



Gry Tybjerg



Unge og ulige deltagerbetingelser i udskolingen

RUC

- en ph.d.-afhandling fra ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

Gry Tybjerg

Unge og ulige deltagerbetingelser i udskolingen

Vejleder:

Charlotte Højholt,
Roskilde Universitet

Bi-vejleder:

Ida Schwartz,
UCL

Ph.d.-afhandling
Ph.d.- programmet Hverdagslivets Socialpsykologi
Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi
Institut for Mennesker og Teknologi
Roskilde Universitet

Juni 2023

Gry Tybjerg:

Unge og ulige deltagerbetingelser i udskolingen

En udgivelse i serien *Afhandlinger fra Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi*,

Roskilde Universitet

1. udgave 2023

© Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi og forfatteren

Omslag: Niels Hilfling Nielsen

Sats: Gry Tybjerg

Foto omslag: Gry Tybjerg

Tryk: PRinfoParitas Digital Service

Forhandles hos Academic Books på RUC

Bygning 26

Universitetsvej 1

4000 Roskilde

Telefon: +45 44 22 38 30

E-mail: ruc@academicbooks.dk

ISBN: 978-87-91362-35-4 (paperback)

978-87-91362-36-1 (e-pub)

Udgivet af: Ph.d.-skolen for Mennesker og Teknologi

Institut for Mennesker og Teknologi

Roskilde Universitet

Bygning 02, Postboks 260

4000 Roskilde

E-mail: forskerskolen@ruc.dk

Website: <https://ruc.dk/phdskolen-mennesker-og-teknologi>

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

Til trods for stor bevågenhed og mange forskellige samfundsmæssige interventioner rettet mod unges overgange til ungdomsuddannelser, er der stadig unge, der står udenfor uddannelse, og vi mangler viden om, hvordan de forskellige indsatser opleves af de unge selv, og hvordan de spiller sammen med ungdomslivets øvrige udfordringer. På den baggrund sætter Gry Tybjerg sig i denne afhandling for at 'fremanalysere sammenhænge mellem strukturelle samfundsmæssige betingelser i udskolingen, unges deltagelse i fællesskaber og udvikling af ulighedsprocesser med subjektivt varierende betydninger'. Hun rejser dermed forskningsspørgsmålet:

Howdan kan vi udforske og forstå unges betingelser for deltagelse i udskolingen fra et ungeperspektiv?

For at udforske dette, har Gry Tybjerg igennem 2 år fulgt 3 klasser, hhv. en 8. og en 9. klasse, hvor 8. klassen blev fulgt ind i 9. og her blev lagt sammen med en anden klasse og således udgjorde en ny klassesammenhæng. Udover mangesidede deltagerobservationer rummer det intensive feltarbejde 'ungemøder', fokuserede samtaler (interviews) samt mere uformelle samtaler, både med unge og professionelle.

Afhandlingen præsenterer dette arbejde ved at placere det i forhold til en analyse af dilemmaer og udfordringer i forskningsfeltet og at undersøge udskolingsens overgangsarrangementer og argumentere for, at disse må udforskes som en del af de dynamiske processer, der udspiller sig i de unges hverdagsliv. På den baggrund præsenteres afhandlingens teoretiske ramme som en subjektivvidenskabelig tilgang, der forbinder begreber om hverdagsliv, situeret ulighed, livsførelse, rådighed og unges deltagelse i konkrete hverdagslivspraksisser med henblik på at begribe unges deltagelse i skolen og på baggrund af forskningsfeltets udfordringer at udforske den 'spænding, det kan skabe, når unge både vil dygtiggøre sig og håndtere samfundets krav om fx uddannelsesplaner og valg og samtidigt forholde sig selvstændigt til udvikling af ungelivet'. Dette behandles som livsførelsesdilemmaer i udskolingen. Herudover præsenteres en kritisk psykologisk praksisforskningstradition, hvor de unge betragtes som medforskere, og det diskuteres, hvordan både medforskertilgang og forskerposition må udvikle sig undervejs i en forskningsproces gennem samarbejde, dilemmaer og konflikter i feltarbejdet. Der udvikles desuden konkrete etiske fordringer for dette forskningssamarbejde. Endelig indvies læseren i de levende og praksisnære analyser af det omfattende empiriske materiale og en opsamling og diskussion af afhandlingens særlige bidrag.

