vi se om det lykkes, hvor hårdt det bliver”*. Søren er således tilbageholdende, da jeg spørger ind til hans fremtidsdrømme:

*”Lige pt. der har jeg sgu ikke ret mange planer, fordi at jeg... jeg er sådan stoppet med at lægge planer for lang tid fremover, fordi at alle de andre gange jeg har gjort det, der er jeg sgu blevet lidt skuffet og ligesom opgivet. Så jeg venter sådan set bare til, jeg står med mit grundforløb her og har fundet en lærerplads til tjener. Indtil videre. Og så må jeg se, hvor jeg vil hen derefter, fordi at jeg lægger ikke nogle planer. Det gør jeg ikke. Det er så nemt at blive skuffet. Så det vil jeg først finde ud af, når jeg står med mit grundforløb i hånden og ligesom kan sige ”sådan!” (Interview med Søren, Kirstine & Christine, d.23.8.2012).*

Hovedfokus er i Sørens citat hverken på selvrealisering eller fagspecifikke orienteringer, men på overhovedet at kunne fuldføre en uddannelse. Han er bange for at blive skuffet og forsøger at undgå den følelse ved at afstå fra at forvente noget og ligge planer. Den tilsyneladende opgivelse synes dog at have et fast anker; nemlig at være eller blive én, der er nogen, der har brug for. De undervisningssituationer, der således fremhæves som relevante af Søren – og flere andre unge – er der, hvor der er brug for ham. For eksempel til serveringer for gæster, hvor han oplever at være en del af et team. Ligesom drømmen for mange af disse unge er centreret omkring at arbejde et sted, hvor der er brug for ”sådan nogen som dem”.

## At være noget for andre

Blandt de unge på grundforløbet til gastronomi synes en af de primære årsager til ønsket om at arbejde med mad at være, at det åbner op for muligheden for at være ”et godt menneske” (se også Steno & Friche 2015). At lave mad sidestilles af mange af de unge på holdet med at være omsorgsfuld overfor andre og at gøre andre glade. Som Michael og Jens udtrykker det, da jeg spørger hvorfor de drømmer om at blive kokke:

”Michael: *Glæden ved, at man måske kan se folk synes, det er noget godt og lækkert mad. Det der med, at man kan se, at det er sgu i orden, det man selv står og laver til dem.*

Jens: *Det tror jeg næsten er alfa og omega for alle kokke*” (Interview med Michael, Mikkel & Jens 23.8.2012).

Nogle af de unge har tolket denne omsorg så vidt, at det er decideret forkasteligt at lave mad for at tjene penge – mad skal man alene lave, fordi man vil glæde andre, som Mikkel for eksempel udtrykker det:

”*Jeg synes, at alle dem, der vælger at lave mad for andre, de er et stort menneske. At de gider at tænke på andre end sig selv. Det er jo... Alle de kokke der laver det for pengenes skyld, de... Dem der har lysten til at lave det til andre, det er dem der skal lave det, for det er dem, der laver den bedste mad*” (Interview med Michael, Mikkel & Jens, d. 23.8.2012).

Ønsket om at være noget for andre ved for eksempel at skabe glæde og yde omsorg igennem mad går igen på tværs af gruppen af unge som en del af en umiddelbart meget anderledes fagretning; nemlig militæret. Umiddelbart er ønsket om at hjælpe andre måske ikke det første karakteristika, man knytter til en karriere i militæret, men jeg vil i det følgende argumentere for, at det parallelt med ønsket om struktur og disciplin udgør en tendens blandt de unge drenge i mit studie. På tværs af alle de fire uddannelsesinstitutioner i den brede forskningsgruppes materiale findes der en gruppe drenge, der orienterer sig stærkt mod militæret. Militæret og den dannelse og struktur, som det at være i militæret synes at tilbyde, fortælles frem som tiltrækkende. Men parallelt hertil taler flere af drengene også om at ”ville hjælpe andre” og ”være et godt menneske” i forhold til en militærkarriere: Soldater er nogen ”der holder orden” og ”passer på andre”.



Hvorfor er interessen mod militæret så stærk på tværs af gruppen af unge? Ulla-Britt Lilleaas og Dag Ellingsen stiller i deres studier af unge mænd og kvinder i Forsvaret i Norge lignende spørgsmål (2013). Lilleaas og Ellingsen er grundlæggende interesserede i, hvorfor mange unge tilsyneladende trives så godt i en så disciplinerende institution som militæret og forsvaret, og spørger i den sammenhæng: ”Hvorfor norsk ungdom, som er oppvokst med at de kan velge, hva de vil, og gjøre hvad de vil, velger å dra til et sted, som ligger så avsides og uten noen av de tilbudene og kvalitetene mange er vant til fra før (...) Hvorfor lar soldatene seg så lett innordne i et så repressivt systemet?” (ibid:103). Deres første udgangspunkt er, som det anes i den underliggende kritik i spørgsmålet ovenfor, at se på forsvaret som en total institution i en Goffmans forstand. Ligesom det er tilfældet med Goffmans analyse af totale institutioner, er det i militæret sådan, at en stor gruppe mennesker lever sammen i et afgrænset område, hvor de spiser, sover og arbejder og er afskåret for det øvrige samfund over en længere periode. Der er særlige privilegier og et afstraffelsessystem. Dagene er strengt organiseret, og de unge uniformeres og ensliggøres i form af eksempelvis nummerering fremfor navne. Disse mekanismer trækker på nogle af de samme elementer, som Goffman fremhæver som karakteriserende for totale institutioner; nemlig *isolation*, *neutralisering* og *standardisering* (Goffman 1967:11-32). I forsvaret eksisterer der i tillæg hertil et anderledes ”kropsligt regime”: De unge skal brydes ned for så at bygges op igen på ny (Lilleaas & Ellingsen 2013:102). En forskel mellem Goffmans totale institution og forsvaret er, påpeger de, at disciplinen ikke foregår skjult i forsvaret – som den gør i Goffmans totale institutioner. Den er tværtimod både synlig og udtalt. Noget af det, der tegner sig et mønster af i deres interviews er, at de unge (drengene og piger) får et stærkt fællesskab på tværs af andre markører; uniformen skjuler sociale markører, der måske ellers ville afholde folk fra at tale sammen. Forsvarets egen ledelses svar på denne glæde ved disciplinering er, at alle føler sig set, når der er tydelig og god ledelse (ibid:103).

Det er interessant, at Lilleaas og Ellingsen finder, at flere af de unge oplever de disciplinerende elementer som lidt eksotiske. Desuden fremhæver de, at det at komme i militæret kan være lig en mulighed for at starte forfra med en renvasket tavle – hvilket særligt synes attraktivt for skoledropouts og unge, der har haft mange problemer, før de kom i militæret. Lilleaas og Ellingsen beskriver således en ung mand, der har et ”nærmest evangelisk forhold” til forsvaret (ibid:104). Hans opvækst har været præget af mange uddannelsesbrud og problemer i familien, men han oplevede for første gang i forsvaret, at der var

nogen, der så noget i ham, og at der var brug for ham. Netop det kollektive synes at kunne styrkes i militæret, fordi alt gøres i gruppe, og man ”*lider sammen*” (ibid 104). De konkluderer således, at militæret for nogle bliver en arena for en sekundær socialisering, der - i tillæg til barndommens og familiens oplæring til samfundsdeltagelse - tilbyder en ny social arena. I den sammenhæng er samfundsdeltagelsen ikke bare nødvendig for overlevelse, men tales frem som meningsfyldt, idet man er en del af en gruppe og noget, der er større end en selv i kraft af, at man gør noget for andre og for nationen (ibid:106). Lilleaas og Ellingsen ender således med at konkludere, at Goffmans begreb om totalinstitution alligevel ikke er en passende teoretisk rammesætning i forhold til militæret, fordi: ”*ikke all makt nødvendigvis skaper avmakt, makt kan også være av det gode*” (ibid 106). I stedet foreslår de en Ziehesk rammeforståelse og spørger: ”*Flykter ungdommene fra friheten for å slippe det individuelle ansvaret som det moderne livet utsetter dem for?*” (ibid 106). Det er centralt for de unge soldater, at de taler om en ”mestringsfølelse”. Det, at der er noget, de er gode til, får de blik for, og i den sammenhæng betyder lidelsen mindre. Lilleaas og Ellingsen rejser i den sammenhæng spørgsmålet om, hvorvidt det forholder sig sådan, at autoritet og tvang kan tolereres og netop opleves kærkomment, når man ikke har været udsat for det i større doser før? Baggrunden for dette spørgsmål er, at mens de unges forældregeneration måske er vokset op med en meget autoritativ skole og familieliv, så er mange institutioner i dag væsentlig mindre disciplinære end tidligere, og man taler i højere grad om forhandlings- og vennefamilier (ibid). Pointen er således, som jeg med henvisning til Ziehe har diskuteret tidligere, at det disciplinerende netop er tillokkende, fordi det udgør en undtagelse – et særligt rum (ibid:107). Konklusionen synes således at være, at: ”*Disiplin har ikke nødvendigvis bare negative konsekvenser for de disiplinerte (...) for ungdom som ikke ved hva de vil, eller som har behov for en forutsigbar ramme, kan friheten oppleves som et umulig krav*” (2013:101).

Jeg har ikke som Lilleaas og Ellingsen fulgt drengene ud på kasserne, men forholder mig her udelukkende til deres drømme og forestillinger om militæret. Det vil i den forstand i høj grad sige idealforestillinger om militæret – selvom flere af de unge, som eksempelvis Mads fra automekaniker grundforløbet, kender til militæret fra flere familiemedlemmer. Men jeg genkender flere af de aspekter, Lilleaas og Ellingsen fremhæver i de unges drømme og forestillinger om militæret: Behovet for at være nødvendig for, at kollektivet kan fungere og yde optimalt. At man på ny socialiseres ind i en ny sammenhæng

og social arena. Forestillingerne om at kunne starte forfra og viske tavlen ren. Samt forestillingen om, at alle er lige bag samme uniform og nummer. Men jeg vil foreslå at tilføje det omsorgsfulde element til denne analyse, hvilket jeg vil udfolde i det følgende.

Efter frafaldet fra automekanikeruddannelsen styrkes Mads' drøm om at blive soldat. Da jeg møder ham nogle måneder efter, at han droppede ud, er han begyndt at styrketræne og spise proteinpulver, og han fremtræder markant større og stærkere, end sidst jeg så ham. Han har udviklet sin muskelmasse og til en vis grad omformet og moduleret sin krop. Det er sket igennem hård stress-træning, som skal imitere krigsforhold (for en udfoldet beskrivelse af denne udvikling se Mads portrættet). Mads synes næsten at have omformet og nulstillet sig selv i den forstand, at han giver udtryk for, at alt tidligere bare var ”*pjat og ungdom*” og, at hans liv først starter rigtigt, når han kommer i militæret. Han giver således udtryk for, at det først er, når han er selvforsørgende, at livet virkelig begynder. Uddannelse er nu en art livets dannelse, og det er der livet starter. Ønsket om at nulstille sig – både kropsligt og socialt – som Lilleaas og Ellingsen skriver om, synes centralt for Mads' relation til militæret. Det er først i militæret, at hans rigtige liv begynder, som han udtrykker det. Han kender til militæret fra sin far og sine brødre og er allerede egenhændigt påbegyndt den kropslige nedbrydelse og genopbygning, som Lilleaas og Ellingsen beskriver.

Liam fra stx og William fra hg har ligesom Mads stærke ønsker om at komme i militæret. Hos dem er den trænedede og duelige krop dog mindre i fokus, de fremhæver i stedet det centrale ved at være soldat som muligheden for at hjælpe andre og være et godt menneske. Som William udtrykker det i forhold til sin forestående indkaldelse til værnepligt:

*”(Jeg vil være) militærbetjent. 100 %. Og hjælpe folk. Det er sådan en smuk ting, så det vil jeg gerne (...) når jeg bliver indkaldt her, så skal jeg tage 9 måneders uddannelse som militærbetjent. Så skal jeg ned i Syrien. Ned og hjælpe nogle folk og sådan noget dernede. Så når jeg har været der i, det ved jeg ikke, alt fra 1 år til 10 år, så tager jeg tilbage til Danmark, og så bliver jeg navigator”. (Interview med William, Aksel og Patrick, d.20.9.2012). Liam vil gerne være konstabel, og motivationen herfor er ligesom hos William at hjælpe andre. Han relaterer som en af de eneste sine valg og fag på gymnasiet ind i forhold til militærdrømmen: ”... så vil jeg gerne udsendes, og der bruger jeg... kommer mine engelskekundskaber ind i billedet og måske lidt*

*spansk. Man ved aldrig hvor det... altså, de siger, at nogle gange kan der godt være en mission i Spanien eller i Nordafrika. Og i Nordafrika kan de godt snakke spansk nogle af dem. Så derfor har jeg også valgt det. Jeg har også valgt spansk, fordi at jeg har haft det på et år på begynderprog i folkeskolen som valgfag, og det interesserede jeg mig rigtig meget for, så...* ” (Interview med Liam og Nicklas, d.6.9.2012).

Selvom Liam knytter bånd mellem hans sprogfag og militærdrømmen, er hans kropslige disciplinering til gengæld anderledes løst koblet til drømmen. Da vi møder ham første gang er han en veltrænet, høj og bred fyr med en lovende konkurrencesvømmer karriere foran sig. Men i løbet af de halvandet år vi følger ham på gymnasiet, kommer han i dårligere og dårligere form og lykkedes ikke med at starte i et fitnesscenter, som han ellers italesætter som en plan ved hvert opfølgende interview. Umiddelbart virker militærdrømmen her paradoksalt: han drømmer om et stærkt disciplinerende, afholdende militærliv samtidig med at han fester og drikker mere og mere. Ligesom de fleste andre drenge i denne kategori afskriver og distancerer Liam sig således på den ene side fra skolens regler og opdragelse og drømmer på den anden side om en militærkarriere, som om noget må siges at være strengt disciplinerende. Men måske er dette tilsyneladende paradoks netop udtryk for en søgning efter fast struktur og mening i livet i en ellers oplevet strukturløs, konturløs verden, som Lilleaas og Ellingsen også foreslår? Det, jeg parallelt hertil vil foreslå, er en tendens til, at nogle unge mænd søger efter legitime måder at yde omsorg ”og være noget for andre”, måske som en kompensation for en omsorg de selv synes at have savnet i deres egen opvækst. En omsorg som, måske netop fordi de fysiske rammer i militæret trækker på meget klassiske, hegemoniske maskulinitetsbilleder, opleves som legitim.

## ”At være selvstændig og uafhængig”

### At få sit eget sted

Næsten halvdelen af de unge fra grundforløbet til gastronomi drømmer ved grundforløbets start om at åbne deres eget sted. En vil gerne åbne et bed & breakfast i Frankrig og dyrke sine egne grøntsager. En anden vil gerne starte sin egen smørrebrødsbutik i Danmark, fordi det er vigtigt med sund mad til børn, og en tredje vil gerne åbne en restaurant med familien. Fælles for dem er, at frihed og lov til at bestemme selv er i hovedmotivationen for ønsket om at være selvstændig: at kunne tjene sine egne penge. Ønsket om selvstændig-

hed går igen blandt de unge på grundforløbet til automekaniker, hvor drømmen for langt størstedelen af drengene (13 ud af 18) er at blive mekaniker med eget værksted. Deres fremtidsforestillinger er meget entydige og hænger meget tæt sammen med deres nuværende uddannelse som mekaniker og har ofte en stærk tråd til fritidsliv og barndommen, hvor biler altid har fyldt meget. Som henholdsvis Tobias, Frederik og Jonas udtrykker det nedenfor:

”Tobias: *Altså jeg kunne godt tænke mig at komme ud og rode med biler, så kunne jeg godt tænke mig at have mit eget værksted. Det er det jeg går og drømmer om*” (Interview med Tobias, Marius & Philip, d. 22.8.2012).

”Frederik: *Jamen jeg tænker det lidt sådan... et rigtig drømmetænkning det var, at mig og en kammerat vi engang.. Det var nok der hvor noget af det der, det startede, det der med mekanikertingen, det var, at han fik scooter, og så fik jeg scooter, og så skulle vi begynde og rode med dem og sådan, så gik vi og snakkede om sådan noget om med, at vi ville begge to tage mekanikeruddannelsen og så åbne vores egen firma og alt det der pis der... og så skulle vi gå der og hygge os på vores eget værksted og sådan noget pis der... og lave tingene ikke'... og det... det... det er stadig sådan en drømmeting, fordi det kunne være så fedt; at have en kam.. En rigtig god kammerat og åbne et firma op sammen med ham... have nogle ja... have nogle ansatte og sådan noget pis der og så have sit eget firma der, det kunne være så fedt... i længden der... altså men der var man jo ikke så gammel vel'... altså lige nu der er man jo bare tilfreds, hvis man kan få en lærerplads ikke'... Så hvis du tænker realistisk, så skal du bare være glad, hvis du får lærerplads, og du er udlært og så må du tage den der fra, om du skal arbejde i København eller på Falster ikke'” (Interview med Frederik, Abdul & Ole d.22.8.2013).*

”Jonas: *Planen er. Det er jo at få en læreplads og så... og så arbejde derude, hvis man kan være der i to-tre-fire år. Måske fem og så lægge nogle penge til side hver måned... og så åbne sit eget værksted til sidst, og så køre det resten af livet... det er planen for mig i hvert fald*” (Interview med Jonas, Mads & August, d. 28.8.2012).

Drømmene om eget værksted ligner meget hinanden og den kollektive forståelse af, hvad der er drømmen, udtrykkes også direkte i Falaks udsagn: ”*Jeg regner med, at jeg skal være mekaniker, de næste mange år i hvert fald, når jeg først er blevet uddannet. Ja det tror jeg, drømmescenariet er for os alle sammen*” (Interview med Falak, Basem & Ehsan, d.28.8.2012).

Drømmefortællingerne er så enslydende, at man fristes til at spørge om de udgør en art legitim, repetitiv fortælling, som man som autoelev og dreng skal kunne levere for at klare sig godt og have en plads i gruppen? Det er uden tvivl en stærk kollektiv figur blandt næsten samtlige drenge at have rodet med biler i barndommen og være født med benzin i blodet, som vi tidligere har hørt. Spørgsmålet er, om det er en fortælling, som man skal kunne levere på det fremtidige værksted som en del af ilddåben, som jeg tidligere har berørt, og som er centralt for at *være* mekaniker. Man kan argumentere for, at sådanne fortællinger og kunsten at kunne dem, som kunne kaldes en art vocational habitus (Colley et al 2003), netop er hinsides refleksion, og fremtidsdrømmene derfor præsenteres som virkelige og reelle af drengene selv. Men samtidig er drømmen om eget værksted stærkt knyttet til et ønske om selvstændighed og begrundes med ønsket om at tjene sine egne penge, for "*de kommer jo ikke af sig selv*", som en udtrykker det. Netop denne erkendelse af, at pengene ikke kommer af sig selv, er specifik for de unge på de to tekniske erhvervsuddannelser og binder de enslydende fortællinger i et konkret nødvendighedsrationale, som jeg læser som mere og andet end fortællinger, der virker. Centralt er det dog, at den store skævhed med hensyn til køn og etnicitet i mekanikerfaget tyder på, at habituelle kompetencer som at fremstå som etnisk dansk mandlig håndværker er vigtige for at blive genkendt af virksomhederne som en egnet lærling (se også Hvidtved 2014).

### At have økonomisk frihed

Flere af de unge på grundforløbet til gastronomi drømmer "*bare om at lave mad*". Mens de dog ikke har særligt udfoldede ideer om, hvilken mad de gerne vil lave, og hvad arbejdet konkret går ud på, har de ofte ret konkrete forestillinger om, *hvor* de gerne vil arbejde. Orienteringen mod specifikke steder synes også at være knyttet til løn og ansættelsesvilkår de forskellige steder. De fleste er således meget optaget af økonomisk at kunne klare sig selv. Som Niels udtrykker det: "*... bare arbejde et sted man er glad for. Og så gør det heller ikke noget, at lønnen er okay (smågriner). Så er jeg sgu tilfreds. Lønnet arbejde, så er jeg glad for det*" (Interview med Niels, Lars & Lawan, d. 23.8.2012).

Det stærke ønske om at kunne klare sig selv økonomisk og drømmen om at være selvstændige kan ses i forhold til Ziehe & Stubenrauch pointer om, at ungdommen på en og samme tid er forlænget i den forstand, at ungdomsper-

rioden som stadie mellem barn og voksen er forlænget, men at ungdommen samtidig er blevet væsentlig forkortet i den forstand, at den enkelte unge kan opleve omverdenens krav om at skulle vælge som en knaphed på tid, som resulterer i, at nogle unge forsøger at skabe rum ved hurtigt at tilstræbe en voksenposition:

*”Det at realiteten opleves som noget anmassende, og det at man hele tiden ser sig omringet af krav, betyder for de fleste kun en udvej: så tidligt som muligt at kræve og virkeliggøre de ydre betingelser for det at blive voksen (...) At kræve egne rum, at få muligheder til at træffe andre, at få seksuel frihed, egne penge og egne forbrugsgoder er rykket ind i centrum for identitetskabelsen og for kravene om selvverd. Dette giver sig til udtryk i en tidlig modenbed, som er sociokulturelt bestemt, men som på ingen måde må forveksles med de sociale former i den traderede voksenverden. Identifikationen med de voksnes status er positionsbestemt – og ikke af indholdsmæssig karakter. Den er orienteret mod de materielle og sociale muligheder i en relativ autonom livsførelse i hverdagen, ikke så meget mod de aldres værdier og habitus” (Ziehe & Stubenrauch 1999:49-50).*

Netop betoningen af det positionsbestemte fremfor den indholdsmæssige karakter er relevant i forhold til de unge på grundforløbet til gastronomis fremtidsdrømme: drømmene om selvstændighed og at klare sig selv er meget stærkt relateret til den position, det giver at have uddannelsen og arbejdet (penge og frihed) – og centrerer sig på dette tidspunkt i deres liv meget lidt om det faglige og indholdsmæssige i det at drive en restaurant eller tanker vedrørende specifikke retter. Det samme forhold gør sig gældende i forhold til den brede tendens til, at det at lave mad sidestilles med noget omsorgsfuldt og kærligt: Deri synes at ligge et stærkt ønske om at være i en position til at kunne ”glæde andre”, som ikke nødvendigvis er knyttet til den fagspecifikke del af dette arbejde. Dette skriver jeg ikke for at udhule de unges ytrede ønsker om at ville gøre godt - som jeg andetsteds har argumenteret for, synes omsorg at være tæt knyttet til en kokkefaglig identitet på uddannelse (Steno & Friche 2015) – men for at påpege en tendens til at ønske sig at kunne være én, der hjælper andre. Dette ønske skal ses i den særlige kontekst de unge befinder sig i, hvoraf størstedelen er genstartere og både har mange dårlige skoleerfaringer bag sig og brudte familieliv, og hvor de færreste har oplevet at være i en position, hvor det har været dem, der kunne hjælpe og drage omsorg for andre.

Nødvendighedsrationalet går igen i forhold til den arbejdsindsats, som fremhæves som nødvendig for at opnå drømmen hos drengene på automekanikeruddannelsen. Mange taler således om nødvendigheden af at levere et stykke "ordentligt arbejde", for at drømmene kan realiseres. Det indebærer, at man skal møde op til tiden og ikke sløse. Som Falak udtrykker det:

*"Ja altså at du kommer til tiden og laver de ting, du får besked på, så det ikke bare er sådan noget sløset noget, går man, når det passer dig, det går jo slet ikke sådan nogen steder (...) Altså når de giver dig en læreplads, så må du også give noget den anden vej"* (Interview med Falak, Basem & Ehsan, d.28.8.2012).

Mange er klar over, at det er svært med praktikpladser og taler allerede ved introinterviewet om pengemangel og krise på arbejdsmarkedet. Som Philip formulerer det: *"det er svært at finde en læreplads... øh mm... og der er alt det der krise og pengemangler og sådan noget så... men jeg holder stadig fast i det"* (Interview med Tobias, Marius & Philip, d. 22.8.2012).

I modsætning til de unge på grundforløbet til gastronomi, er der mange, der i forbindelse med deres fremtidsdrømme nævner familien, særligt far, onkel, brødre som inspiration og rollemodeller. Enkelte drømmer endda, som August, om at overtage familiens værksted: *"Jeg vil gerne arve familieforretningen... butikken og min farfars værksted"* (Interview med Jonas, Mads & August, d. 28.8.2012).

Enkelte drømmer om at rejse ud efter endt uddannelse og arbejde som mekaniker – eller at videreuddanne sig indenfor faget, så de kan tjene flere penge. Generelt er de meget optagede af, hvor mange penge man kan tjene, og en enkelt drømmer decideret om at tjene penge, som sit primære mål: *"Aksel: Ej men mit drømmejob det ville nok være at eje et kæmpe firma, der tjente mange penge, men det sker nok aldrig"* (Interview med Aksel, Sebastian & Jonatan, d.22.8.2012).

Generelt er mange dog også optagede af muligheder for at lære igennem arbejdet – og blive bedre mekanikere, som Aksel udtrykker det: *"Jamen jeg drømmer jo også om at starte med at komme ud på et ordentligt værksted, hvor at de har nogle ordentligt... Altså valg... ikke bare sådan, man skal starte, og så laver man det, og så er det bare det, og så når der er noget, der er ledigt, så går man bare hen og laver det... det skal være hvor de hjælper en i gang og sørger for noget støtte, så man kommer godt i*



*gang, i stedet for det der sløsedede noget, som jeg ved, at der er mange værksteder, der gør”* (Interview med Aksel, Sebastian & Jonatan, d.22.8.2012).

Uddannelse som adgangsgivende til penge er central i de unges fortællinger fra de to tekniske erhvervsskoleforløb. Men mens det at tjene penge i høj grad synes at være relateret til et nødvendighedsrationale og knyttet til en forståelse og bekymring omkring den økonomiske krise i samfundet generelt – så synes det at tjene penge blandt særligt de unge på hg at have en anden, mere ubekymret, legende og karrieremæssig orientering. Som citatet med Patrick nedenfor synes at indikere:

*”Jeg skal bare være ligesom Hugh Hefner. Gammelt svin (...) Jeg ville da gerne kunne lave min seng af 1000 krone sedler”* (Interview med Patrick, Aksel & William, d. 20.9.2012).

Som jeg tidligere har diskuteret er der meget på spil i gruppeinterviews, hvor normer og idealer for, hvordan man eksempelvis stadfæster sin egen position i gruppen som stærk dreng, kommer til udtryk. Patricks kommentar kan derfor i høj grad handle om at blive set af de andre som maskulin og dominerende. Men der synes også at være noget bredere på spil, hvor handel og business forbindes med hurtige og ”smarte” penge. Patricks holdkammerat Mads er også meget fokuseret på at komme til at tjene rigtig mange penge på en let og hurtig måde, men relaterer pengedrømmen til uddannelsen og arbejdet som businessmand:

*”Altså, jeg skal være businessmand. Det skal jeg være. Jeg ved lige præcis, hvad jeg skal de næste 6 år (...) Jeg skal gå her 2 år nu. Så skal jeg ud i praktik i 2 år. Så er HG jo færdig, kan man sige. Så skal jeg på Niels Brock i 2 år og læse kort videregående uddannelse. Og det er som handelsøkonom. Så jeg skal være handelsøkonom (...) Altså, hvis man ender hos Samsung, og du bliver bare Samsungs topsælger. Du kører lige ud, du bruger lige 5 minutter, og så køber de bare fjernsyn hjem, så tjener du sindsygt mange penge”* (Interview med Mads, Phillip & Allan, d. 10.10.2012).

### **”At være i tvivl og på vej”**

I modsætning til henholdsvis de meget stærkt interesserede fagdrømme og ønsker om selvstændighed og uafhængighed på grundforløbet til auto, og ønsket om at kunne tjene penge og være noget for andre på grundforløbet til

gastronomi, står de fremtidsdrømme, som vi har mødt blandt de unge på det almene gymnasium. Her er der en bred tendens til at være meget usikker på, hvad man ønsker sig og drømmer om i fremtiden i forhold til arbejde og uddannelse. Som nedenstående uddrag fra forskellige unge på det almene gymnasium, der forklarer deres fremtidsdrømme, illustrerer:

”William: *Øh. Jeg har ikke rigtigt nogen tanker, overbøvedet. Så langt tænker jeg slet ikke, altså det må være i slutningen af 3.g, jeg bestemmer mig for det. Så ja*” (Interview med William, Oscar & Oliver. d.4.9.2012).

”Susanne: *Altså, jeg er helt blank med, hvad jeg skal efter gymnasiet. Det mener jeg. Det håber jeg på at finde ud af i løbet af de her tre år, sådan med hjælp af studievejleder og sådan noget*” (Interview med Susanne, Camilla, Maria, d.4.9.2012).

”Sebastian: *Jamen, ja. Som sagt så tænker jeg ikke så langt ud i fremtiden som regel. Men jeg ved ikke hvad jeg snakker om, men jeg, hvad hedder det, der er et akademi i Danmark for folk der laver computerspil, sådan træningscenter. Og det er noget nyt, der findes i verden nu. Der er ikke ret mange af dem. Øhm. Og det ligger i København. Og det kunne jeg godt overveje i hvert fald, fordi jeg har lavet sådan noget før, lavet computerspil i min fritid og jeg synes det er underholdende, så det har jeg overvejet. Men ellers så har jeg ikke tænkt så meget over det. Og jeg aner ikke, hvordan det virker. Jeg aner ikke, hvor meget jeg skal læse. Jeg ved ingenting*” (Interview med Sebastian, Villads & Benjamin, d.4.9.2012).

”Ertan: *Øhm. Altså universitet. Universitet kunne være... læse psykologien... men altså det er bare et.... Det er bare en tanke, man har gjort sig, det er jo ikke... og jeg har to år til. Tre faktisk. Så... jeg tror, jeg godt kan ændre min mening*” (Interview med Ertan, Anton & Alfred, d.4.9.2012).

Det, at mange af de unge ikke ved, hvad de vil, synes ikke at være problematisk. Som citatet med William antyder, synes mange af de unge på stx at have en fornemmelse af, at der er længe til, at man skal træffe den type afgørelser for fremtiden. Det er derfor på første år på gymnasiet, i modsætning til opstarten på auto og gastronomi, helt legitimt ikke at vide, hvad man vil og ikke at have specifikke fremtidsforestillinger. Der synes ikke at være nogen køns-specifik grænse i forhold til, at henholdsvis drengene eller pigerne er mere afklarede end det andet køn. Mange af de fremtidsdrømme, der alligevel ytres

relateret til uddannelse, er vage og skifter hurtigt. Som vi så det i Sebastians citat ovenfor, og som Oliver udtrykker det: *”Jamen, jeg har ikke... jeg har det sådan, at jeg vil først lige have overstået gymnasiet, før jeg tænker, om jeg har lyst til... hvad min videre uddannelse så skal være. Hvor jeg hele tiden skifter, hvad jeg har lyst til. Lige pludseligt har jeg lyst til at blive pilot, den anden dag har jeg lyst til at blive journalist og sådan. Så nu vil jeg lige vente og se, hvad og hvordan tiden viser. Så, så nu taler vi om professioner. Der kan jeg godt lide standup. Meget højt. Og hvis jeg havde talentet, så ville jeg da helt klart hellere blive standupkomiker end alt andet”* (Interview med William, Oscar & Oliver, d.4.9.2012).

Min fremstilling af eleverne på stx kan virke entydig, og som om de bare har det let og ikke bekymrer sig om, hvad de skal. Det er ikke meningen. Som blandt andre Lene Larsens studier har vist, er der et stort pres på mange unge i gymnasiet i takt med, at der blandt flere andre uddannelsespres er sket en øget individualisering af ansvaret for succes eller fiasko. Det afføder bekymringer, som resulterer i mange facetterede valgstrategier for de unge afhængig af deres forskellige mulighedsbetingelser (2007). Når jeg skriver, som jeg gør, at det synes legitimt for de unge fra stx ikke at vide, hvad de vil, og være løst knyttede til og orienterede mod arbejdsmarkedet, så er det alene for at vise de institutionelle forskelle i forhold til, hvornår de unge på forskellige uddannelser forventes at skulle vælge og vide, hvad de vil. For dermed at skabe blik for hvordan det stiller de unge forskelligt.

En stærk fortælling, der eksisterer på trods af en gennemgående tvivl og uklarhed i forhold til fremtiden blandt de unge på stx, er ønsket om at udvikle sig selv. I modsætning til de unge på grundforløbet til gastronomi og auto er der således flere af de unge på stx, der giver udtryk for at ville *”dannes personligt”*. Det forestiller de sig sker ved at komme *”ud og se verden”*, ved at have det sjovt, møde mennesker, ved hjælpesarbejde og ved at styrke sprogkompetencer. Som Anne, der gerne vil ud og hjælpe andre og opleve noget, siger: *”Altså, jeg skal i hvert fald ikke studere lige efter gymnasiet. Der skal jeg ud og se verden. Jeg skal på en pilgrimsrejse i hvert fald ohm på et tidspunkt. Og så skal jeg også arbejde på nogle børnehjem i nogle u-lande. Ohm. Og når jeg så synes, at jeg har oplevet nok på et eller andet tidspunkt”* (Interview med Anne, Charlotte & Inge, d.4.9.2012).

Mit formål med dette afsnit om fremtidsdrømme har været at vise dels, hvilke forskellige fremtidsforestillinger de unge på tværs af de fire uddannelser har – dels empirisk at understrege min indledende pointe om, at man ikke kan tale

om en bred ungdomskategori, men må specificere *hvilke* unge, man taler om. Som de forskellige navigationspunkter og måder at forholde sig til fremtidig uddannelse og arbejdsliv blandt de forskellige unge har vist, er alle unge ikke lige stillet, og de mærker og taler nødvendighed, pligt, og det at tage en dag af gangen frem på meget forskellige måder. Forskellige unges oplevelser af muligheder og chancer er betingede af deres forskellige sociale baggrunde og dermed afgørende for hvilke driblerier, der opleves som mulige: For nogle unge er den umiddelbare fremtid orienteret omkring at finde sig selv, være afprøvende og tage en dag af gangen. For andre er fremtidsdrømme stærkt relateret til at blive økonomisk uafhængig og få sit eget. Mens den for andre igen handler om at finde legitime måder at drage omsorg for andre og at få en plads i et fællesskab, hvor der er behov for én. Fremtidsforestillinger er ikke statiske størrelser, og som det særligt er tydeligt i de forskellige ungdomspor-trætter, ændres nogle af de unges fremtidsdrømme. For nogle styrkes drømmen med tiden, som med Mads der dropper ud af auto og bliver erklæret egnet til at blive soldat og træner sin krop hårdt. Nogle er efter halvandet år fortsat i tvivl om, hvad de egentlig drømmer om, eller opgiver som Søren helt at drømme. Andre får helt nye retninger og spor, som vi så med Tina tidligere i dette kapitel, der halvandet år efter grundforløbets start ikke længere kan overskue en specifik uddannelse, men overvejer kriminalitet for at komme i fængsel, for at få styr på sit liv.

Inden jeg fortsætter til afhandlingens fjerde og sidste analysekapitel ”Fagautoritet versus pædagog”, følger herunder et portræt af Henriette fra grundforløbet til gastronomi. Henriette udgør et vigtigt referencepunkt i læreren Helles fortællinger i det sidste analysekapitel, og det er mit håb, at portrættet med Henriette blandt andet kan bidrage med en nuancering af hvilke rammer en ung, der i uddannelsessystemet ofte er blevet genkendt som ”irriterende” og ”usikker”, lever med og i.

# Henriette

*”Jeg prøver at være lidt mere positiv, som Helle (holdlæreren red.) siger jeg skal være, og selvtillid og alt det der, og den skal op og alt det der. Men hvordan kan man få sin selvtillid op, når man er blevet mobbet så meget? Jeg har fortalt hende så mange gange at ... jeg har svært ved at finde min selvtillid, fordi jeg er blevet mobbet så mange gange og... og jeg tænker også hele tiden oppe i mit hoved, hele tiden om, hvad hvis nu, øhm, de nu begynder på at sige et eller andet og alt det der. Men det tænker jeg jo ikke over længere, fordi nu ved jeg altså, at det er en god klasse, og man hygger sig også. Der er ikke noget... man bliver ikke slået med bat eller bolde eller et eller andet og alt det der” (Interview med Henriette, d. 15.2.2013).*

Henriette var 20 år og nystartet elev på gastronomigrundforløbet, da jeg mødte hende første gang. Hendes mor og far blev skilt, da hun var helt lille, og hun er vokset op hos sin mor, som hun stadigvæk bor sammen med i et lille rækkehus. Hun har en halvbror, som hun ikke ser, fordi han bor hos farens familie, og de ikke er på talefod. Moren er kortuddannet og har i flere år arbejdet som kontorassistent, men har haft lange sygeperioder. Det har blandt andet betydet, at økonomien er meget trang, og Henriette de første måneder af grundforløbet måtte gå med blå plasticposer på sine udtrådte kondisko, fordi hun ikke havde råd til at købe de reglementerede, skridsikre træsko. Henriette har inden optaget på grundforløbet været på produktionsskole og en efterskole særligt for ordblinde. Hun gennemførte hele grundforløbet, men kunne ikke gå til de afsluttende prøver, fordi læreren vurderede, at hun ikke kunne bestå. Siden har hun arbejdet på en café i et halvt år og er siden blevet optaget på EGU<sup>24</sup>. Hendes fritid går, med henvisning til at der ikke rigtig er noget at tage sig til i nærområdet, mest med at være på computeren, se fjernsyn med moren ”hjemme på sofaen” og gå tur med hunden.

Det indledende citat er valgt, fordi oplevelserne med mobning igennem hele folkeskoletiden er et tilbagevendende tema i Henriettes fortælling, og hun igen og igen vender tilbage til disse episoder, når hun forklarer, hvorfor hun ikke oplever at kunne gennemføre en uddannelse. Hun kæmper med at tro på sig selv og giver mange gange udtryk for et ønske om forståelse for sin histo-

---

<sup>24</sup> EGU er en to-årig ungdomsuddannelse med løn og stor vægt på praktik. Se eventuelt mere på: [www.egu.dk](http://www.egu.dk)

rik som mobbeoffer. Noget, hun oplever som en stor udfordring gennem hele grundforløbet, hvor hun ikke oplever holdlæreren tager særligt hensyn til hendes sårbarhed og usikkerhed. Et andet centralt omdrejningspunkt er farens alvorlige blodprop og det, at hun som 18årig skulle beslutte, at der skulle slukkes for hans respirator:

*”Han (Henritettes far) havde jo fået en blodprop ... i hjertet og så også oppe i hjernen. Jeg kan ikke helt huske, hvor mange det er, øhm... Men så da min mor blev ringet op af hospitalet (...) så vidste hun godt, hvad det gik ud på, hun vidste det var min far, ikke. Så... Så jeg måtte tage derud sammen med min mor og besøge ham, sammen med... hans kone... ekskone på det tidspunkt, og så min halvlillebror, som var kun fem år gammel der, øhm... og han forstår jo ikke noget, det var kun mig, der skulle stå... jeg skulle stå i det samme rum med ham, der stod for det, sammen med min mor og hende den anden. Og det var ikke særlig hyggeligt, fordi han sagde, det var mig, der skulle tage... fordi jeg var den ældste, øh, fordi min mor kunne ikke tage og sige at... hvad der skulle ske, fordi hun var ekskone, og det var den anden også. Så... Det gik så ud på, at det var mig, der skulle sige, at han ikke skulle ligge der længere” (Interview med Henriette, d. 15.2.2013).*

Da jeg under et interview beder Henriette tegne en biografisk tidslinje med signifikante begivenheder, overgange og oplevelser, tegner hun kun tre ting: Hele folkeskoleperioden markerer hun som én lang mobbeperiode som en streg. Dernæst markerer hun et punkt, der repræsenterer øjeblikket, hvor hun skulle bestemme, om der skulle slukkes for farens respirator. Endelig markerer hun en ”ryste-sammen” tur hun var på med produktionsskolen (af en uges varighed) for nogle år tilbage. Tidslinjen ligger på bordet mellem os hele interviewet, og jeg vender tilbage til den et par gange for at spørge hende, om hun synes, der mangler noget på tidslinjen. Om vi skal tilføje nogle særlige eller vigtige begivenheder? Hun svarer ”Nej, det er vist det hele”.

For Henriette synes succeskriteriet for at tage en uddannelse først og fremmet at være at komme levende igennem den. Hendes beskrivelser af uddannelsesstart kan synes som driblet i et minefyldt terræn, hvor det handler om overlevelse. Selve uddannelsens indhold og fagorienteringer fylder meget lidt. Da jeg således spørger hende om, hvad hun synes om at starte på uddannelsen og forventede sig af den, svarede hun:

*”Jeg måtte tage mig sammen for at tage en uddannelse. Det der med at starte, det er ikke lige mig ... men så lærte jeg så min veninde at kende fra 10. klasse, Hanne. Som jeg så*

*startede på produktionskole, hvor jeg så lærte... så var hun så startet på skolen, hun hjalp så mig, og så har vi så været sammen og alt det der, øhm... og så lærte jeg så Lena at kende, som jeg faktisk også går i parallelklasse med her. Hun går i det der praktiske køkken også. Og vi snakker sammen og alt det der, men problemet det er med, at når man kommer så sent hjem, som jeg gør ... når jeg har fri ved fem-tiden – fire/ halv fem om aftenen – så skal jeg så købe ind” (Interview med Henriette og Tina, d.14.9.2012).*

Henriettes fortælling kan synes rodet og kan være svær at læse gengivet som tekst. De mange brudstykker og afbrudte sætninger kan dog illustrere de mange udefrakommende usikkerheder og udfordringer, Henriette oplever. At starte på en ny uddannelse er noget, hun skal tage sig sammen til, først og fremmest fordi hun ikke kender nogen andre der. Citatet ovenfor illustrerer således, hvordan bekymringer om at komme sent hjem fra skole og genfinde klassekammerater, som man kender fra tidligere steder, fremstår som de mest centrale oplevelser i mødet med skolen. Fraværet af forestillinger om uddannelsens faglige indhold og jobmuligheder går igen i Henriettes beskrivelser af hendes ønsker og drømme for fremtiden:

*”Henriette: Altså min forventning er, at jeg... får klaret min uddannelse... Men øh jeg ved ikke helt, hvad jeg så skal, efter jeg har taget grundforløbet, for nu har jeg jo haft problemer med mine ankler og mine knæ og alt det der. [Man] skal også stå op hele tiden. Men det kommer nok også an på, hvad for nogle fodtøj man har på, øhm, jeg har jo dem, der er lukkede og er flade ligesom de andre har (...) Jeg har jo dem, der med hæl på. Det er nok derfor det... jeg har haft problemer med mine ankler og knæ og alt det der, det er nok det... derfor jeg har haft problemer, så man også tænker på ”ej kan jeg klare det” øh ... øhm, eller et eller andet, ikke. Men øh... men jeg ser mig i hvert fald komme ud og lave et eller andet, hvor øh, det er noget med mad at gøre, det kan jeg virkelig godt tænke mig... Øhm. Men det er også det med finde noget.*

Anne Mia: *Har du gjort dig nogle overvejelser om, hvordan det kunne passe sammen med en familie og sådan noget?*

Henriette: *Nej. Øh, det har jeg ikke... Det er nok det, jeg synes, der nok også er svært. Nok det der med at finde en familie øh... eller finde en kæreste og alt det der... som ikke dommer mig, for den jeg er, som alle andre har [gjort]. Det er nok derfor, jeg ikke sådan rigtig har haft nogen kæreste før øh, fordi folk dommer mig ud fra den, som jeg... altså ikke den som jeg er, men den som jeg ser ud som og... som er. Det har altid været et problem for mig, at... at folk dommer mig, som jeg ser ud, fordi jeg er... jeg er overvægtig, altså. Det er jo ikke hyggeligt for dem, de dommer. Så det er nok derfor, jeg sådan har problemer med... med fremtid og alt det der, hvad der skal komme til at ske og alt det der, øhm... Så... men*

*jeg har ikke sådan nogen rigtig anelse. På et eller andet tidspunkt kommer det nok, øh, jeg ved det ikke, måske langt ude i (griner) flere 1000 århundreder eller et eller andet eller i mit næste liv... Ej jeg ved det faktisk ikke helt eh. Måske... Flere år til. Måske, jeg ved det faktisk ikke. Ehm. Så håber man jo på et eller andet” (Interview med Henriette, d.15.2.2013).*

Ideer om ”passion for faget” og ”selvrealisering igennem uddannelsesvalg” er umiddelbart langt væk i ovenstående fortællinger, der primært synes at orientere sig om at klare sig igennem på trods af udfordringer med dårlige sko og at skulle stå meget op i køkkenet. I forhold til jobmuligheder er hendes forestillinger orienteret mod noget med mad og i forhold til et mere generelt fremtidsscenario, begrænser hun sig til at håbe ”på et eller andet”. Måske ”om 1000 århundreder”. Nedenstående er mine feltnoter fra et interviewmøde med Henriette, da hun var cirka halvt igennem grundforløbet:

*Jeg følges med Henriette til en gammel cafe i gågaden i byen, efter vi har været i skolekøkkenet hele dagen. Vi skulle have været hjemme ved hende, men hun bor hos sin mor, og moderen havde til slut besluttet, at det ikke var godt, hun tog nogen med hjem. Henriette er først noget tilbageholdende, men da jeg siger, at jeg giver, bestiller hun en chokoladeflødeskumskage, en stor kop kakao med flødeskum og en cola. Vi sidder i en lille sofakrop blandt tekopper og blikdåser og har egentlig en rolig plads, men der er meget fjern baggrundsstøj. Det virker umiddelbart godt og trygt på Henriette, hun orienterer sig rundt og virker rolig over, at der ikke er nogen tæt på, og at vores samtale blander sig med baggrundsstøjen og bliver til en monoton mumlen for de andre i lokalet. Hun har taget flere billeder med af sin hund, Kenzo, der sidder i en solbeskinnet plet ude på en asfalteret vej. Et af en kat, som ”af og til kommer forbi og spiser hos os, fordi den bedre kan li os” og et videoklip af en kanin, som hopper rundt på en lille firkantet græsplæne med Kenzo i hælene. Jeg har bedt hende tage billeder med af venner eller familie, noget eller nogen som gør hende glad og er vigtigt for hende, og steder hun ”hænger ud”. Der er ingen mennesker på nogen af billederne. Henriette forklarer, at hendes hund og mor er de vigtigste i hendes liv, men moren ville ikke have, at hun tog billeder af hende. ”Hun havde ikke lagt makeuppen ordentligt, og har sådan et stort ar på kinden, som ikke vil gå væk” (Feltnoteuddrag, d.15.2.2013).*

Selvom fraværet af billeder af jævnaldrende og drukk billeder umiddelbart skiller sig ud fra flere af de andre unge i denne undersøgelse, giver Henriette udtryk for at føle sig socialt godt tilpas på holdet. Hun arbejder sammen med en



fast gruppe i køkkenet, men ser ikke de andre udenfor skolen. Men det er der i det hele taget få, der gør, hvilket understøttes af, at der ikke er nogen fester på skolen eller deciderede fællesudflugter, som jeg har diskuteret i kapitel 6. Henriettes beskrivelse af sine jævnaldrende og ”ungdommen” er imidlertid interessant, fordi hun konsekvent taler om ”ungdommen”, som ”*noget der foregår i byen*” og ”*noget med forelskelse og druk*”. Det er alt sammen situationer og sammenhænge, som hun selv distancerer sig fra. Umiddelbart synes det, som om hun skelner skarpt mellem barndommen (som fremstår legende og ubekymret), og voksendommen (som er orienteret mod at tage ansvar, få en uddannelse og en familie) og skiftevis placerer sig det ene eller andet sted. Men aldrig midt imellem.

Da jeg cirka halvandet år efter grundforløbets start møder Henriette igen, er hun netop kommet hjem fra et tre måneders ophold på en livsstilshøjskole, hvor hun har tabt sig mere end 10 kilo. Henriette tog hele grundforløbet på gastronomi, men fik ikke lov at tage sin grundforløbseksamen, da holdlæreren vurderede, at hun ikke ville kunne bestå på grund af hendes ringe, faglige niveau. Hun virker irriteret og vred over ikke at få lov til at tage eksamen, men er samtidig også opgivende overfor, om hun ville kunne have bestået. Hun vil fortsat gerne arbejde med mad – ikke noget specifikt, bare mad – og er derfor gået i gang med et EGU-forløb, hvor hun indtil videre har været i praktik i en lille cafe ved et museum og været på et skoleophold på en livsstilshøjskole. Der er en del af de andre unge på højskolen, der har dannet par, og Henriette er – stærkt opfordret af de andre piger på skolen - begyndt at eksperimentere lidt med netdating, men har dog ikke mødt nogen face-to-face endnu.

Hun er dog begyndt at poste billeder på Facebook af sig selv (fremfor som tidligere udelukkende at have tegneseriefigurer og bamser som profilbillede) - senest i gallakjole med det lange (ellers leverpostejsfarvede og glatte) hår sat i kunstfærdige krøller. Hun ser ikke nogen af de tidligere holdkammerater fra grundforløbet til gastronomi, men er meget optaget af alle de nye venner fra højskolen og deres kommentarer på Facebook:

*”Henriette: Ja altså... jeg har slet ikke forstået, hvor mange der har liket mit billede. Helt mærkeligt!*

*Anne Mia: Virkelig mange... 40 eller 50 det er da helt vildt.*

*Henriette: Ja, jeg synes den kom op på 50 med mit billede og nogen af 30-40 med den der status, jeg lavede. Det er vildt mærkeligt at se folk egentlig. Jeg synes det er fedt ikke altså.*

*Sidst var nogen bare ligeglade, men hold da op... ” (Interview med Henriette, d. 17.12.2013).*

Henriette er tydeligt glad og væsentlig mere positiv, end sidst jeg mødte hende. Hun fortæller om de nye kostråd, hun skal følge, om thaiboksning, om hvor mange der har kommenteret på hendes facebookopdateringer om vægttabet og alle de søde ting, de nye venner på højskolen har sagt og skrevet til hende i forbindelse med afslutningen:

*”Det var fantastisk at være deroppe. Jeg fik nye veninder deroppe. Man kunne se, at de har de samme problemer, som man har. Så øhm... det var rigtig rigtig fedt. Men ellers har vi spist og trænet, og så havde vi weekender, hvor vi kunne komme hjem og andre ting, man kunne lave deroppe og hygge med dem. Det har været ekstremt fedt at være der, og lærerene har været fantastiske. De har været ekstremt... Altså de hjælper virkelig én, hvis man har brug for det og få en personlig snak med dem” (Interview med Henriette, d.17.12.2013).*

Hun fortæller, at hun har fået mere selvtillid og tør flere ting – prøve noget nyt og møde mennesker. Men det er svært at fastholde rutinerne derhjemme, så hun håber meget at kunne komme tilbage på højskolen igen. På højskolen skulle de lave en plan for fremtiden og arbejde med sig selv, og det synes Henriette var meget svært. De skulle også lave planer – finde en plan A for, hvad de allerhelst vil med deres liv. Henriette blev ikke helt færdig med den del, men oplevede det som noget godt:

*”Henriette: Vi arbejdede med os selv mest. Vi bliver bedre til at finde os selv i tingene. Øhm... og lave andre planer for, hvordan det kommer til at ske derhjemme, og kommer der til at gå noget galt og tænke tilbage på tiden på højskolen så lige komme igen ikke?*

*Anne Mia: Hvad er din plan A?*

*Henriette: Min plan A er, at jeg skal forholde mig til at spise de seks gange om dagen. Mindst fem eller seks gange. Dyrke noget motion, gå nogle ture og alt det der. Jeg er begyndt at kunne løbe igen, men ikke særlig meget, men stadig en lille smule” (Interview med Henriette, d.17.12.2013).*

Jeg præsenterer tidslinjen vi lavede for et halvt år siden for hende og spørger, om der er noget der skal tilføjes. ”Ja, højskolen og alle vennerne” svarer hun glad. Henriette bor stadigvæk hjemme hos mor og har et meget tæt forhold til

hende. Det gør hun både på grund af pengene, og fordi hun er bange for, at moren bliver ensom, hvis hun flytter, nu hvor hunden imellemtiden er død. Hvis hun flytter skal hun i hvert fald bo tæt på, for moren er ”*ikke ligeså tyk i skallen som mig*”, som hun forklarer.

## Kapitel 8: Fagautoritet versus pædagog

”En lærer skal give én et los i røven” og ”droppe sit pædagogiske pis”, men samtidig skal de ”Rumme de sårbare udsatte” og ”Forstå os” (Værkstedsarbejde, utopifase planche, d. 22.9.2014).

I dette kapitel vil jeg se på de unge fra et andet perspektiv og i et andet rum; nemlig i forhold til forskellige lærerorienteringer. På skolen sætter lærerne rammerne for mange interaktioner med de unge, og de unge interagerer, gør modstand og afprøver forskellige ting i forhold til lærerne. Lærerne er også til stede i de øvrige kapitler, men i dette kapitel vil jeg have fokus på at få deres stemmer frem og særligt lade analysen beskæftige sig med lærernes forskellige orienteringer. Det vil jeg gøre igennem udvalgte nedslagspunkter i lærerinterviews, observationer og lærer-elev samtaler på de to tekniske erhvervsskole grundforløb. Når jeg vælger at inddrage et mere specifikt lærerfokus her, så er det fordi, mange af de unge i mit studie veksler imellem at efterspørge en stærk institutionel struktur og en markant lærerfigur – næsten militant (én der skal give dem et spark i røven) og at ønske sig en lærer, der ”*kan tage lidt sjov*” og er venskabelig og omsorgsfuld. Det er et billede, der går igen i vores fremtidsværksted med frafaldne unge fra grundforløbet til gastronomi, som jeg to år efter grundforløbets start faciliterede sammen med en anden af projektets deltagere, Jan Kampman. Af de mange forslag om ønsker for bedre uddannelsesforhold og utopiske forestillinger, der fremkom på værkstedet, var ønsket om en på en og samme tid mere konsekvent, autoritær lærer og en rummelig pædagog central.

Som det antydes i det indledende citat ovenfor, synes der både blandt eleverne og lærerne i EUD at være en stærk fortælling om, at lærere henter deres autoritet i at være faglærte ”håndværkere” frem for pædagoger, men at de samtidig skal rumme og se den enkelte. Når jeg skriver, at mange lærere henter deres autoritet i at være arbejdsmænd, så skal det forstås i den forstand, at lærerne ofte henviser til deres praktiske viden og funktion ”ude i virkeligheden”, og mange elever også fremhæver netop disse sider ved de lærere, de godt kan lide. Det viser sig for eksempel ved, at en holdlærer henvises til som ”køkkenchef” og sjældent eller aldrig ”klasselærer”. Dette billede er dog ikke entydigt, og der findes også lærere, som fremhæver det pædagogiske arbejde som det mest centrale i særligt grundforløbet. Parallelt til den umiddelbare entydige vægtning af det faglige er dog den høje andel af frafaldstruede og socialt ustabile unge på disse grundforløb, som ikke altid tillader, at det faglige fylder alt, men netop efterspørger, at læreren også er pædagog. Diskussionen i dette afsnit vil derfor have et særligt fokus på at berøre lærernes komplekse forståelser, afvisninger af og tilnærmelser til pædagogrollen.

Et andet centralt aspekt i forlængelse heraf er; hvordan lærerne i deres forskellige balanceringer mellem pædagogiske og faglige orienteringer afslører forståelser af den gode elev, og hvordan disse forståelser skaber rum for honorering af elevadfærd, som ellers ikke tillades – for eksempel højt fravær. I den sammenhæng er det vigtigt at have in mente, at lærerne, som blandt andre Hersom har påpeget, befinder sig i et krydspres mellem pres fra forskellige interesseorganisationer, politisk pres, pres fra de enkelte praktikvirksomheder, formelle pres fra den enkelte institution såsom skolernes virksomhedsplaner samt ledelsers konkrete tolkning af de lovmæssige rammer. I forlængelse heraf er de uformelle pres fra den lokale institutionskultur og heraf implicite uskrevne selvfølgelige og ”rigtige” forståelser af praksis på institutionen (Hersom 2011:12). Disse pres er ikke determinerende og forskellige lærere forstår og fortolker disse pres subjektivt, men de betyder alligevel, at deres møder med de unge på forskellige måder er påvirket af og informeret af disse pres. Hersom lancerer i forbindelse med sit projekt med at forstå lærernes samspil med eleverne og deres forskellige handlemuligheder, som jeg tidligere har nævnt, begrebet ”mulighedsrum” som en måde at få blik for dobbelthederne og vekselvirkningerne i de reelle muligheder, læreren har i samspillet med eleverne. Hersom anskuer således lærernes mulighedsrum som en mediering af viden om lærernes handle- og læringspotentialer og lærernes vil-

kår (ibid: 16-17). Dette perspektiv for mulighedsrum er et relevant og vigtigt bidrag til lærernes komplekse navigationer samt indre og ydre pres. Men da min primære interesse er de unge, vil jeg her lade den korte reference til Hersoms arbejde være en baggrundsinformation for læseren, da ambitionen med dette kapitel ikke er at skrive mig ind i en større teoretisk forankring indenfor forskning i lærerorienteringer og lærersubjektiviteter.

Kapitlet vil dog sætte fokus på vigtigheden af lokal pædagogisk praksis og lærerkompetence ved at skabe blik for, at udfordringerne (og løsningerne) i EUD ikke alene er strukturelle og generelle, men også i høj grad er afhængig af den enkelte lærer. En pointe som blandt andet illustreres i Nielsens monografi ”Skoletid”, hvor klasselærerens rummelighed og måde at lykkedes med at skabe fællesskab og lighed i klassen står i skarp kontrast til en af klassens vikarer, der i samme klasse får etableret fjendtlighed og kønsopdeling på bare to timer (2009:84-85). Pointen er, at man ikke kan se bort fra lærernes lærerkompetencer og evne til pædagogisk nærvær (Hersom 2011, Hjort-Madsen 2013, Ulriksen et al. 2010). Når jeg fremhæver dette, er det på ingen måde for at pege fingre og sige, at det alene er ”lærerens skyld”, hvis der er problemer i en klasse. Lærernes praksis er også afhængig af eleverne og deres forudsætninger. Det mit håb, at jeg igennem denne afhandling netop har fået vist betydningen af de forskellige steder, de unge kommer fra og deres forskellige baggrunde i forhold til deres muligheder og driblerier. Men jeg fremhæver dette, fordi den lokale pædagogiske praksis – og de deri iboende styrker og svagheder – ofte glemmes i et institutionelt og politisk perspektiv, hvor mange løsningsforslag synes at tage udgangspunkt i overordnede strukturelle ændringer såsom adgangsbeholdninger, timeantal og frafaldsberegninger.

De unge på de to grundforløb møder en række forskellige lærere i løbet af deres grundforløb, men jeg vil i dette kapitel fokusere på de to holdlærere på de respektive grundforløb. Helle fra gastronomigrundforløbet og Christian fra automekanikergrundforløbet. De har som holdlærere en klasselærer-lignende funktion, idet de afholder elevsamtaler og er ansvarlige for hovedparten af den praktiske undervisning. De er begge faglærte, det vil sige, at de selv er uddannede og har arbejdet som henholdsvis tjener/kok og mekaniker. Christian har udover sine erfaringer fra automekanikerværksteder, en baggrund i kampsportsverdenen, hvor han igennem en årrække har undervist unge. Helle har, inden hun begyndte at undervise, været ansat på en række meget anerkendte restauranter i både Danmark og udlandet. De seneste år har hun på

grund af en interesse i elevernes baggrunde og udfordringer læst psykologi som fjernundervisning ved VUC.

## Lærer-elev interaktioner

Lærer-elev interaktioner foregår på mange forskellige måder og i mange forskellige rum og situationer – som mit afsnit om humor og frikvarter forhåbentligt har bidraget til at illustrere. I dette afsnit vil mine analyseblikke på interaktioner i undervisningssammenhæng og individuelle lærer/elev samtaler samt interviewuddrag samlet forsøge at bidrage til at forstå lærerorienteringerne for igen at forstå noget om de unge på nye måder.

Jeg vil indlede med to observationsnoteuddrag fra skolekøkkenet, som viser noget om dobbeltheden i, hvad der forventes af læreren, og hvordan læreren på forskellige måder forsøger at navigere i forhold til de ambivalente forventninger og reaktioner fra eleverne. Uddragene er valgt, fordi de er udtryk for såkaldt typiske situationer i køkkenet i den forstand, at de elementer, jeg vil fremhæve, er udtryk for generelle tendenser i det samlede materiale. For at kunne gå mere i dybden med eksemplerne har jeg i kapitlets første del prioriteret kun at fremhæve forskellige lærer-elev interaktioner på grundforløbet til gastronomi og udelukkende situationer med holdlæreren Helle:

*Holdet har sin første rigtige servering for et betalende hold gæster, som er inviteret ind i skolekøkkenets restaurant. Der er mange, der ikke er mødt op i dag på grund af både sygdom og pjæk, og der er en stresset og hektisk stemning. Det er tydeligt at mærke, at der nu er noget på spil, og at de udeblevne gør arbejdet hårdere for dem, der er mødt op. Tilberedningen og serveringen forløber ikke uproblematisk og to stege glemmes i køleskabet. Kodet slår dog lige netop til. Episoden udløser mange højlydte udbrud fra Helle, hvilket ikke bedres af, at der er en meget langsom anretning af den varme hovedret. Alle gæster får dog mad nogenlunde samtidigt. Der er generelt en meget hektisk følelse i køkkenet, de fleste er sure over Helles "skæld ud", men siger ingenting, da hun efterfølgende til evalueringsrunden spørger "Hvordan får I det, hvad foregår der heroppe, når jeg taler sådan?" med henvisning til hendes vredes udbrud under serveringen. Tavsbed. Direkte adspurgt siger Jens, at sådan er det vel bare. Han er påtaget ligeglad her i forsamlingen, men det er jo ikke fordi, han ikke har en holdning til det. Der udveksles strenge blikke og jokes, når Helle kigger væk. Hvorfor kan man ikke snakke med læreren? Helle spørger "Hvordan kan vi bruge*

*det her til at skabe en fællesskabsfølelse? Der er sgu brug for jer, kan I ikke bruge det her til at se, at hvis I ikke kommer i skole, så skal de andre knokle dobbelt så hårdt? ” Hun sammenligner med miljøet på en arbejdsplads, hvor man vil få et ”superdårligt ry”, hvis man ofte er ”syg”, for ”Augh det gør lidt ondt” (som hun siger med en karikeret piget stemme) ”I skal sgu være nogle mandfolk for at være i den her branche – også selvom I er piger” siger Helle. Bagefter siger Helle til mig: ”Jamen hvad sker der? Tror du de slet ikke reflekterer over det her? ”. Hvordan skal jeg få dem til at involvere sig? Det er jo nu frafaldet sker, og jeg kæmper, men hvad skal jeg gøre?” (Feltnoteuddrag, d.4.10.2012).*

Knap to uger efter den første kollektive servering for gæster skal de unge for første gang servere en individuel ret for Helle på tid og med efterfølgende karaktergivning:

*Dagens udfordring er bøf bearnaise med håndskårne pomfritter og citronfromage til dessert. Nerverne intensiveres, der er dyb koncentration, sose skilles og pomfritter bliver sprøde eller bløde og udløser enten begejstring eller tomme blikke. Helle har opsat et bord i den ene ende af køkkenet, hvor hun har dækket fint op med dug og vinglas. Hun er selv klædt i en ren og ny køkkeuniform og har en høj, hvid kokekehue på. Foran står der to hvide keramikskåle – en med hundrede rene gaffler, knive og skeer - og en tom. Efterhånden som eleverne bliver klar til servering og placerer retterne foran hende, smager hun hvert enkelt element for sig selv, hver gang med en ny gaffel eller kniv. Hun kommenterer både på konsistens og grundprincipperne for, at retten er lykkedes og på selve smagen. Alle lytter meget engageret og ærefrygtigt til hendes ord og nærstuderer hendes ansigt. Hver gang tager hun en hel skæfuld bearnaise og sluger langsomt – syrligheden skal fortsætte, indtil smagen rammen halsen, forklarer hun. Eleverne kigger spændte, nervøse. Der er en helt anden seriositet at spore i deres blikke, og i de sporadiske rygepauser hører jeg om, hvordan flere har eksperimenteret med at lave sose derhjemme, og de fleste har også lavet tidsplaner for, hvornår kartoflerne skal sættes over og fromagen stilles på køl. De fleste unge indgår i en længere dialogudveksling om maden, og det er tydeligt, at de har udviklet deres ordforråd i forhold til sensorik. Der er et tydeligt hierarkisk forhold, som respekteres. De lytter og accepterer, hvad Helle siger, og når det går dårligt, er der efterfølgende i pauserne en hård selvkritik (Feltnoteuddrag, d. 26.10.2012).*

Der er flere ting på spil i ovenstående to uddrag, men det jeg her vil fremhæve er den dobbelte rolle, læreren har i interaktionen med eleverne: Hun er på en og samme tid en klar faglig autoritet, som respekteres, granskes og kan fælde dom – og hun er en ”irriterende lærer”, man kan vende øjne af bag hendes ryg, og hvis spørgsmål man kan lade stå ubesvaret hen. Hun befinder

sig således midt imellem de poler, jeg har skitseret i indledningen af dette afsnit med henvisning til de unges dobbelte ønsker til den gode lærer. Skyldes denne dialektik skellet mellem, at hun henholdsvis opfører sig som fagperson og pædagogisk klasselærer? I det andet uddrag har hun gjort meget ud af at imitere et rigtigt køkken og at understrege seriøsteden ved at tage rent køkketøj og høj kokkehue på. Hun har dækket bordet fint op og tager hver eneste ret meget seriøst, hvilket understreges af rammerne med bordet og placeringen forrest i rummet. Et bord med en hvid dug og vinglas skiller sig markant ud i et ellers industrielt, primært metalskinnede køkken. Rammerne synes at virke – i hvert fald har hun denne dag ingen problemer med at blive hørt. Det kan selvfølgelig også skyldes prøvens karakter – det at de unge for første gang får en karakter for deres arbejde. Men der synes også at være noget andet på spil. Helle spiller sin rolle som køkkenchef fuldstændigt i denne situation, og der blandes ikke nogen diskussioner om personlige oplevelser og følelser ind i evalueringen. Samtalen fokuseres udelukkende på måltidet og smagen. Det rejser spørgsmålet om, hvorvidt hendes udfordringer i forhold til at blive hørt i det første uddrag måske netop eksisterer på grund af ideen om, at det kun er det erhvervsfaglige, der tæller. I et køkken skal man makke ret og gøre, hvad køkkenchefen siger. Der er et klart hierarki, og der er ikke plads til beklagelser og brok. Hierarkiet ikke bare tales frem – man skal opføre sig som et ”*mand-folk for at være i branchen*”, som Helle udtrykker det med henvisning til, at man skal kunne tåle den hårde tone og fysisk hårdt arbejde – det understøttes også af indretningen og omgangsformen i køkkenet. Det er Helle, der kontrollerer, om der er rent nok, det er hendes markeringer af tidsintervaller og forskellige ”ordrer”, der inddeler tiden og arbejdet. Det er netop sådanne forhold skolekøkkenet skal forberede til, som Helle selv forklarer og til dels begrundes sin til tider hårde tone med. Men samtidig skal man, som vi har set i det første uddrag i skolekøkkenet, også kunne evaluere og sige, hvad man selv mener. Kan denne ambivalens være årsag til en konflikt og de manglende svar fra eleverne? Omvendt skal man måske også være varsom med at fremstille Helles rolle og position i køkkenet for entydigt stærk. Det er let at forestille sig, at køkkenchefer rundt omkring på restauranter også møder skjulte himmelvendte øjne, og at de tavse modstandselementer således også vil være at finde andre steder. Relevant er det dog, at der er et markant skift i forhold til synligheden af modstand i henholdsvis køkken og klasseværelsessammenhæng. Helle er tydeligvis interesseret i at involvere de unge i arbejdet og i at høre deres mening og perspektiv. Hun giver udtryk for et stærkt ønske om, at de skal



engagere sig, men møder oftest tavshed. I det første uddrag siger hun direkte, at hun ikke ved, hvad hun skal gøre og efterspørger redskaber til at involvere de unge mere. Hun kan konstatere, at der sker et stort frafald, men føler at hun kæmper uden mulighed for at vinde.