En ph.d.-afhandling er 'et selvstændigt forskningsarbejde under vejledning' - som det siges i Bekendtgørelsen om forskeruddannelse. Ph.d.-afhandlinger er derfor at betragte som videnskabelige udviklingsarbejder, der yder hver deres forskningsmæssige bidrag -

både i relation til deres konkrete problemstilling og i forhold til at aftegne det nye forskningsområde: Forskning i hverdagslivets socialpsykologi. Forskeruddannelsesprogrammet Hverdagslivets Socialpsykologi gennemfører forskeruddannelse i teoretiske og metodologiske tilgange til udforskning og forståelse af menneskers hverdagsliv. Programmet bygger på en tværvideenskabelig udvikling af teori, viden og metode med særligt udspring i socialpsykologiske problemstillinger, knyttet til menneskers fælles hverdagsliv. Programmet udmærker sig på den måde ved en problemorienteret og tværvideenskabelig tilgang til socialpsykologiske spørgsmål i bred forstand.

Denne afhandling baserer sig på et rigt empirisk materiale, hvor forskeren stiller sig solidarisk med de unges perspektiver, hvilket guider de analytiske opmærksomheder og inddrager de unge som medforskere i en bestræbelse på at anlægge en demokratisk forskningstilgang. På den måde leverer den et helt enestående indblik i en gruppe unges hverdagsliv, samspil, fællesskaber og udfordringer, og den udgør et inspirerende, og nytænkende metodologisk bidrag til ungdomsforskningen. Især ungemøderne træder frem som bud på en samarbejdsmetodologi, hvor unge inviteres ind som relevante samarbejdspartnere i relation til at forstå deres egne situationer og betingelser. De produktive analyser viser desuden, hvordan inddragende forskningspraksis udgør en styrke, i relation til at genere viden og teoriudvikling.

Afhandlingen bidrager således også med begrebsudvikling særlig omkring begrebet om situeret ulighed og en teoretisk diskussion om at tænke dynamisk om ulighed som knyttet til situerede deltagelsesmuligheder på tværs af konkrete hverdagslivsbetingelser. Afhandlingen følger de konkrete samspil og dynamikker, der foregår på og omkring skolen, og fremanalyserer sammenhænge mellem udskolingens forskelssættende praksisser (faglige niveaudelinger, UPV, karakterer, uddannelsesplaner, kommende eksamener etc.), klassens fællesskaber og relationelle dynamikker og elevernes skole- og fremtidsorienteringer.

Som læser kommer man helt tæt på, hvad der rører sig i de unges skolehverdag, og det bliver tydeligt, hvordan Gry Tybjerg har haft en særlig kontakt til de unge og en sensitivitet overfor de vanskelige dilemmaer og valg, som de står i og overfor. Det er med andre ord en forskningsformidling, der berører med sit indblik i personlige livsførelsesudfordringer og de unges både sammenhold, fællesskab, opgivelser og afmagtsoplevelser. Hermed viser afhandlingen betydningen af samarbejdsprocesser, fællesskabsdynamikker, og hvordan og hvornår de unge opgiver hinanden i bestræbelsen på at imødekomme de krav og betingelser, de står i. Den bidrager således med et indblik i, hvorledes ulighed må begribes situeret og i tæt relation til de konkrete bestræbelser, som unge har for at håndtere de betingelser de møder – og her særligt, hvordan udskolingens paratgørelsesprocesser bliver en del af det, der er med til at producere aspekter af ulighed.

Forfatterens forord

I flere år har jeg haft det store privilegium at få lov at undersøge, hvordan vi kan forstå unges betingelser i udskolingen fra et ungeperspektiv. Jeg har haft den fornøjelse at få lov at følge en hel masse skønne unge mennesker gennem deres udskolingsforløb og lære fra og sammen med dem. Det har været både lærerigt og sjovt, ligesom det har været hårdt at være så nysgerrig efter at ville vide det hele og gøre alt den viden tilgængelig i en videnskabelig genre. Tak til unge og personalet på ”skolen” for at jeg måtte stjæle lidt af jeres tid, stille SÅ mange spørgsmål og for, at I så aktivt gik ind i et samarbejde om forskningen med mig. Jeg er stolt af, at vores fælles bestræbelser kan bidrage med viden om unges betingelser i udskolingen i nærværende afhandling. Tak Tina for at skaffe adgang til skolen.