En anden og måske mere tydelig en-til-en interaktion mellem lærer og elev foregår ved de individuelle samtaler, der afholdes ca. hver anden måned i løbet af grundforløbet. Jeg vil i det følgende præsentere udvalgte lærer/elev samtaler fra henholdsvis oktober 2012 og februar 2013. Formålet er at illustrere, hvordan lærer-elevinteraktioner kan udspille sig i dette anderledes rum (i forhold til klasseværelset og køkkenet), og hvordan personlige problematikker og privatliv sniger sig ind i samtalen på trods af både de unge og Helles egen insisteren på, at det er fagligheden, der må og skal vægtes højest. Det er således medtaget for at stabe blik for forskelle mellem, hvordan læreren italesætter sig selv og sin praksis. Til samtalerne er der afsat ti minutter til hver elev, og Helle placerer derfor et stort, sort armbåndsur på bordet ved samtalerne, som markerer tiden i rummet. Helle giver udtryk for frustration over det korte tidsrum og erkender overfor mig, at hun nogle gange må stille spørgsmål, som hun egentlig ikke har tid til at høre svaret på, men at det primære er, at ”*mærke dem og sige her er vi nu*”, som hun udtrykker det. Eleverne har forud for den første samtale fået udleveret et ark, hvor der står, hvad de skal tale om til samtalerne, og som beder dem overveje følgende spørgsmål: *Hvordan du har det? Hvordan trives du i klassen? Er du startet på den rigtige uddannelse? Går det for stærkt/ for langsomt? Har du brug for hjælp/Kan vi hjælpe dig?* Spørgsmål og ord som ikke leder tanker hen på faglighed, men netop på følelser, trivsel og privatliv. Ved den første samtale jeg deltager i, i oktober, sidder Helle i et lille klemt rum med to store hvide mapper foran sig med elevernes forskellige prøver og noter fra tidligere samtaler med dem. Der ligger også de karakterer, der blev uddelt ved gårdagens prøve. Samtalen i oktober foregår 10 uger efter uddannelsens start, og vi følger her først Henriette og siden Michael:

”Helle: *Hvordan går det Henriette?*

Henriette: *Jo... godt nok (griner nervøst).*

Helle: *Jeg er glad for, at du siger noget jo, vi skal arbejde med din selvtilid. Hvad kan du bruge sådan en opgave som i går til? Hvor du faktisk fik 7, selvom du fik et slip flere gange og slet ikke troede på det?*

Henriette: *(griner nervøst) jo, jaeh... men jeg har stadigvæk nogle problemer med anklerne og knæene...*

Helle: *Du skal bruge dagen i går til at stole på dig selv, for du kan jo godt.*

Henriette: *Det er bare svært, når man.... (Helle afbryder)*

Helle: *Jeg skal være ærlig over for dig, og det er sgu lidt et irritationsmoment, at du altid spørger. Altså hvad er det værste, der kan ske, hvis du afleverer noget forkert?*

Henriette: *Så ville alting gå galt.*

Helle: *Jamen, hvad ville der ske? Man lærer jo bedst af sine fejl. Jeg bliver irriteret, hvis du ikke hører efter, men hvis du gør dit bedste, så kan jeg ikke blive sur. Jeg skal være ærlig og sige, at jeg faktisk ikke havde troet, at du ville præsentere to retter [i går til prøven] – der snød du både mig og dig selv. Laver du skolens mad derhjemme med mor?*

Henriette: *Nej ikke endnu, fordi vi har nogle problemer, vi er meget uvenner.*

Helle: *Du er 20 år ikke? (Henriette nikker) Har du tænkt på at finde dit eget? Er det skræmmende?*

Henriette: *Jo, men det er jo ret dyrt.*

Helle: *Måske det kunne give dig selvtillid til... hvis du boede selv og kunne klare det...*

Henriette: *Men det er jo heller ikke så længe siden far døde så...*

Helle: *Ved du hvad, du er blevet meget nemmere at være sammen med, fordi du ikke brokker dig så meget. Men nogen gange løber temperamentet af med mig, når du spørger og spørger og spørger. Og det er jo også fordi, jeg forbereder dig på arbejdsmiljøet. Altså hvis du spørger en køkkenchef sådan, så smider han dig ud og siger meget værre ting end mig.*

Henriette: *Vi skal lære at tage det, at blive råbt af...*

Helle: *Ja... jeg skriver, at det går godt med dig ikke? Har du noget at tilføje?"*

*Henriette ryster på hovedet og siger god weekend (Individuelle lærer/elev samtaler d. 27.10.2012).*

Lidt senere på dagen er det blevet Michaels tur:

*Helle indleder med at spørge, hvordan han har det, og han svarer, at han har det fint, han er glad for omgivelserne og klassen og synes det hele er bedre end på den gamle skole, teknisk skole.*

*"Helle: Du er jo en dygtig elev, og kun 2 lektioners fravær..."*

*Michael: Det er for brand (brandkursus red.) som jeg har merit for..."*

*Helle: Og så roste jeg sådan Henriette der, og så var det jo dig, der skulle have haft ros, du har slet ikke haft en eneste fraværsdag så... Har du tanker om praktik?"*

*Michael: Der er en café, café X...*

Helle: *Ja men det er ikke godt nok, de er ikke godkendt af skolen til at tage ... ku' du ik' bevæge dig væk? Du har jo bil? ...* ”

Michael fortæller, at han fik bilen, fordi hans forældre skulle skilles, og så købte de to biler, og så fandt de sammen igen, og så fik han den ene, da de ikke havde brug for to mere, når de var sammen. Helle siger, at det vel nok var heldigt både at få forældrene sammen igen og en bil oveni. Michael nikker og smiler

Helle: *”Jeg tænker på Restaurant O ... for du har jo alle mulighederne, når du har bil...*

Michael: *Jeg havde også tænkt på A-botel*

Helle: *Ja, jamen det er en god ide... Jeg har jo sjældent noget at sige til dig, fordi du er så sød at være sammen med. Og dygtig”.*

Helle og Michael taler lidt om gruppearbejdet, og Michael fortæller, at han har måttet gøre meget selv, fordi hans makker ikke er dukket op og har været langsom. Helle siger, at der altid er en naturlig leder, og at ethvert køkken har en køkkenchef, så det er kun naturligt.

Helle: *”Ja, jeg skriver det går rigtig godt ... hvis du løber sur i det så kom! Ellers bare ros herfra”* (Individuelle lærer/elev samtaler d. 27.10.2012).

Hvad fortæller ovenstående uddrag om lærer/elevinteraktioner? Fortæller de udvalgte uddrag noget generelt, eller siger de kun noget om de specifikke personer, der er med til samtalerne? Samtalerne mellem Helle og henholdsvis Michael og Henriette er ikke udvalgt, fordi de er exceptionelle, de er netop præsenteret her, fordi de giver indblik i, hvordan de lærer/elev samtaler, jeg har deltaget i, generelt har udspillet sig: Nogle unge opleves af læreren som irriterende. Det er særligt, hvis de som i Henriettes tilfælde er usikre og spørger for meget ind til alting og ikke tror, de kan klare det. Eller hvis de omvendt ingen interesse viser og aldrig spørger ind til noget. Af det lærer vi noget om, hvad der forventes af den gode elev: Man skal ifølge holdlæreren Helle helst være nysgerrig og udvise en ”villethed”, men uden at gøre for meget ”postyr af sig selv”, som hun andetsteds udtrykker det. Elever, der møder op, det vil sige har minimalt fravær og passer deres ting, genkendes som Michael som dygtige og søde. De opfordres til at søge bredere og sætte sig selv større mål i forhold til praktik. Andre elever, der har knap så let ved at følge med og måske er ældre, opfordres i stedet til at overveje, om de vil tage hele uddannelsen til kok eller måske snarere skal stoppe ved en uddannelse indenfor catering, som er en markant kortere uddannelse. Fælles for både Michael og Henriette – og de øvrige unge – er imidlertid, at omdrejningspunktet for samtalen ofte er andet end det faglige. I forhold til Henriette taler Helle om at flytte hjemmefra, turde stå på egne ben og om at tro på sig selv og opbygge personlig selvtilid gennem de succeser, der opnås i uddannelsen. Michael og

Helle taler om hans forældres skilsmisse og om et dårligt fungerende makkerskab i køkkenet.

Det personlige aspekt bliver kun mere markant, da jeg fire måneder senere igen deltager i de individuelle samtaler. På dette tidspunkt er der tyndet meget ud på grund af frafald, og holdet tæller nu kun otte unge. Michael og Henriette er dog stadigvæk på uddannelsen, ligesom Tina, som ellers er droppet ud af en række uddannelser før denne. Samtalerne foregår også denne gang i et lille, trangt rum og er denne gang placeret lige overfor lærerværelset. På døren hænger tre store plakater. To af dem har overskrifterne: ”Den gode smag”, ”Smag i verdensklasse”, mens en har billeder af cirkler for smagsnuancer og friske råvarer. Helle sidder med sin computer og en stor, hvid A4mappe med noter om eleverne fra hele forløbet. Inden samtalerne går i gang, møder jeg Tina på gangen (hun er den første, der skal ind). Tina er iført en hvid kasket og en oversized dynejakke. Som altid piercinger i næse, mund og øjenbryn. Hun stirrer ligefrem, fortæller at hendes kæreste Chris og hende er gået fra hinanden (igen). At han har sagt, at ” *de ik kender hinanden*”, at hun ikke skal hilse, hvis de ses på gaden. Jeg spørger, hvor hun så bor, og hun svarer ” *Lidt her og lidt der*”. ” *Det utroligt, at en mand på 38 kan opføre sig sådan der, totalt børnehaveklasse*” tilføjer hun. Jeg spørger, om der er sket noget specielt, men de har bare småskændes lidt, og Tina tror Chris er jaloux. Hun har chattet med en fyr, som nu er baggrundsbillede på hendes telefon, som hun stolt fremviser med det ledende spørgsmål: ” *Er han ik lækker?*” Helle kommer, og vi går ind til samtalen:

*Helle spørger, hvordan det går, og Tina fortæller om bruddet med Chris. ”Igen?” udbryder Helle, og de snakker om, at det er gået ned af bageke i skolen, hver gang hun er gået fra Chris. Helle lægger ikke skjul på, at hun mener, Chris er dårligt selskab, og at Tina skal tro på sig selv, finde sin egen lejlighed og selvstændighed - og beholde begge dele, selv hvis hun finder sammen med Chris igen. Det udvikler sig til en generel snak om ”Mænd der aldrig bliver voksne” og ”aldrig bliver til noget”. Helle siger: ”I vokser fra hinanden, fordi du udvikler dig jo her, du ændrer dig, men det er ikke det samme for ham – kig lige lidt i avisen, hvad der foregår”. De griner begge højt. Helle fortsætter med at sige, at Tina jo har et højt fravær, men at ”de to har en god forståelse for hinanden” og Helle vil hjælpe, så godt hun kan. ”Hvis der er nogen, der skal igennem det her forløb, så er det dig” siger hun. Tina fortæller, at programmet Luksusfalden, som hun har deltaget i, har lovet at hjælpe med at*

finde en tjenerplads, og Helle gentager, at hun vil hjælpe så meget hun kan. Hvis Tina har brug for, at praktik-ugen ligger på et andet tidspunkt, kan de også aftale det.

Helle siger, at hun synes, det kører skidegodt i køkkenet og fagligt, og det primært er fordi, Tina er nysgerrig. "Du skal læse opskrifterne lidt mere grundigt, men du har jo ændret dig sindsygt meget. I starten var jeg sgu overbevist om, du var på stoffer. Ha! (Begge griner) Det beklager jeg. Se og kom ud af den lejlighed, drop dyrene, du er jo ingen zoologisk have [Reference til Tinas hund Diablo og hendes nyindkøbte rotte]!" afslutter Helle. "Hvor er for øvrigt din praktikkontrakt" spørger Helle så, og Tina fortæller, at hun har glemt den hos sin mor, og moderen og hende nu er uvenner, og mor har sagt, at hun ikke skal vise sig derhjemme. De aftaler, at Helle fremskaffer en ny (Individuelle lærer/elev samtaler d. 27.2.2013).

Lidt senere på dagen er det blevet Michaels tur:

Michael kommer sløvt traskende ind, smider nonchalant sin praktikaftale på bordet. Helle studerer den kort.

"Helle: Det er det samme sted som Thomas. Kan I lave noget uden at holde hinanden i hånden?"

Der opstår en lettere vred kontrovers, hvor Michael insisterer på, at det ikke er rigtigt, at han altid er sammen med Thomas, og Helle opridses forskellige scenarier, hvor de er sammen. Helle vil ikke godtage aftalen, fordi den er sjusket lavet, og hun ikke kan læse navnet på kontaktpersonen på aftalen. "Gør det ordentligt næste gang" siger hun til Michael.

Helle: "Hvad skal du efter det her [grundforløbet]?"

Michael: Ved det ik' lidt forskelligt...

Helle: Hvilke opgaver, a la carte eller arrangere 60 rejecocktails... er det, det her du gerne vil? (Michael nikker) Hvilke krav er der til en, når man har en lærerplads?

Michael: Man skal møde til tiden, lave det man får at vide...

Helle: Skal man det i fire år? Få at vide hvad man skal?

Michael: Det ved jeg ik'?

Helle: Hvad ville du selv forvente af en ansat i købmandsbutikken [Michaels forældre ejer og driver egen købmandsbutik, hvor Michael også ofte hjælper til]? Jeg spørger om det her, fordi jeg ikke ved, om det er det her, du vil? Du stiller aldrig spørgsmål og gør ikke noget, uden at have spurgt Kirstine først. Jeg ku' godt tænke mig, at du trådte lidt ud af den skygge og var dig selv. Du har aldrig stillet et spørgsmål og reflekteret. Det virker som om, du kommer, fordi du skal, men ikke selv bestemmer. Hvad synes du om det?

Michael: Det er jeg ik' enig i.... det er fordi jeg allerede ved det, jeg ikke spørger.

Helle: Okay, men så vil jeg gerne se al den viden... Sig mig ryger du egentlig hash? (Michael tøver lidt, men siger så "jaeh") Det slog mig nemlig, det er det, det humør kommer

*fra... du er aldrig rigtig glad, aldrig rigtig sur. Ikke som i starten. Jeg tror dit misbrug blokerer for at tage den her krævende uddannelse. Hvad synes du om det?*

*Michael: Jeg kan godt se det, men jeg sys, jeg lærer det, jeg skal...*

*Helle: Men bekymrer det dig, når jeg siger, at det synes jeg ikke, du gør? Michael de første 8 uger var anderledes... kan du være på læreplads og samtidig ryge hash?*

*Michael: Nej...*

*Helle: Hvor tit ryger du, dagligt?*

*Michael: Ja...*

*Helle: Du spilder min tid, din tid og samfundets tid og penge ... jeg ser ingen grund til, at du går her så, når du er så indtåget i hasbtåger, så jeg tænker: skal du ud af hashmisbruket?*

*Michael: Jaa... jeg havde tænkt, når jeg skulle ud i lære, så ville jeg stoppe...*

*Helle: Men hvad nu hvis jeg siger, at du stopper om 14 dage, for du går her som på en efterskole, du modtager SU men ikke viden... Du kan jo noget! I starten sagde jeg, at du var den dygtigste i klassen. Det er du ikke mere. Du er ikke engang i midten. Skal vi som skole hjælpe med noget? Vil du have en vejleder? (Michael ryster på hovedet, nej, det vil han ikke)... Men Michael, du kører jo hver dag mellem dit hjem og skolen, og du samler Thomas og Kirstine op, det vil sige du er påvirket og begår kriminalitet hver dag... ved du hvad det betyder, hvis du kører nogen ned? Jeg kan godt sige dig, at hvis det var et af mine børn, du kørte ned... Så det er ok, at du modtager SU og begår kriminalitet hver dag?*

*Michael: Nej, men jeg gør det alligevel...*

*Helle: Det er dit liv og dit valg. Jeg ved ikke, om du får noget ud af det her. Vil du snakke med en vejleder?*

*Michael: Nej, har ikke brug for at snakke... jeg ku sagtens selv stoppe... vil stoppe, når grundforløbet er færdigt.*

*Helle: Jeg håber du vil ændre dig, for der venter ingen læreplads til dig, som det er nu. Jeg vil gerne møde den gamle Michael igen! Tag det med at køre bil alvorligt... tænk over det her og vend tilbage i morgen, om hvad der skal ske. Jeg skriver her, at du er i misbrug, og jeg ik' tror, du kommer til eksamen. Tænk over om du vil sadle om, og hvad der skal ske. Jeg synes, det er synd for dig med det hash og vil gerne hjælpe dig. Har du selv noget?*

*Michael: Nej"*

*Michael rejser sig og går, mens Helle noterer (Individuelle lærer/elev samtaler d. 27.2.2013).*

Helle opsøger efter samtalen med Michael inspektøren og beder om en kort samtale, fordi hun er nervøs for, om hun gik over stregen i forhold til sine udmeldinger overfor Michael. Hun blev så overrasket og vred over at erfare,

at han tilbagelægger betydelige kilometer på vejen i påvirket tilstand, at hun selv synes, hun blev for hård i sine udmeldinger. Inspektøren bakker op om hendes reaktion, og de aftaler at være særligt opmærksomme på hans adfærd fremover. Denne samtale adskiller sig i den forstand fra de fleste andre samtaler, men det at samtalen centrerer sig om forhold udenfor skolen er ikke på nogen måde speciel. At et hashmisbrug kommer på tværs af uddannelsesdeltagelsen er heller ikke speciel for Michael, men udtryk for en bred problematik blandt de unge, jeg har mødt. Der er tydeligvis sket en del med Michael i løbet af de fire måneder siden sidste samtale. Han er gået fra at være en af de bedste elever i klassen til at have et fravær, der er på kanten til at ekskludere ham fra uddannelsen. Samtalen går ikke længere på, om han helst vil i praktik på den ene eller anden cafe eller hotel, men om han overhovedet kan gennemføre en praktik, og om han overhovedet er berettiget til at gå på uddannelsen og modtage SU. Jeg står desværre selv ligeså uforstående overfor, hvad der er sket, som læreren Helle, da Michael, efter hashmisbruget er intensivret, ikke længere vil deltage i interviews med mig. Jeg hører derfor kun sporadisk om hans færden fra de andre unge på holdet. Helle forsøger at inddrage de ressourcer, hun har til rådighed i forhold til at hjælpe Michael – vejledere, tilbud om samtaler, men balancerer også med en tydelig vrede og frustration over, at han ikke vil tale med hende, og at han lader stå til.

Hash og andre stoffer flourer bredt i gruppen af unge, jeg har mødt, og som blandt andre Birgitte Simonsens studier har vist, er indtaget af hash en afgørende, men ofte overset faktor på alle ungdomsuddannelser i Danmark. Simonsen anslår således, at 5-10 % af alle unge i Danmark ryger hash i et omfang, der reducerer deres uddannelsesmuligheder og resultater – og at tallet på en del uddannelsessteder er betydeligt større. I forlængelse heraf skønner Simonsen, at i omkring halvdelen af de tilfælde, hvor en elev falder fra eller bortvises, er hashrygning en medvirkende og ofte udslagsgivende årsag (Simonsen 2014). Indtagelsen af hash er således et væsentligt problem, som må håndteres og synliggøres, hvis målsætningen, om at flere unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse, skal indfris. Som situationen er repræsenteret her med Michael, bliver den overordnede problematik omkring unges stofmisbrug parkeret. Det kommer i stedet til at dreje sig om trafikikkerhed, og hvad man som lærer kan tillade sig at sige til en elev. Den tidsramme, der er sat for samtalerne, ganske få minutter til hver elev, synes her at blive afgørende for, at problematikken kun imødegås lokalt og individuelt, fremfor som en bredere og større udfordring.

Samtalen med Tina fremstår i modsætning hertil indforstået og jovial. Tina kæmper også med et højt fravær, men ”vil” uddannelsen på en måde, som af Helle honoreres som rigtig, og hun er derfor villig til at gå langt for, at Tina skal gennemføre uddannelsen. Dette forhold understreger en overordnet pointe på tværs af uddannelserne i DRIBLE projektet om, at fravær ikke altid er så rigid og fast en størrelse, som man kunne tro: Bestemte elevs fravær tolereres og nedskrives, fordi de af læreren og institutionen på andre måder genkendes som gode elever, det være sig i form af sportspræstationer eller som her; den rigtige nysgerrighed (Jørgensen et al. in press). Efter anden lærer/elev samtalerunde fremstår plakaterne på væggen i samtalelokalet om ”Smag i verdensklasse” næsten absurde i forhold til indholdet i samtalerne. Samtalerne drejer sig kun sjældent og sporadisk, hvis overhovedet om mad, fagspecifikke ønsker for fremtiden og særlige orienteringer indenfor kokkefaget. De centrerer sig i stedet her om hash og om at kunne være i stand til at fremmøde til en praktikplads. Om at flytte for sig selv, om ekskærester og om at klare den igennem uddannelsen i det hele taget. Og om forældre, man er på talefod med eller ej. Social klasse er en ufravigelig præmis, der danner baggrund for disse unges adfærd og muligheder i uddannelsen.

Jeg har i det ovenstående set på holdlæreren Helles praksis og samvær med de unge i forskellige situationer – men hvordan forstår hun selv sin egen rolle, og hvordan taler hun den frem? Hvordan er forholdet mellem det hun gør – og det hun siger og opfatter, at hun gør?

## ”Jeg har ikke lyst til at være pædagog”

*”Jeg har faktisk ikke lyst til at være pædagog, fordi jeg vil gerne mit fag jo. Jeg vil [også] gerne de unge mennesker, men det har været nemt for mig at være fagperson, hvis jeg har arbejdet i en restaurant... hvor jeg jo kunne forlange nogle ting af det her unge menneske, men nu er det her jo på en skole, hvor bekendtgørelsen lægger op til, at de mål, de skal nå, skal være under vejledning, det er altså mig, der er deres vejleder, kan man sige, det er mig, der skal guide dem og fortælle dem, hvordan tingene skal være... Så jeg slipper ikke for at være pædagog, uanset om jeg vil det eller ej... aldrig nogensinde (...) Vi er jo en branche, hvor der faktisk ikke er plads til svage personligheder, altså at være i koke/tjener branchen det er jo med. Der foregår et hierarki stadigvæk. Jeg tror ikke, det er så udtalt, som det har*



været, men det findes stadigvæk visse steder, og i hvert fald bestemmer køkkenchefen altid. Han kommer i hvert fald aldrig nogensinde og siger "Hvad kunne du tænke dig at lave i dag?" "Jamen, jeg har det sgu ikke så godt, jeg tror jeg stiller mig hen i hjørnet og hakker nogle agurker". "Ja det var da en god idé". Sådan foregår tingene ikke... hvis vi giver dem [eleverne] indtrykket af, at det rent faktisk kan være sådan, ved at lade dem gøre det, så nurser vi dem for meget, oplever jeg. Hvis vi siger til dem "Ved du hvad, normalt vis så må du ikke ligge nede på gulvet i din uniform, men hvis du er rigtig træt i dag, så bliv du bare liggende"... Altså, det kan vi ikke, der er vi nødt til at være meget, meget konsekvente, oplever jeg, og hele tiden have for øje, at når de kommer ud i den anden ende, så er det den virkelige verden, og der er ikke nogen, der tager sig af, om de har en dårlig dag... Så man kan godt have dårlige dage hos mig, men man kan ikke have dage, hvor man ikke må præstere... Altså, hvor man kan tillade... hvor man kan sige "Jeg kan ikke præstere i dag, jeg vil bare gerne være her" (Interview med Helle, d. 16.1.2013).

Der synes i ovenstående citat med Helle at være to sideløbende fortællinger: Dels et ønske om en distancering fra pædagogrollen og fokus på fagligheden og arbejdsmarkedet, som synes at være stærkt knyttet til en passion i forhold til faget og en faglig stolthed. Dels en anerkendelse af at mange af de unge på uddannelsen har reelle problemstillinger, som i høj grad kalder på pædagogisk forståelse og vejledning, som også institutionelt påkræves. En pointe som også blev tydelig i lærer/elev samtalerne ovenfor. Det står i bekendtgørelsen, at eleverne skal nå deres mål under vejledning, som hun formulerer det. Men der synes at være en modvillighed at spore i hendes udtalelse vedrørende det guidende element; en utilfredshed over, at hun ikke kan forlange det samme af eleverne, som hun ville kunne af unge i et køkken på en restaurant. Det er en frustration, som her og i mange andre tilfælde knyttes til de forventninger, hun ved, der venter de unge ude i virkeligheden, og som hun føler et stort ansvar for at klæde dem på til. Som udeforstående kan det være snublende let at analysere hendes umiddelbart hårde tone som udtryk for manglende rummelighed i forhold de "sårbare unge", men det er vigtigt at have blik for det komplekse og modsatfyldte felt, hun navigerer indenfor. Som jeg har opridset i indledningen af dette kapitel med henvisning til værkstedsarbejdet med frafaldne unge fra grundforløbet til gastronomi, florerer der mange modsatrettede forventninger til lærerrollen i elevgruppen. Og læreren må navigere i et krydspres, som jeg med henvisning til Hersoms arbejde ovenfor har påpeget. Helles orienteringer må således også ses som udtryk for reaktioner på andre aktørers forventninger til læreren og skolen, ikke mindst de aftagende lærepladser og restauranter. At faglærere orienterer sig mod branche og virksom-

heder, når en elev vurderes og bedømmes, er en pointe, som går igen i Nanna Friches arbejde om evalueringspraksis i erhvervsuddannelserne, som jeg tidligere har præsenteret (Friche 2010).

I hverdagspraksis viser der sig således også oftest en anden pragmatisk tilgang i Helles omgang med eleverne. Dobbeltheden i efterspørgslen på omsorg og nærvær samtidig med en insisteren på det faglige viser sig således i nedenstående episode med Henriette, som jeg beder Helle berette om i en interview-situation. På Henriettes 20 års fødselsdag skulle hun til individuel lærer/elev samtale med Helle. Helle og Henriette har igennem hele grundforløbet haft en del konflikter, fordi Helle mener, Henriette skal opføre sig mere selvstændigt i køkkenet og tage ansvar for sine egne ting. Mens Henriette mener, Helle er for hård og urimelig og ikke forstår, at hun har det svært.

*"Hun [Henriette] har fødselsdag, og hun bliver 20 år, og hun har glædet sig vanvittigt, hun har snakket om det i flere uger, denne her fødselsdag, og det skulle lige være den dag, hvor... eller hun har fødselsdag... eller havde fødselsdag den dag, vi havde fem-ugers samtaler... og så kommer hun om morgenen, og jeg siger "Tillykke Henriette, hvad har du fået i fødselsdagsgave?". "Jamen jeg har ikke fået noget" " "Nå?" siger jeg så, "Er der nogen, der har lavet morgenbord til dig?". Hun bor alene med sin mor... "Nej det var der ikke". "Nå, men så får du nok en gave i eftermiddag...". Jeg kører sådan lidt videre..."Nej for hendes mor havde ment, at nu bliver hun 20 år, og nu var hun nok blevet for stor til det, og de havde heller ikke nogen penge"... Åh, hun var jo ligesom en druknet mus, altså jeg fik så ondt af hende, hun var så skuffet... og der skulle jeg faktisk samme dag dumpe hende i hygiejne... Hun er faktisk ikke bestået, og ved I hvad, jeg kan ikke dumpe hende i hygiejne, fordi hun er jo som et lille barn. Så i stedet for må jeg jo rådføre mig med min chef og min kollega og sige "Prøv at hør, hvad gør jeg i den her situation?" Og vi bliver simpelthen enige om, at jeg tager udgangspunkt i den prøve og kalder hende ind og tager en mundtlig overhøring og simpelthen holder hende og hjælper hende, til hun har forstået, hvad det her drejer sig om, og så spørger jeg igen "Hvad var det nu med det, og hvad var det nu med det, og hvad var?". Så vi kan hive den hjem, så hun rent faktisk består sin hygiejne... og så gik jeg ned til vores bager og sagde "Nu skal du skaffe to kager, som hun kan tage med hjem til sin mor og holde lidt fødselsdag for"... og ... ja ... der kunne jeg ikke agere anderledes den dag. Tænk at sende hende hjem med dumpet i hygiejne og "farvel" ud af døren, "duer ikke" agtig. Der synes jeg, at livet er lidt grumt indimellem" (Interview med Helle, d. 16.1.2013).*

Jeg har medtaget situationen med Henriettes fødselsdag her for at nuancere Helle som lærerfigur. De forrige observationer fra de individuelle lærer-elevsamtaler risikerer at efterlade et noget afstumpet billede af en lærer, som det er mit indtryk faktisk kæmper en hæderlig kamp for at gøre det godt og ville de unge det bedste. Uddraget fremhæver det meget komplekse felt, en lærer skal navigere indenfor. Læreren kan have ønsker og idealer for, hvordan undervisningen skal tilrettelægges, hvordan fagligheden skal prioriteres og eleverne gøres parate til erhvervslivet. Faglærere kan, måske særligt som teknisk erhvervsskolelærere, ofte identificere sig mere med erhvervslivet end med skole, vejledning og pædagogik. Men så sætter livet ind. De unge møder op med hver deres kringlede baggrunde og problematikker, og så kan man ikke agere anderledes, som Helle udtrykker det.

Men hver gang Helle på den måde yder omsorg og nærvær, følger en tydelig markering af, at fagligheden altså er det vigtigste. Hun afslutter således også fortællingen om Henriette med at insistere på, at fagligheden må bevares selv i en sådan situation, at hun ikke ”*kan ligge ryg til andet*”, som hun formulerer det. Helle er ikke alene om at fremhæve det faglige som det vigtigste – og at give udtryk for, at hendes autoritet og stolthed ligger der. Det er en fortælling, som understøttes af mange af eleverne. Som Mikkel fra grundforløbet til gastronomi formulerer det:

*”Jamen når det er i køkkenet, så er det jo deres [lærerens] ord, der er lov. Det er det jo så også i klasseværelset, men der er det... Her [i køkkenet] er det sådan, at det skal være sådan i den ret, for så bliver det rigtigt, og der er der da også nogle opskrifter, man tænker ”Okay!” men man gør det jo, som de gør... siger, fordi det er sådan, der står, og deres ord er lov. Hvorimod i klassen, der kan man godt sige... ”Det er altså forkert det der”, og så siger man så, det er sådan og sådan, og så kan man så... så kommer man så ”Nåh ja det er rigtigt, det du siger”. Men i et køkken der er... ord er lov, mens i klasselokalet der kan de jo lave fejl. Men hvis de laver fejl i køkkenet, så... hvad jeg ser som en fejl, kan hun se som, hvad der er rigtigt. Så i køkkenet der er det jo dem, der bestemmer. Hvorimod klassen, der er det jo skolelederen, der egentlig bestemmer over dem, at de skal gøre sådan og sådan, de skal undervise os i det og det, hvorimod i køkkenet, jamen der kan de jo godt sige ”Vi har de og de her opskrifter, I tager den og den opskrift, og jeg har min egen opskrift i den... jeg har min egen opskrift her... den der, den har jeg ikke lige en opskrift på, så den finder jeg lige, dang-dang-dang”, så har de lavet det. Og så er der jo ikke nogen over dem, der siger ”Jamen det der kan I ikke lave”. Selvfølgelig har de jo så et budget, de så skal sige ”Åh jeg har sku ikke lige råd til at lave det her, hvad kan vi så ændre på” og så*

*ændrer lige lidt på det og så, haps, jamen så har de lavet en ret, og de ved jo også, at "Den her den passer godt sammen med den her så vi tager de... dem sammen, og så har vi en god ret"* (Interview med Mikkel, d. 12.2.2013).

Citatet med Mikkel illustrerer dialektikken mellem lærers funktion og autoritet som henholdsvis "faglært håndværker" og "klasselærer". Lærers ord er lov i køkkenet, mens hun kan udfordres i klasseværelset. Autoriteten synes også at være knyttet til forskellige grader af kreative og frie processer. I klasseværelset er der andre "over" læreren, som bestemmer, hvad der skal undervises i – og materialet står til diskussion og kan udfordres af eleven. Mens læreren i køkkenet er øverstbefalende og er fri til at sammensætte retter efter egen smag og lyst. Den markante fortælling om at hente autoritet i køkkenet går igen hos mange elever, som omtaler de praktiske lærere med større respekt. Parallelt med dette ønske er der dog også enkelte unge, der ligesom eksempelvis Henriette efterspørger rummelighed og forståelse blandt lærerne. Størstedelen af de unge giver dog udtryk for, at en hård tone er en god ting og bruger i den sammenhæng ofte samme argumenter som Helle selv: At de skal forberedes på det virkelige liv. Samtidig er det en udbredt holdning, at "*man skal have et spark i roven*", som jeg tidligere har diskuteret. Disse interesse-tilkendegivelser ændrer dog ikke ved, at en markant lærer som Helle i hverdagspraksis i køkkenet af mange elever opfattes som "for streng". Der er således en vis ambivalens mellem det, mange af de unge siger, at de ønsker, og det de rent faktisk ønsker i en hverdagspraksis. Ligesom der er en udfordring for både lærere og unge i forhold til kravet om lærers dobbeltrolle.

## "Det pædagogiske fylder 75-80 procent"

*"Hvis man kigger på det faglige niveau her på stedet, så vil jeg sige på grundforløbet, der ligger det pædagogiske på nok omkring 75 til 80 procent, og så de sidste 20-25 procent det er fagligt (...) 75 til 80 procent af den tid vi bruger her, bruger vi på pædagogik, og hvis man skal sige det på at opdrage, og de sidste 20 procent bliver brugt på fagligt stof. For de har selvfølgelig en masse ting, som de skal opnå, mens de er her. Oh... som er krav, som bliver stillet, og som er ting, de skal vide og have kendskab til, men det er også vigtigt, at vi bidrager til at de bliver fungerende samfundsborgere"* (Interview med Christian, d.19.12.2013).

I modsætning til Helle er holdlæreren Christian på auto meget indforstået med og eksplicit i forhold til, at det faglige kun kan fylde meget lidt på et grundforløb, fordi der kommer så mange forskellige unge, som skal opdrages og gøres til ”*fungerende samfundsborger*”, som han udtrykker det. Christian synes således at have en anden accept af, at ”det pædagogiske”, som han kalder det, fylder mest på et grundforløb. Det interessante er i den sammenhæng, at denne tilgang ikke synes at kompromittere hans faglige autoritet. Han ligger ikke skjul på, at han er mekaniker, han har ”*hænderne rigtigt skruet på*” og kan tale med om biltyper og joke om knallertkørsel med drengene. Christian synes således også først og fremmest at hente sin autoritet på værkstedet ved at kende til værkstedet, men han kan samtidig jonglere med den pædagogiske rolle i en grad, så han eksplicit kan tale om det pædagogiske ansvar uden at miste sin autoritet og faglighed.

Er han i den position, fordi han operer indenfor en så genkendelig hegemonisk maskulin kultur? Giver forankringen indenfor faget ham legitimitet til at tale om pædagogisk arbejde uden at miste autoritet? Det er i den sammenhæng værd at bemærke, at det faglige måske presser sig på som en nødvendighed hos Helle, netop fordi den er så fraværende blandt mange af eleverne på grundforløbet til gastronomi. Sammenlignet med eleverne på auto, der har ”benzin i blodet”, og for en stor dels vedkommende i kraft af deres familie og netværk har håndværksfaglig kapital at trække på – så har de unge på grundforløbet til gastronomi, som jeg har fulgt, kun ganske lidt faglig erfaring og netværk at trække på i forhold til det fagspecifikke i uddannelsen. Christian kan derfor måske på en anden måde tillade sig at være rolig i sin pædagogrolle, fordi han har vished for, at han nok skal få lov til at være faglærer senere i forløbet. Den vished har Helle ikke, fordi frafaldet blandt hendes elevgruppe er markant større. Det er måske en del af forklaringen på, at fagligheden fremstår forgjort, og som noget hun insisterer på i afmagt overfor mindre fagkapitalstærke elever?

Gennemgående er det, at Christian forstår sin egen lærerrolle som en balance-  
ring mellem at være autoritær og have et reciprocitetsforhold til eleverne bygget på gensidig respekt. Som han formulerer det:

*”I nogle henseender er jeg selvfølgelig nødt til at være meget autoritær, men ellers prøver jeg at bygge min undervisning på gensidig respekt. Det vil sige, hvis de vil have noget ud af mig. Hvis de vil ind på livet af mig og have, at jeg skal give noget af mig selv i form af at lære*

dem noget. Du giver jo noget af dig selv, når du underviser. Det kan man ikke komme udenom. Øhm... ellers synes jeg, at man er en lidt mislykket underviser. Hvis de vil have noget af mig, så må de til gengæld også give noget den anden vej. Og det vil sige, at der bliver stillet nogle krav, som selvfølgelig i starten er lempelige, og så begynder vi lige så stille og roligt at stille nogle flere faglige krav, nogle større menneskelige krav. Øhm... med hensyn til kæft, trit og retning, så er jeg nok meget autoritär i starten, men begynder at slække lige så stille og roligt efterhånden, så de ved, hvordan klaveret spiller ikke også? Så det vil sige, at min undervisning i høj grad bygger på gensidig respekt, og det prøver jeg også på at lære dem og gøre over for hinanden. Så der kan man sige igen, at hvis de lærer det, så får de også nogle succesoplevelser ud af det. Det kan være, at man aldrig har været vant til at få et 10-tal før. Man har altid ligget nede i den lave ende af skalaen, og man finder måske lige pludselig ud af, at det kunne godt være at, jeg ikke kan stove så godt, men til gengæld kan jeg noget med mine hænder, som jeg ikke har vidst, jeg kunne før. Det kunne selvfølgelig være en fordel, at det ikke kun var bogligt, og at man også kommer ud og bruger sine hænder. Øhm... og det er måske heller ikke helt så væsentligt, at jeg staver fejlfrit. Det er han måske lidt ligeglad med. Han fokuserer på nogle andre ting. Det kunne være sådan nogle ting for eksempel. Jeg prøver at presse dem lidt til at flytte deres egne grænser. Det kunne være at prøve at lokke dem til at få dem til at stå oppe ved tavlen lidt eventuelt og sådan nogle ting, som kan være sindsygt grænseoverskridende for nogle af dem. Det kan godt være, at nogle af dem siger nej i starten, og det må man respektere. Efter nogle uger så kan det være, at de siger ja. Det har jeg også prøvet mange gange” (Interview med Christian, d.19.12.2013).

Det helt centrale for Christian synes at være at kunne flytte de unges selvbilder og give dem positive erfaringer med skolen ved at støtte dem i det, de er gode til. Han håber at få de unge til at se værdien i det, de kan, for eksempel at være gode med hænderne fremfor at være belastede af det, de ikke er så gode til, for eksempel at stove. Christian ser det som sin egen rolle at give noget af sig selv igennem undervisningen, hvorfor han synes det er i orden at forlange, at de unge også skal give noget af sig selv. Christians indstilling til, at de unge på hans hold fortjener en ny chance for at blive set, for hvad de kan, er gennemgående og relaterer sig både direkte og indirekte til de politiske og offentligt brede fortællinger om erhvervsskoledrenge som tabere:

”Men tit så synes jeg, de [eleverne] kommer med mange lig i lasten og mange dårlige oplevelser øhm... og der har jeg lidt den filosofi i hvert fald i min undervisning, at selvfølgelig er jeg ikke ligeglad med, at de har en diagnose, og der skal selvfølgelig tages hånd om det, men

*jeg synes, at eleverne må starte på en frisk, når de starter. De starter på nul alle sammen og så prøver jeg lidt, at den der diagnose er lidt irrelevant. Der er selvfølgelig nogen af dem, der kan have nogle ting, hvor man er nødt til at give dem lov til at gå ud at tage en ekstra mundfuld luft, eller hvor man må sige til dem: "Nu går du lige rundt om bygningen og slapper lidt af ikke, så du lige kan køle lidt ned". Det kunne være sådan nogen ting for eksempel, og det skal vi selvfølgelig sørge for at efterkomme, men ellers synes jeg ikke, at vi skal fokusere så meget på det negative, men prøve at fokusere på at give dem nogle succesoplevelser. Øhh... og der synes jeg faktisk, at du kan have stor held med det, og der plejer faktisk at komme noget godt ud af det i mange henseender i hvert fald. En diagnose som ADHD er jo ikke bare en diagnose. Der er mange grene af det også, og man kan sagtens blive velfungerende, selvom man lider af en diagnose, som er givet af en eller anden person"* (Interview med Christian, d.19.12.2013).

Christian giver ligesom Helle udtryk for, at der er en stor andel af gruppen af unge på deres respektive uddannelser, der har meget at kæmpe med på hjemmefronten og personligt. Et billede som denne afhandling formodentligt også har bidraget til. Det er tydeligt, at Christian forholder sig delvist kritisk til de diagnoser og forskellige udfordringer, mange af de unge kommer med. Han kritiserer andetsteds direkte de mange nye diagnoser, såsom ADHD, som han mener uddeles med løs hånd – en pointe som også illustreres i formuleringen af, at en ung sagtens kan klare sig, selv om vedkommende har fået en diagnose *"af en eller anden person"*. Behandlingssystemet kan således sagtens udfordres i Christians optik, og netop *"det pædagogiske"* synes der at have en funktion. Meget parallelt til lighedstanken i folkeskolen argumenterer Christian for, at man igennem den rette pædagogik og måde at møde de unge på kan *"nulstille"* dem. Det er et af de grundlæggende udgangspunkter for uddannelsessystemet i Danmark, at det er for alle, og at skolen er det bedste middel mod social stigmatisering og social ulighed. Men som blandt andet SFI's store børneforløbsundersøgelse af årgang 1995 i Danmark har vist, kommer skolen oftest til kort i forhold til elevernes sociale baggrund. På trods af utallige indsatser er det fortsat sådan, at unge med forældre med ingen eller kort uddannelse har den mindste sandsynlighed for at tage en lang uddannelse (SFI 2015). Senere i interviewet taler Christian da også indirekte om sociale klasse, hvilket synes at antyde, at skolens og hans projekt med at nulstille alle unge alligevel ikke er helt så let:

*"Man kan tydelig mærke, hvis man har [en ung som har]noget familie... som har far, som er mekaniker, eller de har noget familie og været med på værksted og skruet på noget knal-*

lert og forskelligt. Der er himmelvid forskel på de to elevgrupper frem for dem, som kommer fra... Nu skal man måske ikke lige skyde på dem, som kommer fra København, men dem som kommer fra en lejlighed i København, som aldrig har været vant til at røre en skruenøgle før. Der er rigtig, rigtig stor forskel. Det betyder, at de på nogen måde behøver at være bogligt bedre end dem, som har været vant til at arbejde, men de har en helt anden måde at bruge deres hænder på end de andre. Øhm... hvis man kigger på deres hænder, er det ikke usandsynligt, at mange af vores elever kan finde på at tabe en skruenøgle bare ved at stå med den. Det kan man... jeg er selv født og opvokset på landet, og det ville være utopi i mit hoved, at man ikke kan holde på en nøgle. Langt hen ad vejen, så har det også noget at gøre med, hvad man har været vant til som barn. Hvis ikke man har været vant til at gå rundt og slås med en pind, som mange knægte gør ellers har gjort. Hvis man bare har været vant til at spille PlayStation indenfor, så lærer man heller ikke, hvad det vil sige at holde på tingene, og man lærer ikke, hvad det vil sige, at hvad er moment for noget, når jeg tager fat ude på nøglen, kan jeg tage hårdere fat. Hvis jeg tager fat langt ude på hammeren, så kan jeg slå hårdere, end hvis jeg tager fat oven på hammerhovedet. Sådanne nogle banale ting, som er logik for mange af os, har de simpelthen ikke, når de starter her. De skal simpelthen lære det fra bunden. Hvordan holder jeg på en hammer, hvorfor skal jeg holde på hammeren, som jeg skal, hvad skal jeg gøre for ikke at slå mig selv over fingrene (...) Det er ikke kun folk fra København, men det er jo generelt. Hvis man før har været bymenneske og aldrig har været vant til at få sorte fingre før på nogen måde og aldrig har været ude at grave i jorden og altid har været inde, så har man måske en anden forudsætning, end hvis man er vant til at gå rundt uden for og rode i jorden med en pind i den dur" (Interview med Christian, d.19.12.2013).

Jeg har medtaget dette citat med Christian, selvom det ikke direkte relaterer sig til hans forståelse af hans lærerrolle, fordi det illustrerer det uundgåelige forhold, at de unges baggrund er afgørende for deres uddannelsessucces. Christian tror ikke på diagnoser, han tror, at alle uanset diagnose og personlige og familiære problemer kan klare sig, hvis de får en chance og bliver opmuntret til at flytte deres grænser. Men med hensyn til hvordan man holder rigtigt på et værktøj – hvordan man får den rigtige taktile fornemmelse for tingene – tilkendegiver han, at der er en ulighed. "Dem fra byen" de har det bare sværere, som han siger. Citatet afslører således også de kropslige og sanselige dimensioner, som Christian tilskriver faget, som står i modsætning til mere ensidigt målbare kvalifikationer. Jeg synes dette citat er interessant, fordi det peger på betydningen af social klasse på en meget håndgribelig og konkret måde, og fordi det viser, at man (desværre) alligevel ikke kan nulstille helt –



selvom man som lærer og skole ønsker sig det. Mine observationer på værkstedet understøtter denne dialektik. Christian synes langt hen af vejen at lykkes med at få de unge til at opleve en styrket forståelse af deres egne kompetencer. Som jeg tidligere har diskuteret, udfordrer en stor andel af drengene på grundforløbet til auto det traditionelle kundskabshierarki og taler håndens arbejde og deres egne kompetencer frem som meget værdifulde. Det skyldes måske ikke alene Christian, men som jeg har beskrevet også deres familie, sociale baggrunde og relationer til andre indenfor faget, men Christian bidrager uden tvivl til dette billede. Samtidig er der dog en gruppe, som Christian giver udtryk for, er svær at inkludere – det drejer sig om dem, der *”ikke har det i hænderne”*. Her synes den inkluderende orientering, som Christian taler frem, at komme til kort. Det drejer sig om unge, som i lighed med mine analyser af Helles måde at honorere og acceptere fravær, hvis den unge udviser denne ”rette villeshed”, har svært ved at blive anerkendt og set, hvis de ikke har *”den rigtige fornemmelse for tingene”*, det vil sige; kender og kan gøre brug af de faglige koder.

Jeg har i dette kapitel forsøgt at vise, hvordan lærerne på de to grundforløb på forskellige måder må orientere sig og hente autoritet i deres faglighed, og hvordan de jonglerer mellem at henvise til virkelighedens arbejdsmarked og krav og rumme unge med forskellige sociale problemer og belastede baggrunde. Lærerne påtager sig i høj grad – direkte og indirekte - erhvervsuddannelsens almene dannelsesperspektiv; at skabe aktive samfundsborgere. Samtidig med at de er orienterede mod erhvervslivets faglige krav. Min pointe har været at vise paradokset i, at lærerne ofte henter deres autoritet i at være fagpersoner, men ofte må lade fagligheden vige plads for de personlige problemer blandt eleverne, der presser sig på. Jeg har vist, hvordan lærerens orienteringer både i praksis og italesat afslører deres forskellige ideer om, hvad der konstituerer den gode elev – og hvordan disse forestillinger på forskellige måder åbner op for henholdsvis rummelighed overfor udfordringer som fysisk fravær (som vi så i forhold til Helle og Tina) og diagnoser og boglige udfordringer (som vi så i forhold til Christian). Men også hvordan de illustrerer måder at være ung og elev på, som lærerne giver udtryk for at have sværere ved at anerkende; såsom manglende taktil fornemmelse af hvordan man holder et stykke værktøj og det at være påvirket af hash. To eksempler, der illustrerer min pointe om forskellen på de to lærers vilkår; elevens (manglende) kropslige fornemmelse for værktøj er en faglig-pædagogisk udfordring for læreren, mens hash-rygning er en social-pædagogisk udfordring.

Det interaktionistiske blik mellem lærer og elever har således været den centrale røde tråd igennem dette kapitel og ved at se på lærernes forskellige orienteringer, er der skabt blik for, hvilke forhold, idealer og steder de unge også skal navigere i forhold til. Pointen hermed har også været at pege tilbage til dialektikken i dobbeltblikket, som beskrevet i indledningen; ved at vise, hvordan det ikke kun er skolen og lærerne, der rammesætter og påvirker eleverne på forskellige måder, men hvordan elevernes ageren også påvirker lærernes praksis.

Inden jeg bevæger mig videre til afhandlingens konklusion følger her afhandlingens sidste ungdomsportræt med Mads fra grundforløbet til automekaniker. Som beskrevet i indledningen er portrættet med Mads konkret indskrevet i et tematiseret og teoretiseret tværsnit, som jeg anlægger i konklusionens anden del, og det skal derfor læses forud for konklusionen. Afsnittet trækker også referencer til afhandlingens øvrige portrætter, og det kan derfor nuancere og hjælpe læsningen af konklusionen, hvis man på forhånd har læst alle portræterne.

## Mads

*”Man kan jo ikke rigtig... være et englebarn der, lortested at være, jo. (...) det er et balladested, jo (...) Det [er et] ghettosted, der. Så man oplever ting og sager, jo... Ehm, skyderier og brand og... overfald, ditten-datten”* (Interview med Mads, d. 27.2.2013).

Da jeg første gang møder Mads ved realkompetencevurderingerne på auto, er han en lille, genert fyr på 17 år. Af kropsbygning er han væsentlig mindre end de andre drenge på holdet, men går i stort, løst tøj og har et militær dog-tag om halsen. Hans forældre er skilt, og han bor, som det indledende citat indikerer, hos sin far og stedmor i en lejlighed i et meget belastet område. Et sted, hvor man på forhånd synes ”dømt ude” og i hvert fald ikke umiddelbart har

mulighed for at blive et ”englebarn”. Mads har været på kant med politiet på grund af hærværk, hash og ulovlig knallertkørsel, men har aldrig været i fængsel. Skilsmissen mellem forældrene fylder rigtig meget i hans fortællinger og udgør en markant skillelinje i hans fortællinger i den forstand, at der er et klart ”før” og ”efter”. Han har to papstorebrødre og en biologisk lillebror, som han har varierende forhold til, fordi de har været meget adskilt på grund af skilsmissen. Faren og de to storebrødre har alle tre tidligere karrierer indenfor militæret, og det dog-tag Mads bærer er således også farens. Efter at have stiftet familie arbejder alle tre dog indenfor håndværksbranchen, faglært og ufaglært. Faren er lagerarbejder og pakker madvarer ” *skinker, olier... rigtig mærkelig mad fra Australien*”, som Mads forklarer. Moren er massør og zoneterapeut.

Mads var på efterskole i 9. klasse, men blev smidt ud på grund af ”forskellig ballade”, natterend og hash. Generelt har han negative erfaringer fra det faglige i folkeskolen: ”*Jeg tror også, jeg har det på... ligesom mange andre unge; træt af skolen... gider ikke rigtig (rommer sig)... altså jeg var ikke sådan en, der ikke lavede mine ting og sager... hvis vi skulle lave dem, så skulle jeg nok lave dem ik?... jeg fik fine nok karakterer ik? Men jeg var sådan... jeg vil også hellere lave noget, jeg vil ikke bare sidde og høre... Hellere i gang*” (Gruppeinterview med Mads, Jonas og August, d.28.8.2012)

Ligesom flere af de andre drenge sidestiller han, som det indikeres i citatet ovenfor, bogligt arbejde med noget inaktivt, stille sidende, mens det at bruge hænderne er aktivt; så er man ”i gang”. Hans skoletræthed, som umiddelbart ikke har at gøre med manglende faglige kompetencer, tales ligesom hos mange af de andre drenge ind i et homogent fællesskab: mange unge er træt af skolen, og når han således er træt af skolen, er det ikke noget specifikt individuelt, men en kollektiv, bred ting. Uddannelsen til automekaniker er i forhold til ovenstående skelen mellem inaktivitet – aktivitet anderledes attraktiv end folkeskolen og er samtidig, ligesom for en stor del af drengene på auto, en del af en barndomsdrøm. Fortællinger om uddannelsen til mekaniker fletter sig ind i historier om at rode med knallerter i fritiden og er ikke alene aktivt og handlende, men ligefrem farligt og adrenalinpumpende. Som det viser sig i nedenstående gruppeinterview med Mads, Jonas og August:

”Mads: *Jeg kan bedst lide det der, når det går rigtig stærkt, og det er lige ved at gå galt, men man klarer det, man er helt oppe at køre, så jeg kan bedst lide [det] (...) min gamle knallert har jeg jo selv lavet helt fra bunden af ik... [den] kostede... ja jeg tror jeg har*

*brugt en 15-20.000 på delene... den kører 150 ik... det var også noget jeg selv havde bygget fra et stel af, som jeg bare havde fået... så bare givet penge og bygge op og få den hurtigt hjem. Jeg kan godt lide at lave sådan noget... jeg kan godt lide, når der er lidt fart i, når det er blod... når der er benzín, bedder det (smågriner), når der er benzín i blodet, og når man selv laver det og bare lyden af en motor.*

(Gruppinterview med Mads, Jonas og August, d.28.8.2012).

Selvom uddannelsen til automekaniker også rummer flere boglige lektioner, er det værkstedsarbejdet og det at rode med knallerter i fritiden, der tales frem, når jeg spørger ind til, hvorfor Mads har valgt uddannelsen. Det er her adrenalinkicket og farten er. Uddannelsen og fremtidsforestillingerne om jobbet som mekaniker har således en tæt forbindelse til leg og spænding hos Mads og er forankret i en forståelse af at bruge hænderne og være aktiv, som fortsat er stærk, da jeg møder ham ca. midt i grundforløbet:

*"Jeg har altid rodet med ting og så få det til at virke. Skille dem ad og... og lege med dem. Så... Det har altid været noget med... Jeg skal i hvert fald bruge mine fingre... hænder til et eller andet, noget... Så det... Jeg er kun bekræftet, at det er det her, jeg vil... Så... Det... Det er der slet ikke lavet om på..."* (Interview med Mads, d. 27.2.2013).

Udover at rode med knallerter i fritiden har Mads i flere år kørt BMX, det var ligefrem *"den vej han skulle være gået"*, som han fortæller, men han blev for nervøs ved de store ræs, hvor mange mennesker står og ser på, som han selv udtrykker det *"Jeg hader, hvis der er 100 mennesker... Ude på værkstedet kan jeg godt lave en joke "ja ha-ha, sjovt" og sådan noget"* (Interview med Mads, d. 27.2.2013). Mads forklarer videre, at der er en mere afslappet stemning på et værksted, der kan man godt lave sjov uden at være i centrum på en ubehagelig måde. Folk skruer og er optagede af andre ting.

Selvom mekanikeruddannelsen således fremstår som et stærkt og klart valg, cirkler Mads' fremtidsdrømme i begyndelsen af automekaniker uddannelsen om noget andet; nemlig at komme i hæren og blive udsendt til Afghanistan. I forhold til den drøm, bliver mekanikeruddannelsen til et kort, han har *"i baghånden"*, som han udtrykker det, og som han kan vende tilbage til efter en militærkarriere:

”Mads: Jeg kunne bare godt tænke mig at have den i baghånden ik, og så vende tilbage til det, jeg kunne godt tænke mig at komme ind i hæren ik... arbejde i Afghanistan... som mine brødre gjorde.

Jonas: *De bliver snart rykket ud jo [tropperne bliver tilbagetrukket]*

Mads: *Ej jeg skal nok nå derved bare rolig, der er jo år til.*

Anne Mia: *Skal det være Afghanistan eller er det bare hæren som sådan?*

Mads: *Hæren det er også fint nok, det er bare... jeg tror det er lidt federe, at komme ned... selvom der er stor risiko ved det ik... jeg tror bare det er lidt federe at være dernede og få det eventyr med hjem ik... tror bare det*

Jonas: *(Afbryder) Der er også meget, der ikke er sjovt at se jo*

Mads: *Det er også rigtig nok, men altså selvfølgelig skal man også tage de ting ik, men min storebror vendte hjem helt normal altså... og havde nogle oplevelser med og nogle billeder... og snakkede med de små børn og det der ik... jeg tror bare det er noget, man må opleve altså... altså det er noget, jeg gerne vil i hvert fald (...)* Min far har også nogle forskellige soldatering derhjemme, fra da han var soldat ik... jeg fik den her af min far *[viser sit dogtag frem]*, da mine forældre blev skilt, og jeg har haft den, lige siden jeg var helt lille næsten *(man kan høre en kæde rasle)*(...) Jeg har haft den på, næsten lige siden jeg var helt lille ik...det har altid været... mig og min far har aldrig haft et rigtig godt forhold...det har altid været... nu hvor hans nye kæreste eller kone der papmoderen... hendes børn er så... vi var lige i biografen her for et stykke tid siden ik, men det var så også det eneste, vi har lavet i rigtig lang tid ik...så skal han altid til fodboldtræning med dem eller køre dem et sted hen eller ... ud og handle med dem eller...trille bold med dem ... jeg bliver sådan sat lidt til side ik” (Gruppeinterview med Mads, Jonas og August, d.28.8.2012).

Mens holdkammeraten Jonas udtrykker en vis bekymring for en krigsudsenselse, fastholder Mads, at det er et eventyr, og at man godt kan ”komme normalt ud af det”, ligesom hans far og bror har gjort. På trods af et problematisk forhold til faren, er der således et stærkt ønske om at træde i hans og brødrenes fodspor.

Da jeg møder Mads igen ca. halvandet år efter opstarten på auto, er han droppet ud af uddannelsen og arbejder ufaglært som lagerarbejder samme sted som sin stedmor. Mads er droppet ud af mekanikeruddannelsen, fordi han ikke kunne få nogen praktikplads. Han gennemførte ellers grundforløbet med et 10tal, men på trods af gentagne ansøgninger lykkedes det ikke at finde et praktikplads, og skolen kunne ikke hjælpe. Lagerarbejdet han har nu er midlertidigt – for man skal jo tjene penge og holde sig i gang, som han siger. Men han opfatter ikke længere en uddannelse som nødvendig for at klare sig

og henviser til sin far, som ikke har nogen uddannelse, men har arbejdet ufaglært. Han satser nu på en militærkarriere, men forestiller sig også, at et ufaglært arbejde kan være en mulighed, hvis han ikke lykkedes med sine militærdrømme.

Han er begyndt at styrketræne og spise proteinpulver og fremtræder markant større og stærkere, end sidst jeg så ham. Han bor stadigvæk hjemme hos sin far og stedmor og er ved at træne op til at komme i hæren. Han henter mig i sin mors bil, og vi cruiser rundt igennem byen. Imens vi snakker og kører lidt rundt omkring i gader og stræder, finder han papir frem af baglommen med små tegninger og viser billeder på sin iPhone for at vise mig ideer til kommende tatoveringer. Og da en af hans venner kører op ved siden af os i et lyskryds og tjekker mig ud, laver han hjulspind og rækker grinende fuckfinger til vennen. Han har netop fået lavet en ny tatovering, som fylder hele højre arm. Den nye tatovering, som stadigvæk gør huden rundt om den helt rød og hævet, forestiller en art djævel eller uhyre. Den er holdt i grå og sorte farver men med gult sand, der løber ud af det ene øje som sandkorn i et timeglas. Djævelen har horn i panden og et stort frådende gab med spidse tænder. Mads er meget optaget af, at man skal gøre sig fortjent til sådan en tatovering og fortæller, hvordan han har fået den lavet i én omgang og viser mig parallelt billeder på sin iPhone af, hvordan blodet piplede, mens han fik den lavet. Selvom tatoveringen umiddelbart (for mig) udstråler en vis aggressivitet, har den for Mads næsten en diametralt modsat betydning:

*”Mads: Det er ik’ så meget for at vise den frem og sige ”jeg har tatoveringer, og jeg er sej”... det er... det, det er mit ydre, du ved... nu har jeg haft den indeni i så lang tid (...) nu vil jeg godt ha’ det ud (...) nu har jeg haft den siden i mandags, så det’ ik’ (griner) det er ik’ normalt, at jeg gør rent og så noget derhjemme... jeg har bare haft det så godt, efter jeg fjernede... så har jeg tømt opvaskemaskine (...) jeg har ik’ skændtes med min mor... jeg har så’n følt mig så’n... (...) jeg føler, at jeg næsten ligesom har fået noget af det af mig ik’, så nu sidder det her, og fylder ikke så meget deroppe.*

*Anne Mia: Altså inde i hovedet, tænker du?*

*Mads: ja... nu kan jeg så’n kigge på den ik’, og så... og så i stedet for at det fylder så meget deroppe, så nu er det på min krop... det er så’n, jeg godt vil ha’, det til at være” (Interview med Mads, d. 21.11.2013).*

Som det antydes i citatet, synes tatoveringen af den sprudlende djævel nærmest at have en terapeutisk effekt på Mads: det, der har været indeni, som han siger, er kommet ud og er blevet materialiseret og synligt, hvilket tillader ham at konfrontere det og se på det. Bevægelsen ud af kroppen, som han beskriver, har ligefrem frigivet tid og energi til at gøre rent, og han giver udtryk for at være mindre vred. Senere fortæller han, hvordan tatoveringen symboliserer de første 18 år af hans liv, hvor primært skilsmissen har fyldt negativt. Men nu har han resten af kroppen til at fylde med fremtiden og gode ting, som han siger. Som tidligere nævnt er tatoveringen ikke det eneste, som markerer hans krop anderledes. Han har også udviklet sin muskelmasse og til en vis grad omformet og moduleret sin krop. Det er sket igennem hård stress-træning, som skal imitere krigsforhold:

”Mads: *[jeg har] to træninger om morgenen ik’... en kl. fem med tung løft... Også for ligesom at stresser hjernen, den skal jo også være... være vågen ik’, hvis man skal tidlig op eller bliver under angreb, så skal vi ik’ bare... ligesom normale mennesker... de skal strække sig og slappe af, så træner vi vores til at vågne ik’.*

Anne Mia: *hvor vildt... så det tænker I over? At lægge så ’n nogle stressmomenter ind?*

Mads: *ja... så... så træner vi rigtig tunge løft om morgenen ik’...*

Anne Mia: *okay...*

Mads: *så træner vi godt nok ik’ så mange sæt, men så gør vi det utrolig-trolig hårdt kl. fem-seks om morgenen, fordi det, det din hjerne ik’ vant til ik’”* (Interview med Mads, d. 21.11.2013).