Dernæst vil jeg gerne sige stor tak til UCL og RUC for at samarbejde om en samfinansiering og for at støtte op omkring projektet ved at tilbyde mig gode betingelser undervejs med arbejdet. Jeg har nydt at komme begge steder med interesse og opbakning fra mange gode kolleger - også på tværs af forskningsmiljøer på andre universiteter og professions-højskoler. Tak til jer alle, og særligt PIU-medlemmer, der gennem processen har læst med og bidraget til at bringe projektet fremad. Også tak til gode kolleger på læreruddannelsen for dejligt samvær, til Heather for sprogvask-hjælp og til Hanne for grundig korrektur. Stor tak til Rie og Randi for vores inspirerende samarbejde og til Mette og Helle for at inspirere mig til en retning ved mit WIP. Også stor tak til dig, Line, der for mange år siden inspirerede og ansporede mig til at gå forskervejen.

Jeg vil også gerne takke alle mine ph.d.- kolleger for sparring, støtte og gode råd undervejs. Tak for latter, god stemning og nødvendige overspringshandlinger til Sofie, Mustafa, Malene, Patrick, Clara, Fina, Lotte og til dig Sigga for inspiration til fx anticipationsbegrebet, og til Kathrine, for din hjælp undervejs og vores gensidige støtte i slutspurten. Også stor tak til dig, Charlotte, for engageret hjælp ved gennemlæsninger til sidst og for vores ”støtteklub”. Stor tak skal særligt lyde til min gode kollega Christoffer, for at være min ”Buddy” i tykt og tyndt gennem hele processen. Tak for konstruktive arbejdsdage, din store hjælp og for at gøre udenlandsophold, kurser og konferencer både fagligt berigende og sjove.

Hjertelig tak for opbakningen til the Team på UCL. Tak Urd for gode samtaler og hjælp til opsætning, tak Morten for engageret idealistisk inspiration, tak Liv for nære samtaler om andet end projektet, tak Kurt for engagement og dybde i samtaler om alle aspekter af ph.d.- arbejdet, og tak Tilde for at tænke så ugle-klogt med og for vores spændende samarbejde. Jeg er dybt taknemmelig for fortsat at samarbejde med jer og glæder mig til en forskertilværelse med jer indsigtfulde og skønne mennesker.

Derudover vil jeg gerne rette en stor tak og taknemmelighed til mine to entusiastiske og fantastiske vejledere. Ida som stabil klippe med tiltro og vilje, der har banet vejen for projektet. Tusind tak for du åbnede dørene for mig. Jeg kan ikke forestille mig projektet uden dit grundige, stabile og anerkendende engagement og din støtte også i svære stunder. Tusind tak til dig, Charlotte, for at indgyde optimisme og tro hele vejen og for at være så helhjertet engageret. Tak for din anerkendende måde at være vejleder på og dit enorme vid og din store støtte. Jeg ser frem til fortsat samarbejde med dig omkring vigtige sager. Af hjertet tak for at gå så langt med mig ind i processen til jer begge – det har været af uvurderlig betydning.

Uden mine gode venner og familie kunne dette projekt ikke have ladet sig gøre. Tak for jeres omsorg, opbakning og for at tage mig væk fra projektet på ture i naturen, på rejser og i byen med plads til voksenballade. Tak til mine tre drenge, som er min evige kilde til glæde og også inspiration til at arbejde og kæmpe for at gøre skolen til et bedre sted at være. Tak til mine søskende og særligt til dig, Marie, for hjælp med det engelske undervejs. Tak til min mor, familiens anker, der har lært mig om kærlighed til det mellem menneskelige, og til min far, for at lære mig om mod og om at forfølge drømme. Af hjertet tak til dig, min dejlige mand Jens, du er en stjerne, der om nogen har understøttet hele processen og vist vej.

Gry Tybjerg
Juni 2023

Indholdsfortegnelse

Del 1: Projektets problemfelt og grundforståelser	5
Kapitel 1: Indledning	6
Kapitel 2: Projektets placering i ungdomsforskningsfeltet	13
Introduktion til ungekategorien.....	14
Historiske diskussioner i forskning om unge.....	17
Unge og ulighed i uddannelse.....	29
Opsamling.....	35
Kapitel 3: Udskolingens overgangsarrangementer	36
Udskolingens som uddannelseskontekst.....	37
Ministerielle intentioner og interventioner med uddannelsesparathedsvurderingen.....	42
Forskning i skoleerfaringer med uddannelsesparathedsvurderinger.....	48
Opsamling.....	52
Kapitel 4: Projektets grundforståelser	54
Unge og livsførelse i et subjektvidenskabeligt perspektiv.....	55
Subjektvidenskabelige forståelser af betingelser og hverdagsliv.....	59
Situert viden og almengørelse.....	64
Opsamling.....	66
Del 2: Projektets udforskningsdel	69
Kapitel 5: Kontekstsensitive udforskningsmåder	70
Indledende om det empiriske arbejde.....	71
Unge som medforskere i praksisforskning.....	76
Praksisforskning med kontekstsensitive udforskningsmåder.....	80
Opsamling.....	91
Kapitel 6: Udvikling af medforskning og forskerposition gennem dilemmaer og konflikter	92
Progression af medforskerforhold og forskerposition.....	93
Brud med distance og hierarkier.....	99
Opsamling.....	103

Kapitel 7: Etik og engagement i et fælles udforskningsrum.....	104
Etikker i forskningsprocessen.....	105
Emancipatorisk etik i praksisforskning.....	114
Opsamling.....	124
Del 3: Projektets analyser og perspektiver.....	127
Kapitel 8: Projektets analyseramme	128
Projektets analyseprocesser.....	129
En betingelsesanalytisk linse.....	132
Analytiske begreber.....	134
Opsamling.....	138
Kapitel 9: ”Unge er noget vi bliver sammen”	
– udvikling af ungelivsførelse i udskolingen.....	139
Skolen som et mulighedsrum for udvikling af ungelivsførelse.....	140
Seriositet flytter ind i udskolingen.....	145
”Udskolingen er som to verdener”.....	151
Opsamling.....	156
Kapitel 10: ”Nu gælder det”	
– unges deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser	158
”Nu gælder det”.....	159
Paratgørelse som mange parters fælles konflikter	163
Undervisningsorganiseringers betydning for deltagelsesmuligheder.....	170
Opsamling.....	175
Kapitel 11: ”Det er svært at komme ud af den boks”	
– udviklinger af sociale kategoriseringsprocesser.....	177
Betydninger af sociale kategoriseringsprocesser.....	178
”Elever sætter andre elever i boks”.....	185
Monas vej ud af folkeskolen.....	188
Opsamling.....	195

Kapitel 12: “Som om det er den eneste chance i livet, man har”	
– unges anticipationsmuligheder.....	196
Almene betingelser for anticipation i udskolingens.....	197
Ulige anticipationsmuligheder	206
Opsamling.....	210
Kapitel 13: Opsamling og bidrag.....	212
En samarbejdsorienteret metodologi med unge.....	212
Udskolingens parathedsopgave analyseret som et hjælpsomhedsparadoks	216
Et fokus på situerede ulige deltagerbetingelser.....	220
Et blik for unges kollektive agens i fællesskaber	226
Udskolingens som fællesskabende skolepraksis	230
Referencer	235
Resumé.....	255
Abstract	257
Bilag	259
Bilag 1:	260
Bilag 2	262
Bilag 3	264
Bilag 4	265
Bilag 5	267
Bilag 6	268

Del 1
Projektets problemfelt
og grundforståelser

Kapitel 1:

Indledning

”Jeg er ubrugelig for samfundet” (Laurits, 14 år)

Det er efterår 2018 og Laurits går i 8. klasse. En dag kommer han tidligt og uventet hjem fra skole, smækker døren til sit værelse og gemmer sig under dynen. Den dag er han blevet vurderet ”ikke-parat til ungdomsuddannelse” for første gang og oplever sig ubrugelig for samfundet.