På et tidspunkt i løbet af vores cruise igennem byen, spørger Mads, om vi kan køre hjem til ham, fordi han skal have smurt den tatoverede arm i Nivea crème. Den klør helt vildt. Jeg får lov til at se hans værelse, hvor tre store sølvrammer præger den eneste frie væg. Deri hænger billeder af hans to storebrødre og far i militæroutfit. Ved siden af rammerne hænger farens baret og det dog-tag, Mads tidligere gik med rundt om halsen. På skrivebordet ligger en sølvramme identisk med de andre, der skal hans eget billede i, og det skal hænges op, så snart han kommer ind. Han viser mig stolt den egnethedsprøve, han har aflagt ved militæret, den ligger sirligt i en plasticlomme i en hvid mappe og står på værelsets eneste hylde. Vigtighedshylden, som han kalder den. Det betyder meget at være erklæret egnet og ikke kun ”delvist egnet”, lader han mig forstå. På vigtighedshylden er også et fotoalbum med billeder fra hans mor og fars bryllup. Moren i en stor cremet bryllupskjole siddende på en vinrankeafsats i et fotostudie med en smilende far bagved. Derudover

står der to store dunke proteinpulver og små rækker af patronhylstre linet op. Det er nogle hans bror har haft med hjem fra Afghanistan. De er i tre størrelser. Han tager dem ned og forklarer mig, at vi [Danmark] skyder på dem [Afghanistan] med de små, men så svarer de med de lidt større. Og så skyder vi med de helt store. Han former et stort hul i luften på størrelse med en fodboldbold. Man skal ikke ligge sig ud med danskerne, siger han grinende.

Militærdrømmen er styrket og er tidsmæssigt rykket ca. halvandet år efter grundforløbets start. Mads synes næsten at have omformet og nulstillet sig selv i den forstand, at han giver udtryk for, at alt tidligere bare var ”pjat og ungdom”, og at hans liv først starter rigtigt, når han kommer i militæret. Han giver således udtryk for, at det først er, når han er selvforsørgende, at livet virkelig begynder. Uddannelse til, og ikke mindst *arbejdet* som soldat, er nu en art livets dannelse, og det er der, livet starter:

*”Jeg tror bare, jeg først begynder på livet, når... du ved... når jeg kommer ind og er soldat... du ved... det’ mit arbejde... det’ mit levebrød ik’... du ved... det’ der jeg tjener mine penge (...) det er min uddannelse, der starter der... du ved... det er mit liv, der starter der... lige nu så... så’ jeg stadig ung... jeg er stadig en dreng der... går rundt og... kører lidt bil her og... snakker med venner der... og træner lidt her og... har det ikke så travlt... jeg tror mit liv først starter, når jeg kommer ind og bliver soldat... får en hverdag jeg skal følge ik’”*(Interview med Mads, d. 21.11.2013).

## Konklusioner

Som en afrunding af denne afhandling vil jeg nu samle op på konklusioner i forhold til dels analysekapitlerne og dels det teoretiske og analytiske greb, som jeg har installeret igennem afhandlingen i forhold til i et dobbeltblik at se på forskellige unges kønnede, klassede og tidsbundne driblerier. Efter konklusionen følger en perspektivering til fire nedslag i den nye erhvervsskolereform relateret til afhandlingens fire analysekapitler.

Jeg har i denne afhandling undersøgt, hvordan grupper af unge på forskellige måder dribler i mødet med og mellem erhvervsuddannelser. Det vil sige,



hvordan de på forskellige måder samler bolden op, dribler, bliver tacklet, men alle søger at skabe sig et (uddannelses)liv på trods. Jeg har diskuteret og set på disse driblerier i forhold til fire temaer, som er kendetegnet ved dobbeltheder og modsætningsfyldtheder. Det første tema relaterer sig til dobbeltheden i, at skolen på den ene side skal selekttere, bedømme og udvælge - men også rumme og inkludere alle elever. Igennem analyser af mødet mellem de forskellige institutionelle selektioner og forskellige unges driblerier har jeg vist, hvordan lærernes og skolens vurderinger og kategoriseringer af eleverne bidrager til at præge elevernes muligheder, men også hvordan nogle elever kan modsætte sig en potentiel stempling og klare sig godt, mens andre ”dømmes ude”. Min analyse af realkompetencevurderingerne har også vist, at hvis en ung autodreng er dygtig, både bogligt og til at skifte dæk og holde rigtigt på værktøj, så får han at vide, at han skal blive noget andet end mekaniker; at han skal læse videre. Erhvervsuddannelsernes forsøg på at vise uddannelsens potentialer og muligheder for videre uddannelse risikerer således at have uintenderede effekter, idet de risikerer at fortælle de fagligt dygtige, at de skal mere og andet end netop at være faglærte. Og dermed risikerer de at understøtte en klassik bogligt uddannelseshierarki, som mine analyser ellers har vist, at særligt de fagligt stærke EUD elever taler sig op imod og udfordrer.

Det andet tema relaterer sig til det forhold, at det sociale liv på skolen af næsten samtlige elever tales frem som det mest afgørende for fastholdelse og skoleglæde, sammenholdt med observationer og fortællinger om, at der *ikke* er noget socialt miljø på skolen, ”at jeg går glip af det”, at meget få har kontakt ud over skolen, og der foregår stærke ekskluderinger i humoren på skolen og i frikvarteret. Igennem nedslag i emisk markante kategorier som vigtigheden af at spille ligeglad, humor, cigaretter og kedsomhed har jeg diskuteret det midlertidige og sårbare i de unges sociale liv. Jeg har konkluderet, at frafaldstruede unge peger på det sociale som det, der holder dem fast, men at tekniske erhvervsskoler ikke tilbyder meget rum for ungdomsliv og fest, som man kender fra gymnasiet. Røg og cigaretter udgør i den sammenhæng et betydeligt social tilhørsforhold og gruppefællesskab.

Det tredje tema drejer sig om, at det at gå i skole og tage en uddannelse er det vigtigste og mest markante i et ungdomsliv i et systemisk perspektiv, men at de unge i mit studie fremhæver alt andet end skole som det afgørende i deres liv. Jeg har igennem en redegørelse for forskellige mønstre og diskussion af driblerier forskellige unge foretager sig i, mellem og uden for uddannelsessy-

stemmet rejst spørgsmålet om, hvorvidt mere uddannelse til alle nødvendigvis er mere godt. Og jeg har vist, at det at være imellem uddannelser kan være en konstant størrelse. Derudover har jeg analyseret forskellige motivationer for at tage en uddannelse og de forskellige fremtidsdrømme, de unge har i starten af deres ungdomsuddannelser. Det ”at være noget for andre” samt at blive selvstændig og ”*få sit eget*” har i den sammenhæng været markante figurer blandt de unge på de tekniske erhvervsuddannelser. Centralt er det, at det sjældent er uddannelsen i sig selv, der er interessant for de unge, men de positioner i samfundet uddannelsen peger ud i, der er motiverende.

Det fjerde og sidste tema omhandler dobbeltheden i forhold til, at lærere på erhvervsskoler på den ene side henter deres autoritet i at være fagpersoner, men at der i deres konkrete undervisningspraksis er stort behov for pædagoger. Igennem lærer- og elevinterviews, observationer i undervisningssammenhæng og til lærer-elev samtaler har jeg vist ambivalenserne i forhold til de skiftende fortællinger om behovet for en autoritativ, næsten militant lærerfigur, der giver eleverne et tiltrængt spark i røven – og en rummelig og forstående lærer, ”*der ikke bliver sur*”, som flere unge udtrykker det. Jeg har således konkluderet, at mange erhvervsskolelærere er udfordret i den forstand, at de henter deres autoritet i deres faglighed og relation til den virkelige verden, men samtidig ofte arbejder med en gruppe af unge, som på grund af sociale problemer og udfordringer har brug for stærke pædagoger. Dette har også talt ind i dialektikken i forhold til afhandlingens overordnede dobbeltblik ved igennem fokus på interaktionen mellem lærere og elever at vise, hvordan det ikke alene er skolen, der rammesætter og påvirker elevernes vilkår, men hvordan de unges ageren også påvirker og rammesætter den måde, lærerne agerer.

Det er mit håb, at denne afhandling bidrager til at udfordre det ensidige kundskabshierarki, der ofte tales frem i den brede offentlighed – med gymnasiet og universitetet i toppen og erhvervsuddannelser i bunden. Og den er således relevant for alle indenfor ungdomsuddannelsesområdet (uu-vejledere, lærere, politikere), som har lyst til at høre ungeperspektiver sat i relation til reform, vejledning og uddannelsesvalg og forestillinger. For unge (og deres forældre), der ikke kender andre alternativer end gymnasiet og opfatter det som det eneste naturlige og gangbare valg. Samt for den brede offentlighed i Danmark, der ikke kender til forholdene og omstændighederne for en stor del

af Danmarks ungdom, som ikke går på gymnasiet og tager lange videregående uddannelser og ikke har nogen til at samle dem op, hvis de dropper ud.

Jeg har prioriteret en del plads til metodologiske spørgsmål, fordi et af afhandlingens formål er at bidrage med refleksioner over, hvordan man får unge drenge og mænd i tale uden at reproducere sin egen (akademiske) italesættende tilgang. Det er ydermere en metodologisk pointe, hvordan man som forsker kan søge at komme i takt med den verden, der undersøges, og gøre sig selv stemt for felten i den forstand, at man implementerer en nysgerrighed overfor det, man ikke ved, man ikke ved. Det longitudinale design har været meget væsentligt for at indfange forandringspotentialerne og bevægeligheden i de forskellige unges driblerier.

Jeg har i forhold til afhandlingens teoretiske indramninger diskuteret centrale nedslag i forhold køns- og ungestudier og har hertil særligt bidraget med to pointer. Den ene er, at drenge kan være cool og dygtige i skolen – i hvert fald hvis de kender fagkoden, og de befinder sig i en uddannelse, som trækker på hegemoniske maskulinitetsforståelser som automekanikeruddannelsen. Den anden er, at det er nødvendigt, at forståelsen af ungdomme og køn knyttes til social klasse og baggrund, og at det specificeres *hvilke* unge, der tales om. Langt fra alle unge i Danmark er hedonistiske, storforbrugere og karriereryttere. For en stor gruppe af unge handler ungdomsliv og uddannelse ikke om karaktergennemsnit og selvrealisering, men om basal overlevelse og at finde et værested.

## Dobbeltblikket på kønnede, klassede og tidsbundne driblerier

Jeg har igennem afhandlingen introduceret og anvendt et greb i forhold til at se på forskellige unges driblerier i en uddannelsestid, som jeg har argumenteret for er kønnede, klassede og tidsbundne. Begrebet driblerier har jeg anvendt i et forsøg på at skabe blik for at kropsliggøre, kontekstualisere og relationere de forskellige måder, hvorpå grupper af unge navigerer. Fokus på driblerier har rummet et dobbeltblik, som jeg har beskrevet i indledningen, og som har udgjort en løbende dialektik i afhandlingen. Et dobbeltblik i forhold til struktur og aktør, som gensidigt påvirker hinanden, og som har været rammesat af forskellige inspirationer og nedslag i henholdsvis erhvervsskole-

forskning, ungdomsforskning og kønsforskning. Dobbeltblikket i forhold til driblerier er i den forstand, at det er kropsligt, partikulært og relationelt relevant til at skabe blik for og nuancere hvilke rammer og vilkår, de unge institutionelt indgår i, og de modsætningsfyldtheder der er i mødet mellem ung og institution.

Men netop i kraft af at være manglerettet risikerer dette dobbeltblik på driblerier også at løbe en af hænde og blive flyvsk. Jeg vil derfor afslutningsvist her samle op på afhandlingens portrætter ved at installere et tematiseret og teoretiseret blik på tværs af portræterne. Formålet hermed er dels at se på langs og tværs af materialet og derved at fremhæve særligt det tidsbundne aspekt ved driblerierne, men også de kønnede og klassede perspektiver og forandringerne heri. Dels at samle op på dobbeltblikket i forhold til struktur og aktør, som har været en gennemgående struktur for denne afhandling. Dette dobbeltblik vil her, som en sløjfe i forhold til indledningen og det diskursive landskab omkring taberdrengefortællingen, blive koblet til et mere overordnet diskurs/subjekt dobbeltblik.

## **Et tematiseret og teoretiseret blik på tværs af portræterne**

Unge er en del af et sted og en særlig tid. Situeret i en historie og global udvikling, som foregår både med og uafhængig af dem. I den forstand er det nyttigt at tale om en ungdomsgeneration og en særlig tid, som jeg har diskuteret tidligere. Men hvordan både er man noget og på vej til at blive noget? Hvordan er man en del af en kollektiv gruppe og tid - og sin egen? Hvordan skal vi egentlig forstå det tidsbundne aspekt ved driblerier? Den græske filosof Heraklits er kendt for at skulle have sagt: *“No man ever steps in the same river twice, for it's not the same river and he's not the same man.”* Dette billede på floden, der ligesom mennesket altid er i forandring spiller netop på denne dobbelthed. En flod genkender vi som en flod, og den løber de samme steder og kaldes ved det samme navn. Den har altså en genkendelighed, og noget som er værende. Men den er også altid i gang med at blive noget andet. Nyt vand kommer til, planter og affald falder måske ned i den og flyder med videre frem og danner på den måde hele tiden en ny flod. Billedet virker umiddelbart genkendeligt – men alligevel er det så svært virkeligt at forstå; at ting og mennesker på en og samme tide er noget og ved at blive noget (andet). En af de måder, hvorpå de to bevægelser forenes, er i den måde institutionelle lo-

gikker og samfundsmæssige fortællinger og diskurser sætter sig igennem og med forskellig styrke skriver sig ind i forskellige subjekters historier og narrativer og på den måde er med til at forme det enkelte menneske, samtidig med at hvert enkelt menneske selvfølgelig allerede er noget i sig selv. En pointe, som jeg særligt har udfoldet i kapitel 3 og 6.

Når jeg her kobler dobbeltblikket mellem struktur(skole) og aktør (ung) med et dobbeltblik på diskurs og subjekt, så er det vigtigt at tydeliggøre, hvad jeg dermed forstår og ikke forstår med begrebet diskurs. Centralt er det, at diskurser ikke er entydige, og der kan eksistere flere diskurser omkring det samme emne mellem forskellige sociale grupper. I antropologien udtrykker begrebet diskurs oftest en måde at forstå det sociale igennem sprog som social interaktion, der skaber verden. Tanken er således, at sprog skaber virkelighed, det vil sige, virkeligheden er socialt konstrueret igennem sprog. I ideen om diskurser er magt et centralt iboende element, og ofte sidestilles en dominerende diskurs med subjekter i den forstand, at udgangspunktet er, at der ikke eksisterer en objektiv sandhed eller virkelighed uden for sproget. Tanken er således, at dominerende diskurser *er* virkeligheden og lig med menneskers gøren og laden. Men i et sådant perspektiv ligger imidlertid en skjult antagelse om, at bag diskurser er alle mennesker lige, og dermed er der også en risiko for at overse menneskers partikulariteter og forskellige baggrunde og udgangspunkter. Et udgangspunkt, som jeg håber at have sat spørgsmålstegn ved og udfordret igennem denne afhandling. Når jeg anvender begrebet diskurs, skal det således ikke forstås i hverken en streng lingvistisk eller sociologisk form: Mit formål har hverken været at lave diskursanalyser af en specifik sprogbrug i medierne omkring taberdrengene - eller lingvistisk at identificere og tolke de unges sprog omkring dominerende taberdrengfortællinger. Min brug af begrebet diskurs og diskursive fortællinger skal forstås som en måde at tale om dominerende og stærke offentlige fortællinger, som jeg eksempelvis har præsenteret i indledningen i forhold til fortællingen om taberdrengene og særlige institutionelle logikker, som eksempelvis hvad der opfattes som en god elev, som jeg har vist i det første analysekapitel. Min hensigt er således dels at tage det seriøst, at dominerende diskursive fortællinger i en vis grad er rammesættende og magtfulde – dels at udfordre ideen om, at man kan sætte lighedstegn mellem diskurs og subjekt. Og denne diskussion er som nævnt koblet til afhandlingens overordnede dobbeltblik, hvilket vil sige, at jeg i det følgende vil samle op på, hvordan institutionelle logikker og diskursive fortællinger på forskellige måder sætter sig igennem hos forskellige unge, og hvor-

dan disse unges driblerier i og mellem uddannelser også påvirker skolen, lærerne og derigennem større fortællinger og således indgår i en dialektik.

Konkret vil jeg i dette afsluttende tematiske tværsnit diskutere, hvordan særligt en ”taberdrengediskurs” viser sig forskelligt og med varierende styrke hos udvalgte unge. Som nævnt er diskurser selvfølgelig aldrig bare entydige, der er altid flere, der taler med forskellig styrke, og jeg kan derfor heller ikke udskille én enkelt, entydig diskurs, som alle de unge forholder sig ens til. Når jeg har prioriteret at tage udgangspunkt i taberdrengfortællingen, er det fordi, den diskurs, som beskrevet i indledningen, er markant og sætter sig igennem med forskellige styrke i uddannelsessystemet, blandt de unge selv, deres omgivelser og på skolen. Jeg vil derfor her genintegrere de udvalgte ungdomsportrætter, som ellers indtil nu har fået lov til at stå for sig selv med egen stemme på tværs af afhandlingens øvrige tempo og analyser. Det vil jeg gøre ved analytisk at dykke ned i ungdomsportræterne med henblik på at vise spændingerne mellem diskurser og subjekter: Hvordan ”rammer” taberdrengediskurser forskelligt, forskellige subjekter, og på hvilke måder tillægger de enkelte unge forskellig emotionel mening i den type fortællinger? Jeg har valgt at udfolde taberdrengfortællingen i to grene: henholdsvis de unges egne forestillinger og driblerier i forhold til at være en del af ”taberne” og deres forestillinger om hvad, der konstituerer ”en rigtig mand”. Jeg har prioriteret at fremhæve særligt en ung, Mads, og primært inddrage de andre ungdomsportrætter kontrasterende for til gengæld at kunne gå mere i dybden. Analysen drejer sig ikke alene om Mads, men netop de mere generelle bevægelser mellem subjekt og diskurser, og Mads’ portræt fungerer dermed eksemplarisk i forhold til mere overordnede diskussioner af det at være ung dreng i en erhvervsuddannelse og et samfund i en særlig tid. Bevægelserne mellem subjekt og diskurser binder en tråd tilbage til afhandlingens overordnede ambition i forhold til at installere et dobbeltblik mellem institution og ung, idet der er samme taktile, gensidigt påvirkelige og konstituerende interagens mellem diskurser og subjekter, som der er mellem institutionslogikker som eksempelvis den gode elev og unges egne oplevelser og møder med skolen. At jeg skriver, at bevægelserne og forholdet er gensidigt påvirkeligt og konstituerende, betyder *ikke*, at det er fastlåst eller gensidigt determinerende: Man kan gøre oprør, yde modstand mod institutionslogikker og affærdige diskursive fortællinger. Men selv i modstanden indgår man i en gensidig bevægelse, dribleriet, og det er netop denne bevægelse, jeg her er interesseret i. Som tidligere nævnt er det i analyser

af disse bevægelser vigtigt at have blik for, at det aldrig er sådan, at uddannelsesinstitutioner bare vil én ting med de unge – der er mange forskellige lærere med mange forskellige ideer og motivationer, og det er det vigtigt at have en genstandsfølsomhed overfor. Der er dynamikker og ambivalenser *indenfor* det subjektive og ikke bare *imellem* subjekt og objekt. Det vil sige at mødet mellem ung og institution, som jeg har vist, er et møde mellem ambivalenser og dynamikker indenfor begge steder. Det samme gør sig gældende for forholdet mellem subjekter og diskurser. Udfordringen ved at integrere et dobbeltblik er, som jeg har diskuteret i afhandlingens første kapitel, på den ene side ikke at komme til at anlægge en for ensidig orientering mod elevernes subjektivitet og identitetsskabelse, der dels bliver stående ved elevernes egne forståelser af deres uddannelse og livsforløb og er blind overfor de sociale dynamikker, som kan ligge bag det. På den anden side ikke at komme til at overbetone uddannelsernes strukturering og samfundsmæssige diskurser af de unges valg og veje og den institutionelle formning af de unges kønsidentiteter, og dermed at overse det foranderlige i institutionerne.

Da en entydig orientering mod kulturelle og strukturelle forhold står stærkt i megen uddannelsesforskning, vil jeg her kort inddrage Nancy Chodorows kritiske indvendinger mod ideen om, at kulturelle fænomener og strukturer er det eneste, der er betingende for det individuelle. Chodorow skriver: *“Even as we can generalize about cultural phenomena, it is also the case that there are as many individual interpretations of cultural categories and practices as there are people”* (1999:217). Pointen er her, at man ikke må glemme subjektet og den individuelle måde at tage kulturelle praksisser og køn op på. Jeg læser ikke denne indvending sådan, at alt bare er individuelt, og at vi ikke kan sige noget generelt om verden, men som en insisteren på, at vi skal holde in mente, at der er nuancer og modsætninger i de mønstre, vi tegner op. Opfordringen synes således at være, at vi ikke må komme til at tro så meget på kulturelle og strukturelle modeller af virkeligheden, at vi tror de *er* virkeligheden. Chodorow skriver sig op imod flere grundlæggende og toneangivende antropologer, for eksempel Geertz studier af identitet og ideen om, at forskellige kulturer har forskellige koncepter af selv og identitet (ibid:144-145, se også Geertz 1993). Hun anklager antropologien (igennem Geertz) for at stå tilbage med en fejlagtig opfattelse af, at *“selfhood is whatever pattern of meaning the anthropologist can elicit and analyze from publicly recognized symbolic forms”* (Chodorow 1999:147). Hun argumenterer således imod den opfattelse, at subjektivitet, følelser og identitet er formet og determineret af sprog og kultur. Hun fremhæver derimod, at subjektivitet i

ligeså høj grad er formet og konstitueret af det indre liv og en indre verden, som ikke er et direkte resultat af eller en refleksion af det ydre. Pointen er, at ethvert menneskes forståelse af selv og køn er individuel, og at det betyder, at der findes mange maskuliniteter og feminiteter (ibid:5,70). Hun skriver således: *“People create cultural selves and emotions and animate cultural meanings and interpretations individually and idiosyncratically, but it is nonetheless specific cultural selves, emotions, and meanings that they animate. Specific cultural patterns are always given an individual cast”* (ibid: 225). Netop dette sidste citat synes at rumme en “både-og tilgang”, som jeg vil argumentere for udgør en værdig kritik mod entydige kulturelle og strukturelle forståelser af subjekter. Her åbnes netop op for, at der eksisterer specifikke kulturelle mønstre – men at de bruges og forstås individuelt. Jeg er antropolog, ikke psykoanalytiker, og mit materiale hverken kan eller skal kunne bære psykologiske fortolkninger og udforskninger af de unges indre liv. Det er ikke denne afhandlings formål eller interesse. Men jeg har kort inddraget referencen til Chodorow her, fordi hendes kritik er værd at have in mente i forhold til at undgå at overse betydningen af den subjektive oplevelse af ungdomme, køn og kønssubjektivitet (ibid: 71).

I forhold til dette afsluttende, tematiserede tværsnit er Nielsens diskussion af, hvordan noget diskursivt bliver subjektivt, som jeg har diskuteret i kapitel 6, relevant at geninddrage som en kontekstuel ramme for analysen (1994). Den del af Nielsens argument jeg her primært er inspireret af, er som tidligere beskrevet, måden hvorpå forskellige subjekter tager kontekster og diskurser forskelligt op. Centralt er det, at ikke alle diskurser taler på samme måde eller lige højt igennem os. På en umærkelig måde opstår der ud af det fælles noget individuelt, og subjektet består i den forstand af diskurser, som er *”båret, levet og følelsesmæssigt forankret i en bestemt krop i et bestemt liv”* (Nielsen 1994:34). Det vil sige, at for at diskurser kan subjektiveres, skal de bundfælde sig som følelser i en krop og over tid. Spørgsmålet er i den sammenhæng, hvordan kan man fastholde et blik for subjektivitet som andet og mere end diskurser, og hvordan undgår man at ende op med universelle udviklingshistorier om subjektet? (ibid: 35). Pointen med den magiske blok som metafor for det psykiske apparat er i den sammenhæng at illustrere, at forandring og det varige ikke udelukker hinanden. Forskellig skrift (som i denne sammenhæng er et billede på diskurser og kulturelle påvirkninger) skrives på den enkeltes tavle, men *omfanget* og *indholdet* af det, som skrives kan være meget forskellig fra individ til individ (ibid 36). Med andre ord rammer og optages diskurserne på forskellige måder



af forskellige individer, hvilket betyder, at de forskellige fortællinger dels kan være modsatrettede og tale i munden på hinanden og dels kræve noget forskelligt. Væsentligt er det her, at billedet med vokstavlen grundlæggende rummer og forener antagelser, der ellers er placeret i to yderpoler: der er plads til udvikling og forandring, men samtidig også en baggrund og et selv, uden at dette selv dermed er hverken deterministisk eller universalistisk (ibid:35).

### *”Taberne”*

Som jeg har beskrevet i indledningen, eksisterer der i den offentlige debat og til dels i uddannelsespolitik stærke diskursive fortællinger om ”taberdrengene” – diskurser som både relaterer sig til dårlige skolepræstationer og til kønskampe, hvor rationalet synes at være, at hvis det ene køn vinder frem på uddannelsesfronten og arbejdsmarkedet, må det andet tabe. Spørgsmålet jeg her vil rejse er, hvordan sådanne fortællinger på forskellige måder sætter sig igennem hos de enkelte unge på subjektive måder. Mads fra grundforløbet til automekaniker, hvis portræt står lige før konklusionen, vil som tidligere nævnt danne et særligt eksemplarisk udgangspunkt for de følgende diskussioner

Mads er efter eget udsagn ikke noget ”englebarn”. Det kan man, som han siger, ikke være, når man kommer fra et belastet boligområde, som han gør. Han har en del negative erfaringer fra folkeskolen, selvom han egentlig har klaret sig godt karaktermæssigt og ikke har haft vanskeligheder ved at følge med i timerne. Hash og ulovlig tunet knallertkørsel har bare været mere interessant og har på den måde været med til at bekræfte hans eget udsagn om, at sådan en som ham ikke kan være et englebarn. På nogle måder har Mads således taget de diskursive fortællinger om ”taberdrengene” til sig: Selvom han ikke har haft boglige problemer i skolen, har han alligevel følt sig distanceret fra den, og han betegner sig selv – ikke som taber – men i en eller anden form som socialt ekskluderet og kategoriseret som ”udenfor”. Men han afviser også taberkategoriseringen på flere måder. Det kommer blandt andet til udtryk igennem hans fortællinger om hans nye tatovering, der har en terapeutisk effekt. Han fortæller, hvordan tatoveringen symboliserer alt det dårlige fra hans fortid, og som igennem tatoveringen er blevet materialiseret og blevet noget, han kan konfrontere. Samtidig er tatoveringen med til at placere de negative oplevelser i baggrunden, og det efterlader resten af kroppen til fremtiden, som han formulerer det. Mads synes altså ikke at sidde fast i taberstigmatiseringen. Han genkender sig selv som en del af ”ballademagerne” og giver ikke sig selv store odds i livet –men samtidig med det bliver han nødt til at tro 100% på

sig selv, som han formulerer det i mit sidste interview med ham i forbindelse med en snak om militærdrømmen. Han er meget seriøs med sin træning og muskelopbygning i kroppen og er samtidig opmærksom på, hvordan en krop som hans, der i udgangspunktet er spinkel, kan være fordelagtig i en krigssammenhæng.

Søren fra grundforløbet til gastronomi genkender derimod på en helt anden måde sig selv i tabermærkatet samtidig med, at han (i hvert fald i starten af uddannelsen) tydeligt gør oprør. Han nægter at sidde foran Spar og drikke øl sammen med alle dem ”*der heller ikke troede de skulle blive til noget*”, som han formulerer det. Han har gentagne gange oplevet at blive kategoriseret som en taber i uddannelsessystemet, men oplever, at han med uddannelsen til tjener bryder stigmatiseringen i forhold til at blive placeret på en teknisk skole – som i hans forståelse er for dem, der ikke kan klare en anden uddannelse. Søren vil gerne opnå noget med sit liv og synes at bruge vreden i forhold til systemet som en drivkraft. Denne indignation er dog senere, efter han er droppet ud af uddannelsen og går på produktionsskole, forvandlet til tvivl og opgivelse. Han tror ikke længere, han kan klare en tømreruddannelse – som han tidligere omtalte som den absolutte taberuddannelse og er bange for at skulle overtage sin papfars forretning, fordi han er sikker på, at han ikke kan leve op til ansvaret, og han vil ikke ødelægge andres ry.

Falak fra grundforløbet til automekaniker synes i modsætning til Søren og Mads i visse perioder af sit liv at have brugt stigmatiseringen og tabermærkatet til netop at udnytte ”systemet”, som han omtaler uddannelsesinstitutioner og kommunen: ”*[Jeg] havde min kontanthjælp, meldte mig syg, når der kom bud om arbejdsprøvning og praktik og sådan noget*”. Opfattelsen af ikke at blive hørt og ikke at kunne få hjælp udløser således både indigneret rå vilje – som da han sætter et telt op foran kommunen – og snedig manipulation, som når han bruger sin diagnose til at få fripas fra arbejdsprøvning.

Frederik fra grundforløbet til automekaniker synes i modsætning til de øvrige drenge ikke på nogen måde at se sig selv som en del af en taberdiskurs. Frederik taler – som flere af de andre unge på automekaniker grundforløbet – uddannelsen frem som et stærkt og aktivt alternativ til mere boglig uddannelse, som karakteriseres som stillesiddende og kedeligt. Han synes således at være i en position til at afvise det umiddelbare kundskabshierarki med boglig

uddannelse i toppen, som flere andre unge synes at tale sig op imod. Den position kan hænge sammen med, at han socialt og fagkulturelt er væsentligt anderledes stillet i forhold til uddannelsen end mange andre unge i mit studie. Hans forældre er begge indenfor samme branche, og han får både lektiehjælp og opbakning til uddannelsen hjemmefra. Værkstedet er ikke en fremmed verden for ham, han kender jargonen og kan holde rigtigt på et værktøj, som vi ifølge holdlæreren Christian erfarede var meget væsentligt for succes. Selv det at Frederik i løbet af de indledende realkompetencevurderinger kategoriseres som en, der ikke kan klare uddannelsen, ændres og omskrives senere i Frederiks eget narrativ som en ubetydelighed, der kun relaterede sig til alder.