En drivkraft til at skabe et ph.d. projekt kan komme mange steder fra. Min ældste søn Laurits’ første oplevelse af ikke at blive vurderet parat til ungdomsuddannelse gjorde mig indigneret på hans og alle andre unges vegne, der oplever vurderingen på den måde. Jeg blev også vred. Ikke på ham, heller ikke på hans lærere eller på hans skole, men på os som samfund.

Samtidigt rejste der sig den dag nogle spørgsmål, som jeg meget længe havde undret mig over. Er der noget vi som samfund ikke forstår godt nok i forhold til unge og uddannelse, og som vi har brug for mere viden om? Hvordan mon unge oplever udskolingen, og hvad er egentlig unges betingelser for at deltage og udvikle fremtidsforestillinger i udskolingen?

Selv har jeg boet det meste af mit liv i skolen. Jeg har som alle andre tilbragt store dele af min barndom i aulaer, klasselokaler og skolegårde og dannet erfaringer om, hvad skole er. Jeg blev så glad for skolen, at jeg senere blev lærer i den og fortsatte min gang her. Udover har jeg gjort mig erfaringer med at være skolebestyrelsesforkvinde og skoleleder, ligesom jeg i mange år har haft min daglige gang i skolen som forælder til tre børn.

I mit senere virke som underviser på Læreruddannelsen og som forskningsassistent har jeg besøgt mange danske skoler i forbindelse med praktikbesøg og forskningsaktiviteter. Alle disse erfaringer, opgaver og kig ind i hverdagslivet på diverse skoler har ført mig mange gode, spændende, livgivende, frustrerende og svære steder hen med skolen. Man kan sige, at alle mine forskellige oplevelser med skolen tilsammen har givet mig aktier i skolen på en måde, der gør, at jeg i dag betragter skolen som et hjertebarn. Et forhold, der i sin kompleksitet både indimellem støder skolen fra mig, men også bliver ved med at trække i mig.

Gennem de senere år har en forundring over skolen sneget sig mere og mere ind, og jeg er blevet nysgerrig, men også bekymret for, hvor vi som samfund er på vej hen med vores fælles skole. Jeg er blevet ”*vred på verden gennem evnen til at holde af noget*”, som Paulo Freire udtrykker det. Fordi jeg virkelig holder af skolen og både kender og gør mig forestillinger om alt det, skolen kan bidrage til, er det blevet en gåde, hvorfor vi som samfund indretter

dele af skolen, som vi gør. Alt dette gør mig nysgerrig på at undersøge, hvordan skolen opleves og ser ud fra børn og unges perspektiver inde fra skolelivet.

Projektets problemstilling og forskningsspørgsmål

Samfundsmæssige diskussioner om unges mistrivsel, præstationspres og ulighed i uddannelse raser i disse år i Danmark. Spørgsmål om hvorfor ikke alle unge trives og kommer videre i uddannelse, eller falder fra i uddannelsessystemet efter folkeskolen, er genstand for debat. En samfundsmæssig problemstilling om at bryde med social ulighed ved at få flere unge i uddannelse betyder fx, at folkeskolen er blevet pålagt forskellige opgaver særligt i de sidste år af børn og unges grundskoletid. Et uddannelsespolitisk svar på, hvordan skolen kan håndtere disse opgaver får bl.a. den betydning, at unges parathed til uddannelse og uddannelsesvalg er blevet et omdrejningspunkt. Når børn/unge begynder i 7. klasse betyder det, at de møder mange nye aktiviteter i skolen, der har et formål om at støtte deres vej ud af folkeskolen og videre ind i uddannelsessystemet.

Dette leder mig til at spørge om, hvordan en samfundsmæssig opgave om at få unge videre i uddannelse opleves fra de 13-16 årige i deres sidste år af folkeskolen? Hvad betyder det for de unge at deltage i de nye aktiviteter i skolen, som fx handler om uddannelsesparathedsvurderinger, særlige tilrettelagte parathedsføl, kollektive og individuelle vejledninger, uddannelsesmesser, skillsdage, praktikforløb, intro- og brobygningsdage, studievalgportfolio, informationsaftener om uddannelser, test, standpunktskarakterer og eksamen rettet mod at opnå adgangsgivende karakterer til videre uddannelse i udskolingen? Hvad mon unge oplever som støtte og hjælp til at komme videre med uddannelse, og hvad mon efterspørges fra et ungeperspektiv?