Henriette og Tina fra grundforløbet til gastronomi – samt de få andre piger på uddannelserne – er qua deres biologiske køn ikke umiddelbart en del af en taberdrengediskurs, men omvendt rammer taberfortællingen dem måske netop derfor dobbelt: Fordi de ifølge rationalet i taberdrengfortællingen er ”vinderkønnet” og derfor per definition burde klare sig godt i uddannelsessystemet. De undskylder eller forklarer i hvert fald begge deres forskellige problemer i forhold til at tage en uddannelse og deres tidligere frafald fra andre uddannelsesforløb. Henriette synes primært at konstruere sit narrativ omkring det at have det svært med sig selv og sin krop. Hun er overvægtig og er igennem en årrække blevet mobbet på grund af vægten. Den tunge krop betyder også, at hun har dårlige ankler og er udfordret i forhold til at skulle stå op så mange timer i køkkenet. Selv da hun taber sig betydeligt efter et længere ophold på en livsstillinje på en højskole, er fortællingen om, at hun er særligt udfordret stærk. Henriette synes således at identificere sig med en art taberfortælling – men det er kun indirekte hendes skyld. Det er overvægten og de mange års mobberier, som har sat hende i den position, og det savner hun, at læreren og omgivelserne ser. I modsætning hertil opfatter Tina primært sine mange frafald og problemer på uddannelsen som hendes egen skyld. Hun fortæller, som vi har set i portrættet, at hun har været ”ungdomsdoven”, at hun har svært ved at komme ud af sengen og få styr på økonomien. Enkelte gange efterspørger hun en autoritativ lærer, der kunne give hende et skub i røven, som hun udtrykker det, men hun synes primært at konstruere sin fortælling omkring, at det er hendes egen skyld: Hun er for doven og for dum, som hun siger. Hun er endda for dum til at komme i fængsel og dermed få styr på sit liv, som vi så det i portrættet.

I forhold til de unge, jeg har fulgt, synes der at være en tendens til, at mange af drengene i forhold til en taberfortælling inddrager omgivelserne i deres fortællinger: ”*man kan ikke blive et englebarn, når man vokser op i et socialt udsat boligbyggeri*”, ”*Uvejlederen var dum*” eller ”*kommunen ville ikke hjælpe*”. Mens der er en tendens til at pigerne i mit studie internaliserer problemerne: ”*det er min egen skyld, fordi jeg for doven og dum*” eller ”*jeg er for fed, og det er for hårdt*”. Henriettes narrativ er dog dobbelt i den forstand: Hun tillægger omgivelserne en stor del af skylden for, at hun har svært ved at stole på sig selv, men tager samtidig et klart udgangspunkt i sig selv og sin krop, når hun taler om problemer og vanskeligheder i skoleregi. Der kan således i mit materiale være en tendens til, at drengene i højere grad eksternaliserer udfordringerne i forhold til tabermærkatet, mens pigerne i højere grad internaliserer problematikkerne. Her må dog holdes to aspekter in mente. For det første at både drenge og piger i forhold til frafaldsfortællinger i høj grad tager ansvaret på sig selv. For det andet at drengene på auto, som jeg tidligere har diskuteret, gør sig meget umage for at distancere sig fra ”taberne”. Det gør de for eksempel ved at etablere grænse-dragninger til dem, der kom på ”taberholdet” (40 ugers holdet), og ved at undgå at holde pauser samtidig med dem for yderligere at markere et skel – som jeg har vist med eksemplet med Falak og Basem tidligere. Drengene synes således på en og samme tid - på forskellige måder – at tage et overordnet tabermærkat på sig i forhold til eksterne udfordringer, samtidig med at de lokalt på skolen gør meget for at distancere sig og markere grænser mellem dem selv og dem, der har præsterer dårligere end dem.

### ***”En rigtig mand”***

En anden central diskurs i forhold til de unge drenges egne narrativer og identitetsarbejder er fortællingen om ”en rigtig mand”. Hvad, der genkendes som ”rigtigt maskulint” og ”mandigt”, er interessant i forhold til netop taberdrengediskursen, som synes at udfordre forestillinger om, hvad der konstituerer ”en rigtig mand”. På hvilke måder udfordrer taberdrengediskursen forestillinger om, hvad en ”rigtig mand” er, og hvordan forstår og omtaler drengene i mit studie det at være maskulin og en rigtig mand? I forhold til denne diskussion vil jeg kort geninddrage Nielsens skelnen mellem kønnet subjektivitet og kønsidentitet (1994). Kønnet subjektivitet forstås, som jeg tidligere har beskrevet, som en type ureflekteret køn – noget som det enkelte individ måske ikke selv forstår som særligt kønnet, men som en del af vedkommandes personlighed, ”sådan er jeg”. Kønnet subjektivitet er i den forstand ikke

defineret ved ”*et bestemt indhold, men ved den måde billeder af og diskurser om køn knyttes sammen i de unges livshistorier*” (ibid:30). Kønsidentitet derimod hentyder til et reflekteret køn, når den enkelte taler om sig selv som dreng/mand eller om bestemte egenskaber som særlige maskuline for eksempel. Kønnen subjektivitet og kønsidentitet udfordrer konstant hinanden, og det forhold leder til, at man reflekterer over, hvilken slags mand eller kvinde man vil være, og hvilket liv man vil have. Det betyder, at det reflekterede køn også i høj grad er en kollektiv proces i den forstand, at det spejler sig i fælles fortællinger og forestillinger. Når jeg således her ser på tværs af udvalgte unge drenges forestillinger om ”en rigtig mand”, så henviser jeg umiddelbart til deres oplevelser af deres reflekterede kønsidentiteter som altså i høj grad er udtryk for kollektive processer og idealforestillinger. Men disse kønsidentiteter er som sagt ikke uforanderlige, og for at rumme dobbeltbevægelsen mellem det varige og det foranderlige i kønsforståelserne vil jeg også inddrage perspektiver på kønnen subjektivitet, som måske kan vise brud og ambivalenser i forhold til det reflekterede kønede.

Hvordan karakteriserer Mads en rigtig mand? Ligesom for en stor del af de andre drenge er det et spørgsmål, han har svært ved at svare på – fordi han ikke føler sig som en sådan. At være en rigtig mand knyttes af Mads sammen med at være voksen og ansvarsfuld og tjene sine egne penge, og Mads ser i den forstand ikke sig selv som en rigtig mand. Men han opfatter sig selv som en rigtig dreng til gengæld – og henviser dermed til at rode med knallerter, ”*fjolle rundt*” og ikke at tage ting så seriøst. Umiddelbart er der således en tydelig kontrast mellem en voksen og ung kønsidentitet – de står næsten i diametral modsætning til hinanden. Sådan ser billedet ud i forhold til den reflekterede og talte kønsforståelse. Men hvis vi ser på kønssubjektivitet, viser der sig et mere broget billede. For Mads – og en meget stor gruppe af de unge drenge på både grundforløbet til auto og gastronomi – har forholdet til faderen en stærk og kompleks betydning, som udfordrer hans ellers klare skel mellem voksen- og ungdomsmaskulinitet. Mads bærer, som vi har set i løbet af det meste af grundforløbet, sin fars dog-tag om halsen. Han drømmer om at følge i faderens – og sine storebrødres – fodspor i forhold til en karriere i militæret, og han har faderens billede, baret og senere også dog-tag hængende på sit værelse. I tillæg dertil står brødrenes indsamlede patronhylstre fra krigen i Afghanistan som små tinsoldater sirligt opstillet på rækker på værelset. Senere da Mads er droppet ud af automekanikeruddannelsen og arbejder ufaglært, er det også det, at faren også arbejder ufaglært, han inddrager som forklaring på,

at man sagtens kan klare sig uden uddannelse. Faderen synes således umiddelbart at være en klar rollemodel, men parallelt til disse billeder står en hård skilsmisse, hvor Mads giver udtryk for at have været fanget imellem sine forældre, og at hans far har haft meget lidt tid til ham. Dog-tagget bærer han således også, fordi det er en måde at være tæt på far, som han selv udtrykker det. Min pointe er, at der i hans handlinger og forskellige tilstræbelser på at ”være tættere på far” er meget af den voksenmaskulinitet at spore, som han ellers sprogligt distancerer sig fra: Hans seriøsitet i forhold til sport og karriere og det at klare sig selv økonomisk- eller i hvert fald aspirationerne til det. Samtidig viser det modsætningsfyldte forhold til faderen, at ideen om ”en rigtig mand” er mere komplekst end han umiddelbart giver udtryk for. Faderen lever jo op til de fleste af de ting, Mads beskriver som karakteristika for idealbilledet på ”en rigtig mand”, men på samme tid svigter han også og har været meget fraværende i hans opvækst. Et af de større fund i Frosh et als studie (2002), som jeg tidligere har refereret til, er, at selvom de drenge, de har haft med at gøre, har et jokende og rollemodelslignende forhold til deres far – så savner de mere emotionelt tætte bånd (ibid:264). Denne pointe er relevant i forhold til at forstå Mads’ identitets- og kønsarbejde: Han giver udtryk for et ønske om, at ville være tættere på faren og er på mange måder tilfreds med at gå i faderens fodspor – både som soldat og ufaglært arbejder – men han savner en nærhed og intimitet, som han selv forsøger at imitere ved at bære en af faderens genstande tæt ved hjertet: dog-tagget på brystet. På den måde synes Mads således at åbne op for en ny og mere nuanceret kønnet subjektivitet i forhold til at være ”en rigtig mand” end han umiddelbart sætter ord på og er reflekteret omkring i interviewsituationen.

Som vi har set i portrættet, opfatter Mikkel sig heller ikke som en rigtig mand, når han giver udtryk for sin kønsidentitet. Men i modsætning til Mads er det ikke alene alder, der ekskluderer ham fra den kategori, men hele hans væsen: Rigtige mænd står op, når de pisser, mens Mikkel sidder ned. Rigtige mænd drikker øl, det gør Mikkel ikke. Rigtige mænd går tit i byen, men Mikkel vil hellere blive hjemme og se en film. Rigtige mænd har korte, udelukkende seksuelle forhold til kvinder, mens Mikkel gerne vil have en kæreste. Mikkel fortæller ikke, hvem han mener denne form for ”rigtig mand” passer på, eller hvem det er, ”de” er, der siger, at han ikke er en rigtig mand, og som han tilsyneladende taler sig op imod. Er det konkrete andre i hans omgangskreds, skole og fritidsliv? Er det diskursive fortællinger om taberdrene, som er

subjektivt fortolket og sivet ind i hans opfattelser af hans egen kønsidentitet? Interessant er det, at han på mange måder afviser at være ”en rigtig mand”, men lidt senere formulerer et nyt ideal – som han selv udfylder, og som er det rigtige ifølge ham – selvom andre ikke måtte anderkende det. Som han udtrykker det: *jeg ser en rigtig mand som en der... en der er rigtig overfor sig selv, det er, hvad jeg vil mene, er en rigtig mand*”. Har denne initiale blanke afvisning af at være en ”rigtig mand” at gøre med en taberdiskurs generelt? Er det Mikkelns måde at forholde sig til drengetaber-diskursen på? At distancere sig fra klassiske maskuline billeder – om øldrikkende, storscorende, sportspræsterende mænd – for derefter at tale et andet ideal frem, der fokuserer på at være ”*rigtig overfor sig selv*”?

Søren giver ligesom Mikkel udtryk for en dobbelthed i sin forståelse af, hvad en rigtig mand er. Som vi har set i portrættet, opfatter han sig selv som en moralens vogter i nattelivet, og det aspekt går på nogle måder igen i hans beskrivelser af dobbeltheden i, hvad han opfatter som ”en rigtig mand”:

*”Jeg har det sådan, og det er fordi, jeg er sådan lidt halv mandschauvinist, som jeg er, at en rigtig mand, han græder ikke, og han viser ikke sine følelser. Han er... og der ikke nogen... der er ikke nogen... den eneste ting jeg har svoret ved mig selv, lige meget hvilken pige det er... Jeg kommer aldrig nogensinde til at være under tøflen. Der er aldrig nogen piger, der skal bestemme... over mig, og om jeg skal gå i shorts, eller om jeg skal gå i bukser eller... og eller sige til mig: ”Gør du ikke lige det der? Gør du ikke lige det der?” Det er der ikke nogen, der kommer til. Og det har jeg svoret ved mig selv fra dag et af, da jeg blev født, at det gider jeg fanme ikke at finde mig i. Men til gengæld så går det jo også begge veje, at hvis man flytter sammen med en dame og ... så skal hun, så skal hun jo heller ikke stå for alt, hvad der har med huset at gøre altså. En rigtig mand er en, der kan se sine egne fejl, er en der kan sige undskyld og virkelig mene det. En rigtig mand er en, der (...) kan snakke om tingene og ikke bare slå. Og ikke bare bruge knytnåven i stedet for at... at bare snakke, fordi. For helvede man kan eddermanne redde sig ud af meget ved at snakke. Og det synes jeg bare er sørgeligt, at der ikke er ret mange mennesker, der har forstået endnu” (Interview med Søren, d. 15.2.2013).*

Ligesom hos Mikkel kommer der umiddelbart modsætningsfyldte præsentationer af, hvad det vil sige at være en rigtig mand frem i Sørenns citat. En rigtig mand finder sig ikke i noget fra sin ”dame”, han græder ikke og viser ikke sine følelser. Men samtidig er det meget vigtigt, at han kan se sine egen fejl, virkelig mene det, når han siger undskyld, og at han kan tale om problemerne i

stedet for at ty til vold. Og dette med at skulle kunne tale om tingene “burde” andre mennesker ifølge Søren forstå. Et opdragende element, lig de forholdsregler Søren også efterspørger i nattelivet, synes således at titte frem. Interessant er det at Søren, som en af de eneste drenge i mit studie, ikke distancerer sig fra idealet om “en rigtig mand”, men netop tager udgangspunkt i sig selv og identificerer sig med det. Rationalet synes således at være: *Han* er en mandschauvinist, og derfor synes han ikke, at rigtige mænd skal vise følelser eller græde. *Han* synes man skal tale om tingene, og derfor taler en rigtig mand i stedet for at bruge vold. Fremstillingen er altså omvendt i forhold til Mads og Mikkel – og langt størstedelen af de unge i mit studie – som i stedet taler et generelt ideal frem, som så siden mere eller mindre reflektivt udfordres eller nuanceres. Er det fordi Søren netop i høj grad identificerer sig med klassiske maskulinitetsforståelser – en stærk mand, der ikke viser sårbarhed (i hvert fald i forhold til ikke at græde, selvom man gerne må sætte ord på) – at han i modsætning til de andre drenge tager udgangspunkt i sig selv i forhold til, hvad der tegner en ”rigtig mand”? Giver den værdisætning ham bedre mulighed for at føle, at han taler fra en legitim position som rigtig mand?

Dette afsluttende tværsnit har vist, hvordan drengene i mit studie på forskellige måder forholder sig til idealforestillinger om en rigtig mand – parallelt med deres egne forhold til en taberdrengediskurs. Det er ikke entydigt blandt drengene, hvad ”en rigtige mand” er og gør – han kan både være defineret som ansvarsfuld og voksen – og defineret i forhold til byliv, kvinder og druk. Men fælles for de fleste drenge i mit studie er, at få identificerer sig med det, de beskriver som idealet eller normen for “en rigtig mand”. “Rigtige mænd”, det er noget, de andre er. De tegner i stedet både direkte og indirekte komplekse og modsætningsfyldte billeder af, hvad det vil sige at være ”en rigtig mand”. Vi får blik for disse modsætningsfyldtheder og kompleksiteter ved at skelne mellem kønnet subjektivitet og kønsidentitet, og se på hvordan de udfordrer hinanden. Et centralt aspekt herved er at have blik for både det foranderlige og værende; at de unge *allerede er* nogen, men også *ved at blive* nogen. Det viser modsætningsfyldthederne og bruddene i portrætterne: De forskellige unge har på en måde faste forestillinger om, hvad det betyder at være en taber og en rigtig mand – men de udfordrer, bøjer og strækker også kontinuerligt de selvsamme forestillinger. I begyndelsen af uddannelsen er en produktionsskole og erhvervsskole det mest taberagtige, Søren kan forestille sig. Halvandet år efter er dem på produktionsskole ”*faktisk ret kloge, selvom folk tror,*



*de er dumme*”. Mads giver i begyndelsen af sin uddannelse udtryk for, at det er nødvendigt med en uddannelse for at klare sig, mens han halvandet år senere er åben for at arbejde ufaglært og stræber efter en militærkarriere og en stærk krop. Mikkel taler på mange måder rigtige mænd og drenge frem som en gruppe langt fra ham selv – og placerer sig selv som en outsider. Men samtidig bliver han gradvist mere og mere opmærksom på, at hans egne værdier, for hvad det vil sige at være ”*rigtig over for sig selv*”, udgør et værdigt modstykke.

Igennem de udvalgte nedslag på tværs af ungdomsportrætterne har jeg i dette opsamlende, teoretiserede tværblik vist, hvordan diskursive fortællinger sætter sig igennem med forskellig styrke og tillægges forskellig betydning af forskellige unge. Formålet med dette opsummerende tværsnit af ungdomsportrætterne og de forskellige unges driblerier har dels været at se dem over tid og derved få blik for forandringsperspektiverne i de kønnede og klassede aspekter ved driblerierne. Dels at slå en knude tilbage til afhandlingens indledende pointe om nødvendigheden af et dobbeltblik mellem struktur og aktør for at vise dialektikken i forhold til gensidig påvirkninger mellem skole og unge, som jeg særligt har vist i det første og sidste analysekapitel. Endeligt har det været at understrege pointen fra mine indledende teoretiske indramninger om, at diskursbegrebet ikke kan erstatte subjektivitetsbegrebet. Vi har brug for distinktionen mellem subjekt og diskurs, som rummer både forskellen på - og forbundetheden mellem - individ og kultur (Nielsen 1994:34).

Som beskrevet i starten af dette afsnit vil jeg nu afslutte afhandlingen med at perspektivere mine primære empiriske og analytiske fund i forhold til den nye erhvervsuddannelsesreform, som træder i kraft 1. august 2015. Formålet hermed er at diskutere udvalgte nedslag i reformen og med udgangspunkt i mine analysekapitler at foreslå mulige tiltag og opmærksomheder fremadrettet.

# Perspektivering i forhold til den nye erhvervsuddannelsesreform

Den 24. februar 2014 kom der en ny erhvervsreformsaftale i Danmark. ”Aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser” hedder den, og den blev vedtaget med bred politisk opbakning fra Socialdemokraterne, Radikale Venstre, Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance.

Den nye reformaftale beskæftiger sig med mange forskellige elementer på erhvervsuddannelsesområdet, men jeg vil her som en afsluttende perspektivering fokusere på fire opmærksomhedspunkter i den nye reform for at diskutere, hvordan den nye aftale umiddelbart placerer sig i forhold til de problematikker, jeg har diskuteret i de fire analysekapitlers modsætningsfyldte temaer. Det første punkt er reformens fokus på at højne talent og prestige igennem blandt andet implementering af nye adgangskrav, som jeg med udgangspunkt i mit første analysekapitel: ”Selektion og inklusion” diskuterer. Det andet punkt er reformens fokus på at styrke ungdomsmiljøet på erhvervsuddannelser, som jeg med udgangspunkt i mit andet analysekapitel ”Socialitetens paradokser” diskuterer. Det tredje punkt berører omstrukturering af grundforløb og forenkling af indgange. Dette punkt diskuterer jeg med udgangspunkt i mit tredje analysekapitel ”Overgange: uddannelses- og fremtidsudkast” og til dels i de forskellige ungdomsprofiler, som har optrådt i løbet af afhandlingen. Det fjerde og sidste punkt omhandler reformens fokus på opkvalificering af lærergruppen, som jeg med udgangspunkt i mit fjerde analysekapitel: ”Fagautoritet versus pædagog” diskuterer. Endeligt vil jeg afslutte med et par overordnede kommentarer til, hvordan reformen risikerer at marginalisere grupper af unge ved at individualisere og forskyde problemer, der også i høj grad er strukturelle og brede. Det sker for eksempel, når det at klare sig godt bogligt italesættes som noget, der alene handler om ”at tage sig sammen”.

I et forsøg på at højne prestige i erhvervsuddannelserne foreskriver reformen dels nye adgangskrav som karakterniveau på 02 i dansk og matematik, og dels indsats for talentudvikling. En sådan opkvalificering af EUD skal ske gen-

nem bedre videreuddannelsesmuligheder, klare adgangskrav og mere og bedre undervisning. Fag på højt niveau på erhvervsskolen skal således sidestilles med gymnasiale fag; den såkaldte EUX. Der skal sikres bedre overgang til universitetsuddannelserne fra erhvervsuddannelserne. Der er allerede mulighed for, at erhvervsuddannelser kan være adgangsgivende til professionsbacheloruddannelser og universitetsbacheloruddannelser, men overgangene skal tydeliggøres og sikres yderligere. Desuden skal der informeres væsentligt mere om DM i Skills<sup>25</sup> igennem blandt andet en national kampagne rettet mod eleverne og deres forældre. Denne informationskampagne skal synliggøre, at det er attraktivt at tage en erhvervsuddannelse, og at der er mulighed for at vælge højere fagniveauer og øgede uddannelsesmuligheder (Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 2014). Formålet med dette fokus er således at sende et signal til unge og grundskolen i det hele taget om, at EUD også kræver grundlæggende færdigheder i dansk og matematik. I den forstand kan tiltaget have den positive effekt, at det måske kan hjælpe til at udfordre ideen om, at gymnasiet er ”det naturlige valg”, som jeg tidligere har diskuteret. Men et karaktergennemsnit på 02 tiltrækker næppe karakterryttere, og ønsket om et opgør med kundskabshierarki mellem det almene gymnasium og erhvervsuddannelserne synes igen at være etableret med de nuværende diskussioner om, hvorvidt gymnasierne tilsvarende skal etablere et karakterkrav på 4.

Et andet udgangspunkt for karakteradgangskravene i EUD er, at det i aftalen antages, at en af hovedårsagerne til det store frafald på erhvervsuddannelserne er, at 15 % af de unge i dag afslutter grundskolen uden af kunne læse godt nok, og i forlængelse deraf er ”*Aftalepartierne enige om, at der er behov for at tydeliggøre, hvilke grundlæggende forudsætninger, som er nødvendige for at følge undervisningen og gennemføre en erhvervsuddannelse*” (ibid:23). Elever skal derfor have opnået karakteren 02 i dansk og matematik. Det vil ifølge aftalepartierne betyde, at de unge har bedre forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse, og desuden indebærer det, at ”*de unge og deres lærere allerede i grundskolen får skærpet deres opmærksomhed på, at eleverne tilegner sig de grundlæggende faglige færdigheder i dansk og matematik*” (ibid: 24). Det grundlæggende problem med vanskeligheder i skolearbejde fastsættes altså ifølge Reformen som værende et problem

---

<sup>25</sup> DM i Skills er det store årlige Danmarksmesterskab for unge fra erhvervsuddannelserne. Omkring 300 unge er med som deltagere. De kæmper inden for de forskellige fag om at blive landets bedste. Senest besøgte 42.000 mennesker DM i Skills i løbet af mesterskabets tre dage. Se eventuelt mere på: <http://www.skillsdenmark.dk/dm-i-skills.aspx>

om manglende opmærksomhed på nødvendigheder. Men som jeg har vist i afhandlingens indledning, viser undersøgelser, at en tredjedel af de elever, der gennemfører en erhvervsuddannelse, er unge med læsefærdigheder på de to laveste niveauer i PISA-testen, da de var 15 år (Jensen & Larsen 2011:42). Det vil sige, at en betydelig del af de unge, som har haft problemer i folkeskolen, faktisk gennemfører en erhvervsuddannelse og efterfølgende klarer sig godt på arbejdsmarkedet. Det er imidlertid en gruppe af unge, som EUD risikerer at miste med de nye adgangskrav. Hertil kommer, som jeg har vist i det første analysekapitel ”Selektion og inklusion”, at forsøget på at højne niveau og vise andre veje og efteruddannelse på trods af de gode hensigter kan have forskellige potentielle uintenderede konsekvenser. Det kan blandt andet opfordre til ideen om, at hvis man er en dygtig mekaniker, så ”skal man da læse videre” - det vil sige blive noget andet end at være faglært mekaniker.

Det andet punkt jeg vil diskutere, er som nævnt det, at reformen fokuserer på at styrke ungdomsmiljøet. Ideen med at styrke ungdomsmiljøet er at styrke fastholdelsen gennem oplevelsen af tilhørssted og klasse, som man kender det fra det almene gymnasium. Det indebærer, at undervisning skal forankres i ”holdfællesskaber” på grundforløbet for at imitere det sociale fællesskab i gymnasiet og grundskolen. Og der skal laves særlige hold til voksne (over 25 år) idet, det i reformen antages, at en for stor aldersmæssig spredning gør elevernes referencerammer mindre og viser sig i for forskellige økonomiske og familiemæssige livsvilkår. Desuden skal der motion og bevægelse ind i undervisningen ud fra en antagelse om, at det vil fremme elevernes sundhed og understøtte deres motivation og læring. Der skal også etableres campusmiljøer mellem erhvervsuddannelse og gymnasiale uddannelser for at styrke ungdomsmiljøet (Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 2014). Et fokus på at styrke ungdomsmiljøet er i henhold til mit andet analysekapitel ”Socialitetens paradokser” vigtigt; da mange af de unge i mit studie netop efterspørger flere fælles aktiviteter og et mere integreret ungdomsmiljø på skolen. Men spørgsmålet er, hvad et ungdomsmiljø egentlig indebærer, og hvordan man kan lykkes med at etablere det? Et af forslagene i reformen er mere integreret idræt. Men som Grønborg har diskuteret er fastholdelsesinitiativer som idræt og sundhed ikke uproblematisk, idet mekanikerleverne i hendes studie har svært ved at forene en mekanikeridentitet med idræt og sundhed (2011). Initiativer, som skal styrke ungdomsmiljøet såsom integreret motion, kan således risikere at komme til at reproducere mange forestillinger, om

hvad ”rigtige drenge” eksempelvis gør, og derigennem have ekskluderende virkninger på fællesskabet. Som jeg har diskuteret i det andet analysekapitel, er der mange fagkulturelle forståelser og normer, såsom ”*man drikker ikke i arbejdstiden*” og ”*vi kan ikke styre det med alle de typer, der går her*”, at spore blandt grupper af unge på erhvervsuddannelserne, hvorfor en etablering af et ungdomsmiljø må inkludere mere og andet end at samle bestemte aldersgrupper, og man må være varsom med ikke at reproducere stereotype opfattelser af unge og drenge i sådanne initiativer. Ligesom Grønborgs argumentation for nødvendigheden af fokus på at styrke elevernes venskaber peger mine analyser således også på, at stærke sociale fællesskaber forstået som flere integrerede udflugter, ryste-sammen ture og institutionelt forankrede fester kunne være en god ide og et vigtigt supplement til de øvrige forslag i reformudspillet.

Det tredje punkt jeg vil diskutere er som nævnt, at der i den nye reformaftale satses på en forenkling af indgange. Det beskrives, at der skal være nye grundforløb, som har ensartet varighed og opbygning på tværs af hovedområdet. Det samlede grundforløb fastsættes med en ensartet varighed på et år (40 skoleuger). Alle grundforløb har derfor som udgangspunkt en fælles 1. del på 20 uger, og det betyder, at elever kun kan påbegynde grundforløbets 1. del én gang. De kan bruge første delen på en anden erhvervsuddannelse, hvis de vælger om. Uddannelsesvalget skal ske efter 1. del (20 uger) og valg af fagretning efter 2 uger (Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 2014). Det vil sige, at førstedelen kan være adgangsgivende for alle uddannelser – men så alligevel ikke, som der står: ”*den faglige progression i grundforløbet betyder dog, at jo længere en elev er kommet i 1. del af grundforløbet, desto større betydning får det for elevernes **reelle** valgmuligheder, hvilke fag og niveauer eleven har gennemført.*” (ibid:12, min fremhævnings) Det vil sige, at den fælles førstedel alligevel ikke er helt så fælles, og at det reelt ikke er så let at skifte spor og genbruge førstedelen – selvom det samtidig er det eneste valg, man har, eftersom man kun må påbegynde første del én gang. De elever, der ikke kommer direkte fra 9. eller 10. klasse skal starte direkte på 2. del i grundforløbet. Dermed risikerer man at marginalisere de unge, der er ældre og/eller netop har haft svært ved at finde ud af, hvad de skulle (har tidligere afbrudte uddannelsesforløb bag sig), idet det som beskrevet i praksis er svært at skabe integration mellem grundforløbets første og anden del. En gruppe, som i min undersøgelse – med undtagelse af en enkelt ung – tæller *alle* på grundforløbet til gastronomi.

Formålet med denne nye strukturering må formodes at være et forsøg på at undgå, at en stor gruppe unge bliver genstartere, det vil sige påbegynder og afbryder en række grundforløb uden at få en uddannelse. Ønsket om en minimering af genstartere taler ind i krav om mere uddannelse af alle (jvf. 95% målsætningen), ikke bare i en dansk sammenhæng, men i en global konkurrencestatslogik. I den forstand er en stramning af systemet relevant, men spørgsmålet er dog fortsat, hvad der skal ske med den gruppe af unge, som ikke lykkedes med at gennemføre en ungdomsuddannelse i første, anden eller tredje omgang. De bliver jo hverken i et samfundsmæssigt-, uddannelses- eller systemisk perspektiv væk. Spørgsmålet er derfor, hvor de skal gå hen? Reformen foreslår, at der skal etableres en ny erhvervsrettet 10. klasse og en ny kombineret ungdomsuddannelse for de fagligt og socialt svageste (der ikke vurderes egnet til en ordinær ungdomsuddannelse), men spørgsmålet er, om dette specialtilbud er tilstrækkeligt til den ungegruppe, der falder udenfor kravene?

Som mit tredje analysekapitel ”Overgange: uddannelses- og fremtidsudkast” og de løbende portrætter særligt Tina og Søren har vist, er der en gruppe unge, for hvem (uddannelses)livet handler om overlevelse, og som ved sådanne adgangsbegrænsninger risikerer at marginaliseres yderligere. Dem, der ikke længere er plads til i erhvervsuddannelserne med de nye adgangskrav, forsvinder som sagt ikke, og en opmærksomhed på, hvor de så skal gå hen, synes derfor mindst ligeså vigtig som fastsætning af adgangskrav. I den sammenhæng er en fortsat diskussion af og opgør med det boglige kundskabshierarki (som jeg har vist til dels allerede foregår blandt de fagligt stærke på EUD) central. Skal det være lettere at klare sig uden uddannelse? Det vil for eksempel kræve en anderledes strukturering, bedre vilkår og integration for ufaglærte.

I forhold til de frafaldstruede og udsatte unge vil jeg yderligere pege på nødvendigheden af flere og mere integrerede vejledere, samarbejder med kommunale sociale tilbud eller det jeg tænker, man kunne kalde sociale viceværter, som kan følge de unge også uden for skolen. Hertil hører en anerkendelse og accept af, at hvis livet udenfor skolen ikke hænger sammen, så er det ikke så mærkeligt, at man ikke kan følge med i skolen, og det er ikke alene et spørgsmål om bogligt ”*at tage sig sammen*”. Vejlederne i mit studie opleves af de fleste unge i mit studie som utilgængelige, hvilket i høj grad hænger sammen

med, at de på begge skoler har haft kontor klods op af lærerværelset og dermed symbolsk har haft en placering tæt på lærerne og skolen. Som jeg har diskuteret i afsnittet ”Skolen som forskningsfelt” er rum og indretning meningsbærende på forskellige måder, idet eleverne opfanger de mønstre, der ligger bag skolens indretning og struktur, og på baggrund heraf observerer og konkluderer de beskeder om kategorier og status, som ligger gemt i de fysiske omgivelser (Gilliam 2009:81-82). I tråd med det argument kunne en ide i forhold til problemstillingen med oplevelsen af fraværende vejledere være, at vejledere også fysisk blev placeret tættere på de unge, eksempelvis tæt ved kantine eller fællesrum.

Det fjerde og sidste punkt jeg vil diskutere, er som nævnt det, at den nye reform satser på, at et løft af lærernes kompetencer skal højne bogligheden. Der skal således indføres et minimumstal for lærerstyret undervisning på 25 klokke timer om ugen fra august 2015 stigende til 26 timer fra august 2016 og frem. Desuden skal skolerne fremover dokumentere, at dette krav opfyldes. For at kunne sikre bedre undervisning og differentiering skal lærerne have pædagogiske kompetencer svarende til en pædagogisk diplomuddannelse (PD) senest fire år efter ansættelse (Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 2014). Jeg har i mit fjerde og sidste analysekapitel vist, hvordan den faglige kundskab og praktiske erfaring synes at være det, som giver lærerne autoritet blandt eleverne. Ligesom mange elever lægger vægt på den praksisforankrede læring. Men samtidig har jeg også vist, at mange efterspørger pædagogisk nærhed. I den sammenhæng ser jeg derfor på baggrund af analyserne positive perspektiver i forhold til en styrkelse af pædagogiske kompetencer. Udfordringen bliver i den sammenhæng imidlertid, at dette perspektiv samt den praktiske tilgang til læring ikke drukner i en øget bureaukratisering i form af eksempelvis den dokumentation, lærerne forventes at udarbejde parallelt med et øget undervisningstimeantal.

En af mine pointer med disse fire nedslag har været at pege på, at selvom den nye erhvervsskolereform er kommet efter, jeg har gjort feltarbejde, og netop søger at imødekomme nogle af de udfordringer, jeg har skitseret, så er det ikke min vurdering, at problemerne forsvinder med den nye reform. De udfordringer og modsætninger, som er trådt frem i mine fire analysekapitler, synes desværre fortsat at være meget aktuelle og bør påberåbe sig opmærksomhed. Udover ovenstående fire nedslagspunkter er en anden central risiko i den nye reformaftale, at meget af retorikken og dermed også substansen i den nye re-

form synes at indikere, at dét, at nogle unge ikke har tilstrækkelige kundskaber, alene skyldes en manglende opmærksomhed på problemet. Dette perspektiv viser sig i formuleringer, som at regeringen som opfølgning på reformen vil ”gennemføre en måltretning af kvalitetsovervågningen og tilsynet med erhvervsskolerne” (Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser 2014:42). At regeringen således har ”nedsat en tværministeriel styregruppe, der skal sikre implementeringen af reformerne på undervisningsministeriets område” (ibid: 44), og at ”Undervisningsministeriet skal fremover udarbejde en årlig statusredogørelse for implementering af erhvervsuddannelsesreformen med opfølgning på reformens målsætninger på baggrund af de foreslåede indikatorer” (ibid: 44). En sådan type argumentation indikerer, at erhvervsuddannelserne uden politisk bevågenhed og kontrol er faret blindt af sted med manglende fokus på udfordringerne.

Et af de primære ændringsforhold i reformen synes at være, at lærere og ledelse i højere grad skal dokumentere, hvad de gør, hvorved der peges på, at problemet med frafald handler om, at lærerne og skolen ikke gør det godt nok – og at de derfor skal efteruddannes og holdes øje med. Og de unge skal forstå, hvad der kræves af dem – ligesom folkeskolelærerne skal ruste dem bedre – så løser problemet sig med de manglende kundskaber. Men reformen risikerer dermed at undervurdere reelle udfordringer med nogle unges boglige problemer og mangel på praktikpladser til fordel for løse formuleringer om fokus og opstramning. Som blandt andre Ulla Højmark Jensen har pointeret i forbindelse med den nye reform, er det problematisk, at der ikke er nogen form for indrømmelse eller blik for, at det øgede frafald kan hænge sammen med, at så mange unge presses ind i uddannelsessystemet som led i uddannelsespligten (Jensen i ugebrevet A4 d.11.12.2013). Der sker således et kollaps i argumentationen og holdningen til, at flere og flere skal i uddannelse, og at der ikke er plads til ikke at være bogligt dygtig.

Uddannelsespligten er lanceret som en måde at favne og holde øje med alle unge, så de ikke parkeres passivt uddannelsesmæssigt. Men som den indgår her, bliver uddannelsespligten et redskab i løsningen af en række sociale problemer, som blandt andre; socialt udsatte unge, dårlig integration af etniske minoriteter, kriminalitet, misbrug og fattigdom. Spørgsmålet er i den sammenhæng, som også Jørgensen peger på, om en skole kan løse alle de problemer, og om de har forudsætningerne og tiden til det? (Jørgensen 2011a:15).



Jævnfør at eleven kun tilbringer 1/3 af tiden på skolen, men 2/3 i virksomhed på arbejdsmarkedet.

I forhold til ovennævnte udfordringer og nedslag i den nye erhvervsskolereform er det mit håb, at denne afhandling har bidraget med nogle forskellige indblik i komplekse, modsatrettede, brudte og udfordrende (uddannelses)liv blandt grupper af unge. Og at disse indblik på forskellige måder nuancerer og udfordrer opfattelserne af, hvilke unge der blandt andet er tale om, når der i en bredere kontekst diskuteres unge i og mellem ungdomsuddannelser. Det er mit håb, at denne afhandling har skabt blik for de mange forskellige steder, forskellige unge kommer fra og dribler rundt i og imellem, og at det perspektiv kan udfordre dominerende forestillinger om, at problemer i skoleregi alene er et spørgsmål om at "tage sig sammen". Intet menneske er en ø, og hverken frafald eller succes i en ungdomsuddannelse er alene en individualistisk succes eller fiasko. Det er også et kollektivt projekt indvævet i en særlig kontekst, i en særlig tid.

# Litteraturliste

Aasebø, Turid Skarre (2008) Kønnede kundskabsforhandlinger i klasseværelset. *Dansk pædagogisk tidsskrift* nr. 2. s.36-45.

Aasen, Peter (1997). ”Pædagogik og refleksiv modernitet”. I: Jacobsen (red.), *Refleksive læreprocesser – en antologi om pædagogik og tanke*. Danmark. Politisk Revy.s.37-59.

Adorno, Theodor (2005) [1963] *Critical models*. Columbia University Press.

*Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser* (2014) 24. februar Regeringen (Socialdemokraterne og Radikale Venstre), Venstre, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Konservative Folkeparti og Liberal Alliance. s.1-68.

Alvesson, Mats & Sköldberg, Kaj (2010) *Reflexive Methodology: New Vistas for Qualitative Research: New Vistas in Qualitative Research*. 2. udgave. Sage Publication.

Bacchi, Carol (2009). *Analysing Policy: Whats the problem represented to be?* Pearson Education.

Barth, Frederik (1969) “Introduction”. I: Barth (red.) *Ethnic Groups and Boundaries*. Boston. Little Brown. s. 9-38.

Bekendtgørelse af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse, kapitel 1a. Hentet d.5.1.2015: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164530>

Bekendtgørelse om erhvervsuddannelse §§ 18, 50-52, 57 og 60. Hentet d.5.1.2015:<http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Spoergsmaal-og-svar-om-erhvervsuddannelserne>).

Bille, Thomas (2014) *Politielevers levede erfaringer i praktikken*. Ph.d.afhandling. Roskilde Universitet.

Birkelund, Gunn Elisabeth (2010). ”Klasse og kjønn”. I: *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo. Univeristetsforlaget. s. 58-70.

Bloksgaard, Lotte, Faber, Stine Thidemann & Hansen, Claus (2013) ”Drenge i udkanten – køn, stedtilknytning og uddannelse”. I: Jørgensen (red.) *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag. s. 187-208.

Bloom, Allan (1997) ”Introduction: On Virtue”. I: Halsey et al. (red.): *Education: Culture, Economy, and Society*. Oxford. Oxford University Press. s.498-508.

Bourdieu, Pierre & Champagne, Patrick (1996) ”Skoletaperne: Stengt ute og stengt inne”. I: Bourdieu. *Editions du seuil*. Norsk udgave. Norge. Pax Forlag. s. 159-166.

Bourdieu, Pierre (2001) *Masculine Domination*. California. Stanford University Press.

Bourdieu, Pierre (1995) [1979] *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo. Pax Forlag.

Brinkmann, Sven & Tanggaard, Lene (2010): *Kvalitative metoder*. København. Hans Reitzels forlag.

Bråten, Beret & Aarseth, Helene (2014) Høyt henger de og marginaliserte er de? Om vurderingshierarkier i kjønns-, klasse og minoritetsforskningen. *Bulletine 1-14*. Oslo. Senter for tverfaglig kjønnsforskning. s.16-18.

Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (2009). ”Positionen und Perspektiven von Jugendforschung”. I: Budde & Mammes (red.) *Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. VS Verlag für Socialwissenschaften. s.15-25.

Butler, Judith (1997) ”Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory”. I: Conboy et al. (red.) *Writing on the body. Female Embodiment and Feminist Theory*. New York. Columbia University Press. s.401-417.

Chodorow, Nancy J. (1999) *The Power of Feelings. Personal Meaning in Psychoanalysis, Gender and Culture*. New Haven. Yale University Press.

Christiansen, Catrine, Utas, Mats & Vigh, Henrik (2006) *Navigating Youth Generating adulthood. Social Becoming in an African Context*. Uppsala. Nordiska Afrikainstitutet.

Christoffersen, Ditte Dalum (2014) *Meningsfuldt skoleliv? Imellem faglige og sociale aktiviteter og engagementer*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.

Clifford, James & Marcus, George E. (1986) *Writing Culture. The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkely. University of California Press.

Colley, Helen, David James, Michael Tedder, and Kim Diment (2003) Learning as Becoming in Vocational Education and Training: Class, Gender and the Role of Vocational Habitus. *Journal of Vocational Education and Training* 55 (4). s.471–496.

Connell, Raewyn. W (2003) [1995] *Masculinities*. Cambridge. Polity Press.

Connell, Raewyn W. (1996) Teaching the Boys: New Research on Masculinity and Gender Strategies for schools. *Teachers College Record Volume 98*, Nr. 2. s.206-235.

Connell, Raewyn W. (1987) *Gender and Power. Society, the Person and Sexual Politics*. Stanford. Stanford University Press.

Cort, Pia (2011) *Taking the Copenhagen Process apart – Critical Readings of European Vocational Education and Training policy*. Ph.d.-afhandling, DPU, Aarhus Universitet.

Crapanzano, Vincent (1980) *Tubami: A Portrait of a Moroccan*. Chicago/London. University Of Chicago Press.

Dahlberg, Karin, Dahlberg, Helena & Nyström, Maria (2008) *Reflective Lifeworld Research*. 2. udg. Lund. Studentlitteratur.

Dahlgren, Kenneth & Ljunggren, Jørn (2010) "Klasse: Begrep, skjema og debatt". I: Dahlgren & Ljunggren (red.) *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo. Univeristetsforlaget. s. 13-27.

Danmarks Statistik (2013): *Tilgang af elever, alle uddannelser efter tid, uddannelse og køn*. [www.statistikbanken.dk/U23](http://www.statistikbanken.dk/U23), hentet d. 26-07-2013.

Dansk Center for Undervisningsmiljø (2006) *Analyse af frafald på erhvervsuddannelserne og social og sundhedsuddannelserne, undervisningsmiljøet som underliggende fokus*. Analyse rapport.

Dreier, Ole (2007) "Generality and Particularity of Knowledge". I: Deventer et al. (red.) *Citizen City. Between constructing agent and constructed agency*. Canada. Captus University Publications. s.188-196.

Dresch, Paul & James, Wendy (2000) "Introduction: Fieldwork and the passage of time" I: Dresch et al. (red.) *Anthropologists in a Wider World*. Oxford. Berghahn Books.

Egelund, Niels (2013) "Elever mangler flid, motivation og intelligens" Interview med Niels Egelund i Agenda d.24.april 2013, af David Elmer. <http://agenda.dk/2013/04/elever-mangler-flid/>.

Eisenhart, Margaret (2001). Educational Ethnography Past, Present and Future: Ideas to Think With. *Educational Researcher*. s. 16-27.

Elias, Nobert (2000) [1939] *The Civilising Process*. Oxford. Blackwell Publishers.

Epstein, Debbie (1999). "Real boys don't work: underachievement, masculinity and the harrament of sissies". I: Epstein (red.), *Failing boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham. Open University Press. s.96-108.

Epstein, Debbie, Elwood, Janette, Hey, Valerie & Maw, Janet (1999) *Failing boys? Issues in Gender and Achievement*. Buckingham. Open University Press.

Eriksen, Thomas Hylland (2005) *Kulturforskelle. Kulturmoder i praksis*. Danmark. Munksgaard.

Eriksen, Thomas Hylland (1991) *Veien til et mer eksotisk Norge. En bok om nordmenn og andre underlige folkeslag*. Norge. Ad Notam forlag.

Eriksen, Thomas Hylland & Nielsen, Finn Sivert (2002) *Til verdens ende og tilbake: Antropologiens historie*. Oslo. Fagbokforlaget.

Eriksen, Ingunn (2014) ”Tøffe krav og tøffe jenter: Kjønn og etnisitet i videregående skole”. I: Nielsen (red.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget. s.11-30.

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2013) *Studenter i erhvervsuddannelserne. En undersøgelse af gymnasiale dimittenders valg og veje gennem uddannelsessystemet*. Publikation er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2014) *Standardmerit, meritpraksis og realkompetencevurdering på erhvervsuddannelserne En undersøgelse med henblik på at afdække praksis på skolerne*. Publikation er kun udgivet i elektronisk form på: [www.eva.dk](http://www.eva.dk)

EVA. Danmarks Evalueringsinstitut (2009) *Frafald på grundforløbet til de merkantile erhvervsuddannelser*. København.

Filer, Ann & Pollard, Andrew (2000) “What is being assessed? An Introduction”. I: Filer & Pollard (red.) *The Social World of Pupil Assessment. Processes and Contexts of Primary Schooling*. London. Continuum. Kapitel 7.

Filer, Ann (2000). “What is being assessed? Peer Culture and the Assessment of Classroom language”. I: Filer & Pollard (red.) *The Social World of Pupil Assessment. Processes and Contexts of Primary Schooling*. London. Continuum. Kapitel 8.

Finlay, Linda (2006a) The Body’s disclosure in phenomenological research. *Qualitative research in Psychology*, 3. s.19-30.

Finlay, Linda (2006b) Dancing between empathy and phenomenological research. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, vol. 6. s.1-11.

Flyvberg, Bent (2006) Five Misunderstandings about Case-Study Research. *Qualitative Inquiry* 12 (2). [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com) s.219-245.

Friche, Nanna (2011) Evaluering af praktisk erkendelse i erhvervsfaglig uddannelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4. s. 85-93.

Friche, Nanna (2010) *Erhvervsskolels evalueringspraksis - intentioner bag, anvendelse og virkning af evaluering i erhvervsuddannelserne*. Ph.d. afhandling. Institut for uddannelse, læring og filosofi. Aalborg Universitet.

Frosh, Stephen, Phoenix, Ann & Pattman, Rob (2002) *Young Masculinities. Understanding Boys in Contemporary Society*. New York. Palgrave.

Fælles mål (2009) Elevernes alsidige udvikling, Folkeskolens formålsparagraf. Fra lovbekendtgørelse nr. 593 af 24. juni 2009. <http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2010/Faelles-Maal-2009-Elevernes-alsidige-udvikling/Folkeskolens-formaalsparagraf>

Geertz, Clifford (1993) [1966]. *The Interpretation of Culture*. London. Fontana Press.

Gilliam, Laura (2010) Den gode vilje og de vilde børn. Civiliseringens paradoks i den danske skole. *Tidsskriftet Antropologi nr. 62 Skole*. Foreningen Stofskifte. s. 153-174.

Gilliam, Laura (2009). *De umulige børn og det ordentlige menneske. Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetsbørn*. Århus Universitetsforlag.

Gilliam, Laura & Eva Gulløv (2012) ”Et perspektiv på opdragelse, omgangsformer og distinktioner”. I: Gilliam & Gulløv (red.) *Civiliserende institutioner. Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Aarhus Universitetsforlag. s. 17-38.

Giorgi, Amedeo (1989). *The status of qualitative research from a phenomenological perspective*. Paper fra: International Human Science Research Conference. Århus. Danmark.

Gloaliseringsrådet (2005) *Erhvervsuddannelser i verdensklasse*.  
[http://www.stm.dk/p\\_13631.html](http://www.stm.dk/p_13631.html)

Godø, Helene Toverud (2014) ”Skolemotstand: Betydninger av kjønn og relasjoner på ungdomstrinnet”. I: Nielsen (red.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo. Norge. s.106-121.

Goffman, Erving (1967) *Anstalt og menneske. Den totale institution socialt set*. Danmark. Jan Paludans forlag.

Grønborg, Lisbeth (2013) One of the boys: Constructions of disengagement and criteria for being a successful student. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol. 26, No. 9. s. 1192-1209.

Grønborg, Lisbeth (2011) ”Fastholdelse igennem idræt og sundhed”. I: Jørgensen (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitets forlag. s. 49-66.

Gulløv, Eva, & Højlund, Susanne (2006). ”At analysere stedets betydning”. I: Gulløv & Højlund (red.) *Feltarbejde blandt børn*. København. Gyldendal. s.130-151.

Gulløv, Eva & Højlund, Susanne (2003) ”Konteksten. Feltens sammenhæng”. I: Hastrup (red.) *Ind i Verden. En Grundbog i Antropologisk Metode*. København. Hans Reitzel. s.343- 364.

Gulløv, Eva (2004) ”Institutionslogikker som forskningsobjekt”. I: Madsen (red.) *Pædagogisk antropologi. Refleksioner over feltbaseret viden*. København. Hans Reitzels forlag. s.53-75.

Gymnasiebekendtgørelsen (1999). Bekendtgørelse nr. 411 af 31. maj 1999, Gymnasiebekendtgørelsen: <http://udd.uvm.dk/200009/udd09-3.htm>).

Halkier, Bente (2010). ”Fokusgrupper”. I: Brinkman & Tanggaard (red.) *Kvalitative metoder*. København. Hans Reitzels Forlag. Kapitel 5.



Halling, Steen (2005) When Intimacy and Companionship are at the Core of the Phenomenological Research Process. *Indo-Pacific Journal of Phenomonology*, vol. 5, nr. 1. s.1-11.

Hansen, Finn Thorbjørn (2012) One step Further: The Dance between Poetic Dwelling and Socratic Wonder in Phenomenological Research. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*. Vol. 12. s.1-20.

Hansen, Finn Thorbjørn (2010) ”Dannelse gennem unden og nærvær”. I: Hansen. *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. Hans Reitzels forlag. København. s. 212-239.

Hansen, Erik Jørgen (2011) ”Hvorfor mere og mere uddannelse?” I: Hansen. *Uddannelsessystemerne i et sociologisk perspektiv*. 2. udgave. København. Hans Reitzels Forlag. s.38-59.

Hansen, Erik Jørgen (2009a) Ungdomsuddannelserne i historisk perspektiv. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. s.6-13.

Hansen, Rasmus Præstmann (2009b). *Autoboys.dk En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Ph.d. afhandling. Københavns Universitet.

Hansen, Erik Jørgen (2003) *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København. Hans Reitzels forlag.

Hasse, Cathrine (1995). Fra journalist til Big Mamma. Om sociale rollers betydning for antropologers datagenerering. *Tidsskriftet for Antropologi* nr. 31. s. 53-64.

Hastrup, Kirsten (2004) ”Introduktion. Antropologiens vendinger” og ”Refleksion. Vidensbegreber og videnskab” I: Hastrup (red.) *Viden om verden. En grundbog i antropologisk analyse*. København. Hans Reitzels Forlag. s.9-30 og s.409-426.

Hastrup, Kirsten (2003). ”Introduktion. Den antropologiske videnskab” og ”Metoden. Opmærksomhedens retning” I: Hastrup (red.) *Ind i verden. En*

*grundbog i antropologisk metode*. København: Hans Reitzels Forlag. s.9-34 og s.399-419.

Hastrup, Kirsten (1999). *Viljen til viden. En humanistisk grundbog*. København. Gyldendal.

Hastrup, Kirsten (1995). "The Language Paradox: On the limit of Words". I: Hastrup. *Passage to Anthropology: Between Experience and Theory*. London. Routledge. s. 26-44.

Hastrup, Kirsten & Hervik, Peter (1994). "Introduction" I: Hastrup & Hervik (red.) *Social Experience and Anthropological Knowledge*. London/New York: Routledge. s. 1-12.

Haywood, Chris & Mac An Ghaill, Máirtín (2003) "Troubling school boys: making young masculinities". I: Haywood & Mac An Ghaill. *Men and Masculinities. Theory, research and social practice*. Buckingham. Open University Press. s.62-82.

Henningsen, Inge (2011) Taberdrenge - en statistisk konstruktion. Interview i KVINFO af Jørgen Poulsen:  
<http://webmagasin.kvinfo.dk/artikler/taberdrenge-en-statistisk-konstruktion>

Henningsen, Inge (2010). At springe over hvor gærdet er højest. *CEFU. Unga, køn og uddannelse*, Årgang 9, nr. 3 & 4. s. 11-18.

Hersom, Henrik (2011) *Pædagogiske potentialer: en analyse af de tekniske læreres mulighedsrum i samspillet med eleverne*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.

Hjort-Madsen, Peder (2013) *Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne: Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb*. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet.

Holland, Dorothy, Lachicotte, William Jr., Skinner, Debra & Cain, Carole (2003) *Identity and Agency in Cultural Worlds*. England. Harvard University Press.

Hutters, Camilla (2001) ”Mellem længsel og mestring – betydningen af uddannelse i unges liv”. I: Andersen et al. (red.) *Bøjelighed og tilbøjelighed – livshistoriske perspektiver på læring og uddannelse*. Roskilde Universitetsforlag. s. 15-56.

Hvitved, Louise (2014) *Elevattituder på erhvervsuddannelserne*. Ph.d. afhandling. DPU, Århus Universitet.

Illeris, Knud, Katznelson, Noemi, Nielsen, Jens Christian, Simonsen, Birgitte & Sørensen, Niels Ulrik (2009) *Ungdomsliv. Mellem individualisering og standardisering*. Samfundslitteratur.

Jacobsen, Charlotte Bredahl & Johansen, Katrine Schepelehn (2009) ”Fortrolig viden. Formidlingspligt vs. Tavshedspligt i sundhedsforskningen”. I: Hastrup (red.) *Mellem mennesker. En grundbog i antropologisk forskningsetik*. København. Hans Reitzels forlag. s.207-222.

Jenkins, Richard (2008) *Social Identity*. 3. udgave. London. Routledge.

Jensen, Sune Qvotrup & Christensen, Ann-Dorthe (2011) Intersektionalitet som sociologisk begreb. *Dansk Sociologi* nr. 4/22. s. 71-88.

Jensen, Anne Winther (2012) *Sosu-elevs læring i skole-praktik samarbejdet. Analyser af klasserum, praktik og elevtilblivelser*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.

Jensen, Torben Pilegaard & Larsen, Britt Østergaard (2011) *Unge i erhvervsuddannelserne og på arbejdsmarkedet. Værdier, interesser og holdninger*. København. AKF.

Jonasson, Charlotte (2012): *Why stay? The development of student retention processes in everyday life in a Danish vocational school*. Ph.d-afhandling, Psykologisk Institut, Business and Social Sciences, Århus Universitet.

Juul, Ida (2012): Ligeværd mellem ungdomsuddannelserne – realistisk mulighed eller utopi?. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Nr. 1. s. 15-25.

Juul, Ida (2005). *På sporet af erhvervspædagogikken. Om baggrunden for erhvervsuddannelsernes aktuelle udformning og smede- og industriteknikerlevernes møde med vekseldannelsesystemet*. Ph.d. afhandling Danmark Pædagogiske Universitet.

Jørgensen, Christian Helms (2014) ”Det er simpelthen noget, du har i hænderne!”. Professor tiltrædelsesforelæsning. Roskilde Universitet. [https://www.youtube.com/watch?v=RCKpKM\\_-2qQ](https://www.youtube.com/watch?v=RCKpKM_-2qQ)

Jørgensen, Christian Helms (2013a) *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne* (red.) Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, Christian Helms (2013b). EUD før og nu – erhvervsuddannelsesreform i historisk lys: hvad er det nye i den nye reform? Oplæg på Forskerpraktikernetværksmøde, d. 9.10. 2013. Præsentation onlinetilgængelig på: <http://www.forskerpraktiker.delud.dk/filer/1071/Chr%20Helms.416921296356598.ppt>.

Jørgensen, Christian Helms (2012) Manglende ungdomsuddannelse – årsager og løsninger. *Samfundsøkonomen*, Nr. 2. s. 24-29.

Jørgensen, Christian Helms, Peter Koudahl, Klaus Nielsen & Lene Tanggaard (2012) Frafald og engagement – foreløbige resultater. [http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Aktuelt/Rapport\\_frafald\\_og\\_engagementfn.pdf](http://psy.au.dk/fileadmin/Psykologi/Aktuelt/Rapport_frafald_og_engagementfn.pdf)

Jørgensen, Christian Helms (2011a) ”En historie om hvordan frafald blev et problem”. I: Jørgensen (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, Christian Helms (2011b) ”Praktikpladsproblemet betydning for elevernes frafald og engagement”. I: Jørgensen (red.). *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, Christian Helms & Ida Juul (2010) *Bedre samspil mellem skolepraktik og ordinær virksomhedspraktik*. Undervisningsministeriet. København. [www.fagligeudvalg.dk](http://www.fagligeudvalg.dk)

Jørgensen, Christian Helms, Friche, Nanna, Steno, AnneMia, Mogensen, Kevin, Nielsen, Steen B., & Kampman, Jan (in press) Monografi. Roskilde Universitetsforlag.

Jørgensen, Per Schultz (1989). Om kvalitative analyser – og deres gyldighed. *Nordisk psykologi*, 41. s.112-128.

Katznelson, Noemi (2012) Præsentation: Unge i risikozonen, på SFI konferencen: ”15 år og hvad så? Unges hverdagsliv og udfordringer” d.2.10.2012. København.

Katznelson, Noemi, Mette Pless & Mette Stigaard Stenkjær (2012): *Evaluering af Ungepakke II - De unges vej til ungdomsuddannelserne - uddannelsessystemets vej til de 95 pct. Hovedrapport: Konklusioner, anbefalinger, Opsummering*. København.

Katznelson, Noemi (2004). *Udsatte unge, aktivering og uddannelse - dømt til individualisering*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Katznelson, Noemi og Pless, Mette (2007). *Unge vej mod ungdomsuddannelserne*. Center for ungdomsforskning. København.

Kehily, Mary Jane: “Peer Culture, Masculinities and Schooling” (2009) I: Budde & Mammes (red.) *Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. VS Verlag für Socialwissenschaften. s. 163-175.

Koudahl, Peter (2006). *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.

Kuhn, Thomas (2001) ”Efterskrift 1969”. I: Schmidt (red.) *Det videnskabelige perspektiv. Videnskabsteoretiske tekster*. Danmark. Akademisk Forlag. s.145-183.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009) ”The social construction of validity”. I: Kvale & Brinkmann. *Interview. Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. 2. Udgave. The United States of America. Sage. s. 241- 260.

Kvale, Steinar (2000). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København. Hans Reitzels Forlag.

Larsen, Lene, Nielsen, Steen Baagøe, Thingstrup, Signe Hvid, Wulf-Andersen, Trine & Jørgensen, Christian Helms (2013). *Køn og uddannelsesdelta-*

*gelse – en forskningsoversigt til refleksion ved deltagelsesorienteret uddannelsesudvikling for rekruttering og fastholdelse af mænd og drenge.* Imodus projektet. Roskilde Universitet.

Larsen, Lene (2012) Når uddannelse bliver socialt arbejde. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr.1. s. 30-38.

Larsen, Lene (2007) ”De kreative valg og de kalkulerende elever: om valgstrategier og demokratidefinitioner blandt eleverne”. I: Bøje; Hjort, Larsen & Raae. *Gymnasireformen 2005 – professionalisering af ledelse, lærere og elever? Gymnasiepædagogik nr. 66*. Institut for filosofi, pædagogik og religionsstudier. Syddansk Universitet.

Larsen, Lene (2003) *Unge, livshistorier og arbejde. Produktionskolen som rum for liv og læring*. Ph.d.afhandling. Roskilde Universitet.

Larsen, Steen Nepper (2011) Følgesedler til fredagsforedrag på Afdeling 6, Arkitektskolen, Holmen, d.2. dec. 2011, v. Steen Nepper Larsen, lektor v. GNOSIS – sind og tænkning, DPU, AU. (i en forkortet udgave, min forkortelse).

Lauder, Hugh, Brown, Philip, Dillabough, Jo-Anne & and Halsey, A.H. (2006) *Education, Globalization & Social Change*. Oxford. Oxford University Press.

Levinson A. Bradley & Dorothy C. Holland (1996) “The Cultural Production of the Educated Person. An Introduction”. I: Levinson, Foley & Holland (red.) *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*. Albany State University of New York Press.

Lippke, Lena (2012) Fra erhvervsuddannelse til semi-terapeutisk samtalerum – emotionelle handlinger som fastholdelsesgreb indenfor erhvervsuddannelsessystemet. *Psyke og Logos, Nr. 1, Årgang 33*. s. 135-160.

Lippke, Lena (2011) “Udfordringer til faglærernes professionelle identitet”. I: Jørgensen (red.) *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Roskilde Universitetsforlag. s. 99-116.

Lilleaas, Ulla-Britt & Ellingsen, Dag (2013) Den gode tvangen. *Arr Idéhistorisk tidsskrift*. Nr. 4. s. 101-108.

Louw, Arnt Vestergaard (2013) *Indgang og adgang på erhvervsuddannelserne. Analyse af tømrerelevernes muligheder og udfordringer i mødet med faget, lærerne og de pædagogiske praksisser på grundforløbet*. Ph.d. afhandling. Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.

Lyng, Selma Teresa (2009) Is There More to Antischoolishness than Masculinity? On Multiple Student Styles, Gender, and Educational Self-exclusion in Secondary school. *Men and Masculinities*, 11(4) s. 462-487.

Mac an Ghail, Máirtín (1994) *The Making of Men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham. Open University Press.

MacDonald, Robert (2011) Youth transitions, unemployment and underemployment: Plus ça change, plus c'est la même chose?. *Journal of Sociology*. s.427-444.

Malmstrøm-Nielsen, Bjarke (2013) ”Skoler svigter sårbare unge”. Interview med Bjarke Malmstrøm-Nielsen i ugebrevet A4 d.7.11.2013.

Mammes, Ingelore (2009) „Jugendkatastrophe und Alphamädchen? Diskurse und Fakten zu Einflussfaktoren auf Geschlechterdifferenzen in der Schule“. I: Budde & Mammes (red.) *Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. VS Verlag für Socialwissenschaften. s. 35-47.

Manen, Van Max (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomonology & Practice*, vol. 1, nr. 1. s.11-30.

Manen, Van Max (1990) *Researching Lived Experience. Human Science for an action sensitive Pedagogy*. The State University of New York. The Althouse Press.

Martino, Wayne (1999). “Cool boys”, “Party animals”, “Squids” and “Poofers”: Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education* Vol 20, nr. 2. s.239-263.

Martino, Wayne & Pallotta-Chiarolli, Maria (2003) *So what's a Boy? Addressing Issues of Masculinity and Schooling*. Maidenhead. Open University Press.

Merleau-Ponty, Maurice (1999) ”Synligt – usynligt”. I: Merleau-Ponty. *Om sprogets fænomenologi. Udvalgte tekster*. København. Samlerens Bogklub. Fransk Udgave; Galimard Paris, 1969. s. 220-249.

Merleau-Ponty, Maurice (1998) ”Maleren og filosoffen”. I: Dehs (red.) *Æstetiske teorier. Odense University Studies in Literature, nr. 18. En antologi*. Odense Universitetsforlag, s. 149-180.

Merleau-Ponty, Maurice (1994) *Cezannes tvivl*. Oversat af Uffe Harder. Med efterskrift af Per Kirkeby. Edition Bløndal.

Miles, Mathew B., Huberman, Michael (1984) *Qualitative Data Analysis: A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills. Sage.

Munk, Martin (2009) Drengene er de nye tabere. *Kvinden og Samfundet*, Vol. 125, Nr. 4. s. 10-13.

Munk, Martin, Bohn, Lars & Baklanov, Nikita (2013) *Grundforløbspakker og frafald på danske erhvervsskoler*. Rapport. Ålborg Universitet.

Møhl, Perle (2003) ”Synliggørelsen. Med kameraet i felten”. I: Hastrup (red.) *Ind i verden. En grundbog i antropologiske metode*. Danmark. Hans Reitzels forlag. s.163-184.

Mørch, Sven (2010) Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed. *Psyke & Logos*, nr. 31. s.11-44.

Mørch, Sven (2006) Learning to Become Youth. An Action Theory Approach. *Outlines. Critical Practice Studies*. nr.1. s.3-18.

Mørch, Sven (2003) Youth and Education. *Young*. Vol. 11. Nr.1. Sage. s. 49-73.



Nielsen, Harriet Bjerrum (2014a) ”Forskjeller i klassen – kjønn i kontekst”. I: Nielsen (red.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget. s.11-30.

Nielsen, Harriet Bjerrum (2014b) *Tid og rum – born og køn. Temporalitet som metodisk og teoretisk dimensjon i børne/ungdomsforskning og kønsforskning*. Tiltrædelsesforelæsning ved Ålborg Universitet, d.27.marts.

Nielsen, Harriet Bjerrum (2013) ”Køn. At blive, gøre, være og udfordre køn”. I: Sørensen, Laursen & Brødslev (red.). *Socialpsykologi*. Hans Reitzels forlag. s. 453-476.

Nielsen, Harriet Bjerrum (2009a). *Skoletid. Piger og drenge fra 1. til 9. klasse*. Akademisk forlag.

Nielsen, Harriet Bjerrum (2009b). “New Boys? A Nordic Perspective”. I: Budde & Mammes (red.) *Jugendforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. VS Verlag für Socialwissenschaften. s. 205-219.

Nielsen, Harriet Bjerrum (1998). Forførende tekster med alvorlige hensikter. *Tidsskrift for samfunnsforskning* 35 (2), s. 190-217.

Nielsen, Harriet Bjerrum (1994) Den magiske blokk – om kjønn og identitetsarbeid. *Psyke & Logos*. Årgang 15. Nr. 1. Tema: Psykologi og kønsforskning. København. Dansk Psykologisk Forlag. s. 30-46.

Nielsen, Harriet Bjerrum & Davies, Bronwyn (2007) Discourse and the Constructions of Gendered Identities in Education. *Discourse and Education. Encyclopedia of Language and Education*, vol 3. New York. Springer. s.159-170.

Nielsen, Harriet Bjerrum & Rudberg, Monica (2006) *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo. Universitetsforlaget.

Nielsen, Klaus & Kvale, Steinar (red.) (2003) *Praktikkens læringslandskab – at lære gennem arbejde*. København. Akademisk forlag.

Nielsen, Steen Birger (1997) "Det eksemplariske princip". I: Weber, Nielsen & Olesen (red.) *Modet til fremtiden. Inspirationen fra Oskar Negt*. Danmark. Roskilde Universitetsforlag. s.269-316.

Nordberg, Marie (2010) Berättelser om skolearbejde, menlighed och coolhet. *CEFU. Unge, køn og uddannelse*, Årgang 9, nr. 3 & 4. s. 59-72.

Okely, Judith (1992) "Anthropology and Autobiography. Participatory Experience and Embodied Knowledge". I: Okely & Callaway (red.) *Anthropology and Autobiography*. London & New York. Routledge. s. 1-28.

Phoenix, Ann, Pattman, Rob, Croghan, Rosaleen & Griffin, Christine (2013) Mediating gendered performances: young people negotiating embodiment in research discussions. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. s.414-433.

Prieur, Annick & Rosenlund, Lennart (2010) "Danske distinksjoner". I: Dahlgren & Ljunggren (red.) *Klassebilder. Ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo. Univeristetsforlaget. s. 111-128.

Rasmussen, Kim (2013) "Visuelle metoder og tilgange". I: Rasmussen (red.) *Visuelle tilgange og metoder i tværfaglige pædagogiske studier. En antologi baseret på erfaringer og indblik fra forskning, udviklingsarbejde og undervisning*. Roskilde Universitets forlag. s.13-36.

Reed, Adam (2006) "'Smuk is king": the action of cigarettes in a Papua New Guinea prison". I: Holbraad & Wastell (red.) *Thinking Through Things: theorising artefacts in ethnographic perspective*. Routledge. s. 32-46.

Renold, Emma (2001). Learning the 'Hard' Way: Boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner. *British Journal of Sociology of Education* vol 22, nr. 3. s. 369-385.

Rubow, Cecilie (2003). "Samtalen. Interviewet som deltagerobservation". I: Hastrup (red.) *Ind i verden. En grundbog i antropologiske metoder*. København. Hans Reitzels Forlag. s. 227-246

Rudberg, Monica (2014) ”Hørte ikke rigtig hjemme der: Skole og maskulinitet i tre generasjoner”. I: Nielsen (red.) *Forskjeller i klassen. Nye perspektiver på kjønn, klasse og etnisitet i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget. s.31-49.

Said, Edward (2002) [1978] *Orientalisme. Vestlige forestillinger om Orienten*. Danmark.. Roskilde Universitetsforlag.

Sartre, Jean-Paul (1956) *Being and nothingness*. New York. Philosophical Library.

SFI (2014) Konference: Unge – veje og omveje til voksenlivet d.5.2.2014. Konferenceslides online tilgængelige på:  
[http://www.sfi.dk/opsamling\\_fra\\_konferencen-12669.aspx](http://www.sfi.dk/opsamling_fra_konferencen-12669.aspx)

SFI (2015) Forløbsundersøgelsen af børn født i 1995:  
<http://www.sfi.dk/Default.aspx?AreaID=21>

Sigurjónsson, Guðmundur (2002) *Danske erhvervsuddannelse i støbeskeen. Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekselluddannelse*. Aalborg. Aalborg universitet.

Simmel, Georg (1971) [1908] “The Stranger” I: Levine (red.) *Georg Simmel. On Individuality and Social Forms*. London. The University of Chicago Press. s. 143-150.

Simonsen, Birgitte (2014) *Hasb som pædagogisk problem – i ungdomsuddannelserne*. Børne- og Undervisningsudvalget 2013-14. BUU Alm.del Bilag 133.  
<http://www.ft.dk/samling/20131/almDEL/buu/bilag/133/1351385.pdf>

Smith, Dorothy Edith (2002) ”Institutional Ethnography”. I: May (red.) *Qualitative Research in Action*. London. Sage Publications. s. 17-52.

Spradley, James (1979). “Step 4, 7 & 9”. I: Spradley. *The Ethnographic Interview*. Forth Worth: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers. s. 120-131,155-172.

Staubæs, Dorthe (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Steno, Anne Mia & Friche, Nanna (2015) Celebrity Chefs and Masculinities among Male Cookery Trainees in Vocational Education. *Journal of Vocational Education and Training*. s.47-61.

Steno, Anne Mia (2011) *De gode piger: Et studie af dannelsesforestillinger og idealer om det gode menneske på den indiske pigeskole Shamayita Shikshangan*. Københavns Universitet. Projekt & Karrierevejledningens Rapportserie. Nr. 284.

Steno, Anne Mia (2008) *Det er ganske vist ... Studier af sladder i et landsbyperspektiv*. Bacheloressay. Institut for Antropologi. Københavns Universitet.

Søndergaard, Dorthe Marie (1994) Køn i formidlingsproces mellem kultur og individ –nogle analytiske greb. *Psyke & Logos*. Årgang 15. Nr. 1. Tema: Psykologi og kønsforskning. København. Dansk Psykologisk Forlag. s.47-68.

Sørensen, Niels Ulrik (2010). Bag generaliseringerne. *CEFU. Unge, køn og uddannelse nr. 3 & 4* (Årgang 9). Center for ungdomsforskning. Werks Offsey A/S. s.7-11.

Tanggaard, Lene (2013) An Exploration of students' own explanations about drop out in vocational education in a Danish context. *Journal of Vocational Education and Training*, vol 65, nr. 3. s. 422-439.

Tanggaard, Lene (2012a) Workshopsoplæg: Individualisme og junglelov. Forsker-praktiknetværkskonference april 2012. Fastholdelse og frafald. LO-skolen. Helsingør.

Tanggaard, Lene (2012b) Man er da blevet til noget – frafaldsforebyggelse i dansk erhvervsuddannelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, Vol. 12, nr. 1, s. 51-59.

Tanggaard, Lene (2006) *Læring og Identitet*. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag.

Thomsen, Jens Peter (2008) *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.d.afhandling. Roskilde Universitet.

Thomson, Rachel (2011) *Unfolding lives. Youth, gender and change*. Great Britain. The Policy Press.

Thorne, Barrie (1993) *Gender Play. Girls and Boys in School*. Buckingham. Open University Press.

Uddannelseskommissionen (2009) *13 års uddannelse til alle*. Rapport. <http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.cefudk.dk%2Fmedia%2F175948%2Fuddannelseskommissionens%2520rapport%2520-%2520juni%2520091.pdf&ei=BJfQVOfpOsHcUreOgsgI&usg=AFQjCNFF2jQBazEz0ZGF0Oq39ZYsPXM1OQ>

Ulriksen, Lars, Murning, Susanne, Ebbensgaard, Aase Bitsch (2010) *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Frederiksberg. Samfundslitteratur.

Undervisningsministeriet (2015) Profilmodel hentet 5.1.2015: <https://statistik.uni-c.dk/Profilmodel>

Undervisningsministeriet (2014a) Fakta om erhvervsuddannelser. <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Fakta-om-erhvervsuddannelserne/Kort-om-erhvervsuddannelserne>

Undervisningsministeriet (2014b) Praktik i erhvervsuddannelserne. <http://www.uvm.dk/Uddannelser/Erhvervsuddannelser/Praktik-i-erhvervsuddannelserne>

Undervisningsministeriet (2013a) De gymnasiale eksamens resultater i 2013. <http://uvm.dk/~media/UVM/Filer/Stat/PDF13/131101%20De%20gymnasiale%20eksamensresultater%202013.pdf>

Undervisningsministeriet (2013b): Notat om resultater af forskning i erhvervsuddannelserne

<http://www.google.dk/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=7&cad=rja&uact=8&ved=0CFAQFjAG&url=http%3A%2F%2Fwww.uvm.dk%2F~%2Fmedia%2FUVM%2FFiler%2FUdd%2FErhverv%2FPDF13%2F131101%2520Notat%2520om%2520resultater%2520af%2520forskning%2520i%2520erhvervsuddannelserne%25202013.pdf&ei=B1vHVjXBLKf8ygO5qID>

QDQ&usg=AFQjCNFzLiUvFF6lWtDykCvDNGfktZX5Jw&sig2=euD6H4-R0v9cFEHDmiTSPg&bvm=bv.84349003,d.bGQ

Undervisningsministeriet (2010) De socioøkonomiske referencer for grundskolekarakterer [http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/~/\\_media/UVM/Filer/Stat/Folkeskolen/PDF11/110814\\_socref\\_notat.aspx](http://www.uvm.dk/Service/Statistik/Statistik-om-folkeskolen-og-frie-skoler/Statistik-om-elever-i-folkeskolen-og-frie-skoler/~/_media/UVM/Filer/Stat/Folkeskolen/PDF11/110814_socref_notat.aspx)

Undervisningsministeriet (2005) Bilag om frafald på de erhvervsrettede ungdomsuddannelser [http://www.stm.dk/multimedia/Faktabilag\\_EUD\\_Frafald.pdf](http://www.stm.dk/multimedia/Faktabilag_EUD_Frafald.pdf)

Verran, Helen (2001). "Introduction". I: Verran. *Science and an African logic* United States of America. The University of Chicago Press. s. 1-50.

Vike, Halvard (2001) Anonymitet og offentlighet. *Norsk Antropologisk Tidsskrift*, Vol 12. Nr. 1-2 s.76-84.

West, Candace & Zimmerman, Don. H. (2009) Accounting for Doing Gender. *Gender & Society*. Vol. 23. Sage. Publication. s.112-122.

West, Candace & Zimmerman, Don. H. (1987) Doing gender. *Gender & Society*. Sage. Publication. s.125-151.

Willis, Paul (1977). *Learning to Labour. How working class kids get working class jobs*. New York. Columbia University Press.

Wittgenstein, Ludwig (2003) [1953] Paragraf 61-80 I: Wittgenstein. *Filosofiske Undersøkelser*. Oslo. De norske bogklubbene.

Wolcott, Harry F. (1994)"Description, Analysis, and Interpretation in Qualitative Inquiry" I: Wolcott. *Transforming Qualitative Data: Description, Analysis, and Interpretation*. Thousand Oaks. London. Sage Publications. s. 9-54.

Ziehe, Thomas (2004) *Øer af intensitet i et hav af rutine - nye tekster om ungdom, skole og kultur*. København. Politisk Revy.

Ziehe, Thomas (2000) School and Youth – a differential relation. Reflections on some black areas in the current reform discussions. *Young*. s. 54- 63.

Ziehe, Thomas (1998) God anderledeshed. *Tidsskrift for børne- og ungdomskultur*. Nr. 39. s. 64-76.

Ziehe, Thomas (1993) [1989] *Kulturanalyser, Ungdom, utbildning, modernitet*. Essäer sammenställda av Nikolai Fornäs och Joachim Retzlaff i samarbete med författaran. Stockholm. Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Ziehe, Thomas & Stubenrauch, Herbert (1999) [1983] *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København. Politisk Revy.

# Dansk resumé

Denne afhandling handler om grupper af unges forskellige møder med og navigationer i og mellem erhvervsskolegrundforløb. Projektet indgår i et samarbejde med en større VELUX finansieret forskningsgruppe på Roskilde Universitet, hvis formål er at undersøge, hvorfor en betydelig gruppe af drenge marginaliseres i uddannelsessystemet og havner i den uddannelsesmæssige restgruppe. Formålet hermed er blandt andet at give indsigt i samspillet mellem in- og eksklusionsprocesser i drenges fællesskaber og deres deltagelse i erhvervsuddannelsernes skolekulturer og fagkulturer. Forskningsgruppen arbejder tværinstitutionelt ved både at se på tekniske erhvervsuddannelsesgrundforløb, handelsskolen og det almene gymnasium. I den forbindelse har jeg været hovedansvarlig for empirisk indsamling og bidrag i forhold til erhvervsskoleuddannelserne.

I forlængelse af forskningsgruppens stærke fokus på drenge og kønsproblematikker anlægger jeg i denne afhandling et bredere perspektiv på forskellige grupper af unge og ser herunder på henholdsvis de *kønnede*, *klassede* og *tidsbundne* perspektiver ved disse unges driblerier. Det at dribble er et begreb, jeg introducerer i afhandlingen i et forsøg på at bryde med det intentionelle og ordende i et begreb som ”strategier”. Det er inspireret af det kreolske ord ”dubriagem”, som referer til en art dansende bevægelse, og som af Cathrine Christiansen, Mats Utas og Henrik Vigh anvendes i forhold til at analysere afrikanske unges navigationer (2006). At dribble rummer blandt andet et kropsligt og relationelt niveau, som jeg har fundet væsentligt i mine analyser, og som skaber blik for, hvordan disse unge på trods af til tider rå vilkår tager bolden op, bliver tacklet og dribler videre. I afhandlingen anlægger jeg et dobbeltblik i forhold til disse driblerier, som betyder, at driblerierne *både* ses i et institutionelt og uddannelsespolitisk perspektiv *og* i et aktørorienteret lokalt kontekstuel perspektiv. Formålet hermed er at vise, hvordan dels skolen og lærerne påvirker og rammesætter de unges forskellige muligheder og driblerier, men også hvordan de unges driblerier og ageren påvirker skolen og lærernes praksisser. De teoretiske indramninger af afhandlingen henter inspiration fra særligt ungdomsforskning, kønsforskning, erhvervsskoleforskning, og videnskabsteoretisk er afhandlingen antropologisk og fænomenologisk inspireret.



Empirisk tager afhandlingen udgangspunkt i et antropologisk feltarbejde, hvor jeg som deltagende observatør i første grundmodul har været indskrevet som elev på henholdsvis grundforløbet til automekaniker og grundforløbet til gastronomi. Derudover har jeg i samme periode boet på skolehjem med de unge og således ”hængt ud”, spist og været sammen med de unge i en stor del af tiden udenfor skolen. Indledningsvist har jeg interviewet alle de unge på de to hold, jeg selv fulgte, og efterfølgende har jeg udvalgt en kerneinformant-gruppe, som jeg har fulgt i en periode på to år. En periode, hvor mange udviklede og styrkede deres oprindelige fag- og fremtidsforestillinger, men en stor del også faldt fra, startede nye uddannelsesforløb, fik nye fremtidsdrømme og forestillinger. Netop det longitudinale design har været væsentligt i forhold til at vise forandringsperspektiverne i de kønnede og klassede aspekter ved driblerierne.

Analytisk tager afhandlingen udgangspunkt i fire temaer, der er kendetegnende ved dobbeltheder og modsigelser. Det første tema relaterer sig til dobbeltheden i, at skolen på den ene side skal selekttere, bedømme og udvælge - men også rumme og inkludere alle elever. Igennem analyser af mødet mellem de forskellige institutionelle selektioner og forskellige unges driblerier diskuterer jeg i afhandlingen, hvordan lærernes og skolens vurderinger og kategoriseringer af eleverne bidrager til at præge elevernes muligheder, men også hvordan nogle elever kan modsætte sig en potentiel stempling og klare sig godt, mens andre ”dømmes ude”. I analyser af realkompetencevurderingerne på uddannelserne viser jeg desuden, at hvis en ung autodreng er dygtig, både bogligt og til at skifte dæk og holde rigtig på værktøj, så får han at vide, at han skal blive noget andet end mekaniker; at han skal læse videre. Erhvervsuddannelserne forsøger på at vise uddannelsens potentialer og muligheder for videre uddannelse risikerer således at have uintenderede effekter.

Det andet tema relaterer sig til det forhold, at det sociale liv på skolen af næsten samtlige elever tales frem som det mest afgørende for fastholdelse og skoleglæde, sammenholdt med observationer og fortællinger om, at der ikke er noget socialt miljø på skolen, ”at jeg går glip af det”, at meget få har kontakt ud over skolen, og der foregår stærke ekskluderinger i humoren på skolen og i frikvarteret. Igennem nedslag i emisk markante kategorier som vigtigheden af at spille ligeglad, humor, cigaretter og kedsomhed diskuterer jeg i afhandlingen det midlertidige og sårbare i de unges sociale liv. Jeg konkluderer, at fra-

faldstruede unge peger på det sociale som det, der holder dem fast, men at tekniske erhvervsskoler ikke tilbyder meget rum for ungdomsliv og fest, som man kender fra gymnasiet. Røg og cigaretter udgør i den sammenhæng et betydeligt social tilhørsforhold og gruppefællesskab.

Det tredje tema drejer sig om, at det at gå i skole og tage en uddannelse er det vigtigste og mest markante i et ungdomsliv i et systemisk perspektiv, men at de unge i mit studie fremhæver alt andet end skole som det afgørende i deres liv. Igennem en redegørelse for forskellige mønstre og diskussion af driblerier forskellige unge foretager sig *i, mellem* og *udenfor* uddannelsessystemet, rejser jeg spørgsmålet om, hvorvidt mere uddannelse til alle nødvendigvis er mere godt. Og jeg viser, at det at være imellem uddannelser kan være en konstant størrelse. Derudover analyserer jeg forskellige motivationer for at tage en uddannelse og de forskellige fremtidsdrømme, de unge har i starten af deres ungdomsuddannelser. Det ”*at være noget for andre*” samt at blive selvstændig og ”*få sit eget*” har i den sammenhæng været markante figurer blandt de unge på de tekniske erhvervsuddannelser. Centralt er det, at det sjældent er uddannelsen i sig selv, der er interessant for de unge, men de positioner i samfundet uddannelsen peger ud i, der er motiverende.

Det fjerde og sidste tema omhandler dobbeltheden i forhold til, at lærere på erhvervsskoler på den ene side henter deres autoritet i at være fagpersoner, men at der i deres konkrete undervisningspraksis er stort behov for pædagoger. Igennem lærer- og elevinterviews, observationer i undervisningssammenhæng og til lærer-elev samtaler viser jeg ambivalenserne i forhold til de skiftende fortællinger om behovet for en autoritativ, næsten militant lærerfigur, der giver eleverne et tiltrængt spark i røven – og en rummelig og forstående lærer, ”der ikke bliver sur”, som flere unge udtrykker det. Jeg konkluderer således, at mange erhvervsskolelærere er udfordret i den forstand, at de henter deres autoritet i deres faglighed og relation til den virkelige verden, men samtidig ofte arbejder med en gruppe af unge, som på grund af sociale problemer og udfordringer har brug for stærke pædagoger. Dette tema taler også ind i dialektikken i forhold til afhandlingens overordnede dobbeltblik ved igennem fokus på interaktionen mellem lærere og elever, at vise hvordan det ikke alene er skolen, der rammesætter og påvirker elevernes vilkår, men hvordan de unges ageren også påvirker og rammesætter den måde, lærerne agerer.

På tværs af disse fire analytiske temaer er der i afhandlingen syv udvalgte ungdomsprofiler. De er trykt på farvet papir og lavet som fold-ud sider i et forsøg på både at lade disse profiler ligge som en art pergament papir ud over den øvrige afhandlingstekst, og som et forsøg på at lade dem have en parallel og egen logik og struktur. Profilerne udgør et longitudinalt og biografisk spor i afhandlingen, mens analysekapitlerne er mere kontekst- og situationsbestemte. Det er mit håb, at tiden og forandringen i de forskellige unges køns- og identitetsprojekter viser sig i det udviklingsforløb, jeg lader fremtræde i de udvalgte ungdomsprofiler, hvor jeg følger de forskellige unge igennem en periode på halvandet til to år. Igennem afhandlingen ser jeg på tværs af de forskellige ungdomsprofiler og forløb hos de unge og spørger, hvordan de unge tager forskellige køns- og uddannelsesdiskurser op på forskellige måder og tillægger dem individuel mening og betydning. Dette perspektiv peger på, at diskursbegrebet ikke kan erstatte subjektivitetsbegrebet. Vi har brug for distinktionen mellem subjekt og diskurs, som rummer både forskellen på - og forbundetheden mellem - individ og kultur (Nielsen 1994).

# English abstract

This dissertation is about groups of young people's various navigations in and between different vocational educational basic courses<sup>26</sup>. The project is part of a VELUX funded research group at Roskilde University, whose purpose is to investigate why a significant group of boys are marginalized in the educational system in Denmark and hence end up labeled "the failing boys". Accordingly the aim is to provide insight into the interaction between inclusion and exclusion in boys' communities and their participation in vocational educational school cultures and professional working cultures. The research group installs a cross-institutional and intersectional view, by implementing both vocational educational programs, a business school and an upper secondary school in the study. In this research setting, I have had the main responsibility for the empirical contributions in relation to vocational educations.

In this dissertation, I investigate different groups of young people through applying respectively the gendered, classed and time-bound prospects of these young people's various "dribbles". I introduce "dribble" in the dissertation as a notion to break with the intentional structure implied by a concept like "strategies", which is often used to discuss young people's motivation and

---

<sup>26</sup> The Danish Vocational Education and Training (VET) system is based on three main principles. First, it entails a dual-training principle; that is, periods of school-based learning alternating with periods of training in an enterprise (in this case, professional kitchens or auto repair shops). School-based periods take up one-third of a full VET program of approximately four years, while periods of workplace training take up two-thirds of the time. Thus, the dual-training principle is both a pedagogical principle and an organizational-institutional one. The norms and routines of the profession are inculcated in work placements, while specific technical skills and theory are introduced at school. Secondly, the dual system is based on a principle of social partner involvement, whereby social partners are involved in both overall decision-making and daily operation of the VET system. Thirdly, it is founded on the principle of lifelong learning. This is achieved through the system's flexibility, which allows trainees the possibility of taking part of a qualification at a given moment and later returning to the system and adding to their VET qualification in order to access further and higher education. VET programs are typically divided into two parts: a basic course, which is broad in scope and provided at schools, and a main course in which the trainee specializes in an occupation (Steno & Friche 2015).

educational choices. "Dribble" is inspired by the Creole term "dubriagem" which refers to a dancing movement. Anthropologists Cathrine Christiansen, Mats Utas and Henrik Vigh have applied the notion of dubriagem in their analysis of African youth movements in insecure and war-torn contexts (2006). Amongst others, dribbling involves bodily and relational levels that I find important in my study. Dribbling illustrates how these young people, despite harsh conditions, grab the ball, are tackled and yet continue dribbling. In the dissertation I apply a double-view in relation to these dribbles, which implies that the dribbles are both viewed in an institutional and educational policy perspective and in a subject centered local and contextual perspective. The purpose is to show how, on the one hand, the school and teachers affect and frame the youth's diverse opportunities and accordingly their movements (dribbles). While on the other, how the young people's dribbles and agency also affect the school and the teachers' practices. The theoretical framing of the thesis combines inspiration from the fields of youth, gender, social class and vocational educational research. In regard to theory of science and methodology, the dissertation takes its point of departure in anthropology and phenomenology.

Empirically the underlying basis of the dissertation is in anthropological fieldwork where respectively I participated as a student in the first basic module for car mechanics and gastronomy. During this period, I resided in a dormitory together with other students enrolled in the courses, which meant that I ate, 'slept' and "hung out", with the students outside of school. Initially, I interviewed all of the young people of the two basic courses and subsequently selected a group of eight young people from each class to carry out follow-up interviews and observe over a period of two years. During this time, I witnessed how many students developed and reinforced their original job goals and visions for the future. At the same time, I experienced how many students dropped out and began new vocational educations and developed new dreams of the future. This longitudinal design has been significant in grasping the dynamic and transformational perspectives of the gendered and classed aspects of dribbling.

Analytically the dissertation is based on four themes characterised by dualities and contradictions. Firstly, schools select, assess and evaluate students, which means some students get excluded from education. However, at the same time, schools have a duty to accommodate and include all students. Through

analysing this encounter between institutions and young people I illustrate how the selection process carried out by schools contribute to student experiences and opportunities. On the flip side, I discuss how some students challenge the potential categorization and labelling. During my analysis of the schools initial prior learning assessment, I illustrate how students deemed to be talented car mechanics (i.e. have both theoretical and practical skills) are advised to study further. Hence, nudged in a different direction away from mechanics to study something deemed higher. On the one hand, this suggests that VET attempt to show students their full potential and further possibilities. On the other, it suggests that vocational education risk unintended effects by excluding the talented students from becoming skilled laborers.

The second theme relates to the contradiction about the students social life as the primary reason for enjoying and staying at school. However, my observations, supported by students complaints, show that very few have any contact outside of school. At the same time, many are excluded within the confines of the school through the hegemonic masculine sense of humor at play. Through discussions of emic notions such as 'acting like you don't care;' having the 'right kind of humor;' smoking cigarettes and 'being bored;' I discuss the temporality and vulnerability in young people's social life. I conclude that young people, at risk of dropping out, point to the social aspect as a critical factor in regard to retaining them in the educational system. In addition, that many vocational basic courses do not offer much room for youth environments and parties as we know it from upper secondary school. In that respect smoking cigarettes, having the right kind of humour and talking about being bored represents a significant role in regard of belonging to the group.

The third theme revolves around the contradiction, that attending school and obtaining an education is the most important and visible script in young people's lives in a systemic perspective. However, in my study, most of the young people consider their education to be the least crucial to their lives. Through a discussion about the different paths and dribbles that the different groups of youths take, in, between and outside of the educational system - I raise the question whether more education is necessarily the best script for all? Additionally, I suggest that to be between educations, may be a constant state for some young people, although young people in a systemic perspective always figure as either enrolled or drop-outs. Additionally, I explore the young peo-

ple's different motivation for pursuing an education and their vision for the future, at the beginning of their education. "To mean something for someone else", "to become independent" and "get one's own place (home and workplace)" are in that respect significant figures among the young people in the vocational educations in my study. In that sense it is pivotal that it rarely is the education in itself that is motivational, but the work positions in the society, that the completion of the educations point to.

The fourth and last theme deals with the duality that teachers in vocational educations, on the one hand, derive their authority from being professionals, but that there on the other hand is a great need of pedagogues. Through analysis of interviews with both teachers and students, classroom participant observation and observation of individual teacher-student conversations, I show ambivalences in the students stories about, on the one hand the need for an authoritative, almost militant, teacher figure giving students a "much needed kick in the ass" - and on the other hand a spacious and sympathetic teacher, "who never gets mad". Thus, I conclude that many vocational teachers are challenged in the sense, that they derive their authority from their work professionalism and relations to the "real world" outside of the school, but at the same time often work with groups of young people who, because of social problems and challenges, are in need of skilled pedagogues. This theme relates to the overall double-view dialectics (as mentioned above), which is central to the overall thesis. The focus on teacher-student interaction illustrates the teacher's impact on students and at the same time, how the actions of students influence the teacher's actions.

During the analysis, across the four themes, seven portraits of young people are presented. These are printed on colored paper and designed as fold-out pages. These portraits weave themselves into the rest of the text and have a both parallel and different logic and structure than the chapters of analysis. The portraits represent longitudinal and biographical traces in the dissertation while the analysis chapters are more contextual and situational. It is my hope that the time and the change in the various young people's gendered identity projects emerge in the development processes, which appear in the portraits. Throughout the dissertation, I look at the different portraits and patterns and ask how young people embrace gendered and educational discourses in various ways and attach them to individual meaning and significance. This implies that the discourse concept cannot replace the concept of subjectivity.

We need a distinction between subject and discourse, which both contain difference and connectedness between the individual and culture (Nielsen 1994).



# Tak

Tak til de unge på de to erhvervsskolegrundforløb for at lade mig komme tæt på. Det, der har påvirket mig mest i denne afhandlingstid, har været at følge jer i en tid, hvor nye veje og forestillinger både er blevet født og ødelagt. Fra I startede i grundforløb og enten mødte ungdomsuddannelseslivet for første eller femte gang - til I kom alle mulige og umulige andre steder hen. Og tak til skolerne og lærerne for så ærligt at give mig et indblik i jeres udfordringer og vilkår.

Tak til min vejleder Niels Warring for støttende sparring og loyalitet overfor alle de veje og vildveje, min afhandling og jeg har været på.

Tak til Harriet Bjerrum Nielsen og alle på Senter for Tverrfaglig Kønnsforskning ved Oslo Universitet, hvor jeg på et vigtigt tidspunkt i min proces tilbragte et tre måneders gæsteforskerophold. Der står en skramlet flyttekasse i frokoststuen på STK, hvorpå der med sort tusch står skrevet "STKS ånd". Den skal minde om, hvem centret er og vil være. Og der er præcis, hvad STK minder mig om; alt hvad jeg tror på i academia; kollegialitet, frihed og nysgerighed.

Tak til mine gode kollegaer, der på forskellige måder er gået ind i mit afhandlings arbejde og socialt har gjort en stor forskel for mig; Nanna Friche, Signe Hvid Thingstrup, Stine Helms, Tina Wilchen Christensen og Lene Larsen.

Tak til Søren, Helle og Christine for gennemlæsninger, korrekturlæsning og ukuelig optimisme på mine vegne.



*Ungdomsliv i en uddannelsestid – kønnede, klassede og tidsbundne driblerier i og mellem erhvervsuddannelser* er et betydningsfuldt bidrag til viden om unges liv og deres orienteringer i erhvervsuddannelserne. Gennem analyser og portrætter får vi et unikt billede af unges møde med erhvervsuddannelser, der nuancerer de ofte forenkledede forklaringer og løsninger på de udfordringer erhvervsuddannelsessystemet står over for. Fokus er på at komme tæt på elevernes oplevelser og erfaringer gennem bearbejdning af materiale fra observationer og interviews indhentet gennem et antropologisk feltarbejde. Anne Mia Steno har været indskrevet som elev og boet på skolehjem og har efterfølgende ad flere omgange vendt tilbage til eleverne for at få deres historier fortalt.

Afhandlingen rummer mange perspektiver, hvor nogle af de væsentligste formuleres som dobbelt- eller modsætningsfyldtheder: Uddannelsernes dobbeltrolle som selektionsmekanisme samtidig med at de er udset til at skulle inkludere og rumme alle; unges italesættelse af uddannelserne som meget lidt betydningsfulde set i forhold officielle diskurser om det modsatte; lærernes anerkendelse qua deres erhvervsfaglige baggrund sat over for det konkrete oplevede behov for læreren som pædagog; elevernes italesættelse af det sociale liv på skolerne som afgørende for dem sat over for observationernes og interviewenes indikation af et fraværende socialt liv på skolerne. Afhandlingens ærinde er ikke at komme med konkrete løsningsforslag til, hvordan mødet mellem uddannelsessystem og unges liv bør etableres. Men gennem sine engagerede analyser bidrager den til viden, der udgør det nødvendige grundlag for at træffe beslutninger, hvor unges liv forstås som fortsat driblen i og mellem uddannelser.

Afhandlinger fra Forskerskolen i Livslang Læring er let redigerede afhandlinger fra ph.d.-uddannelser, der er gennemført ved forskerskolen. Seriens udgivelser præsenterer de enkelte ph.d.'ers konkrete forskningsprojekter. Forskerskolen inddrager de nyeste teoretiske og metodologiske diskussioner i en tværfaglig udforskning af læring såvel i uddannelse som i alle mulige andre livssammenhænge: i hverdagslivet, i arbejdslivet, i familien. Hver afhandling er et lille teoretisk, metodisk og/eller empirisk pionerarbejde i udfoldelsen af dette forskningsfelt.