Når børn/unge starter i 7. klasse begynder de i *udskolingen* (7.- 9. klasse). Her skal de deltage i aktiviteter, bl.a. som nævnt oven for, som jeg til sammen i afhandlingen beskriver som *overgangsarrangementer*. På samme tid er de også ved at ankomme til ungdomslivet som en ny livsfase, hvor mange nye forandringer træder i kraft i sind, krop og mellem hinanden og i deres forhold til voksne. Her peger ungdomsforskning på, at særligt fællesskaber med andre unge har stor betydning for, hvordan ungdomsårene udvikler sig og får indflydelse på unges subjektive udvikling (Bruselius-Jensen et al., 2023 s. 14). Dette gør mig nysgerrig på at undersøge, hvordan de overgangsarrangementer unge møder i udskolingen, virker ind på unges udvikling af ungdomsliv med hinanden i skolens hverdag? Hvordan mon de fletter sig sammen med alt det andet, som unge fælles og personligt er optaget af at udvikle i disse år, og hvordan får dette tilsammen betydning for unges grundskoleerfaringer i udskolingen?

Ifølge et bredt anlagt forskningsprojekt (SFI, 2016) har netop grundskoleerfaringer stor betydning for unges videre uddannelseschancer, hvor projektet viser, at negative erfaringer i grundskolen kan skabe barrierer for mere uddannelse (ibid., s. 2). Dette kunne pege

på, at hvis vi ikke ved tilstrækkelig meget om, hvordan fx overgangsarrangementer i udskolingen virker fra børn og unges perspektiver, kan unges deltagelse i disse arrangementer potentielt bidrage til at skabe negative grundskoleerfaringer og måske også få betydning for udvikling af negative fremtidsforestillinger om mere uddannelse?

Dette får mig til at rejse spørgsmål om, hvordan vi som samfund indretter udskolingen, og hvilke betingelser for deltagelse unge møder her og sammen skaber i deres ungeliv? Her er jeg nysgerrig på, hvilke forhold i udskolingen der fra et ungeperspektiv støtter unge og skaber positive skoleerfaringer, og hvilke der ikke gør? Med udgangspunkt i denne forundring stiller jeg i nærværende ph.d. projekt følgende forskningsspørgsmål:

Hvordan kan vi udforske og forstå unges betingelser for deltagelse i udskolingen fra et ungeperspektiv?

Introduktion til undersøgelsesgenstand, teori og design

I undersøgelsen ønsker jeg at stille forskningsmæssigt skarpt på unges betingelser for deltagelse, udvikling og læring i udskolingsforløbet. Her søger jeg særligt at undersøge, hvorfor forhold i udskolingen, analyseret fra unges perspektiver, sommetider kan bidrage til at skabe svære betingelser for at tage del i hverdagslivet i skolen og udvikle tro på fremtidige uddannelsesmuligheder. Her er jeg optaget af, hvordan samfundsmæssige forhold og socialpsykologiske samspil i udskolingen spiller sammen og får betydning for unges deltagelsesmuligheder og udvikling af fremtidsperspektiver.

Med et blik for, at unges betingelser for deltagelse både er knyttet til skolens opgave, de unges positioner i fællesskaberne og deres liv på tværs af steder, undersøge jeg sammenhænge mellem mange livsforhold og deres betydning i skolelivet. Derfor udforsker jeg, hvordan alt det unge er optaget af i disse år hænger sammen med, hvordan de kan deltage i skolen og i fællesskaberne i skolen. Ligeledes undersøger jeg, hvordan deres betingelser for deltagelse, udvikling og læring i udskolingen får betydning for deres sociale samspil og udvikling af ungeliv. Løfter vi os lidt op over denne problemstilling, betyder det, at jeg fremanalyserer, hvordan strukturelle samfundsmæssige betingelser i udskolingen får betydning for unges fælles og personlige udviklingsprocesser og konkrete deltagelsesmuligheder i udskolingen.

Jeg forstår på den måde *deltagerbetingelser* som et sammensat begreb, der dynamisk udvikles gennem strukturelle samfundsmæssige opgaver i skolen, som fx overgangsarrangementer, og gennem menneskers konkrete handlinger i lokale kontekster. Senere i afhandlingen argumenterer jeg for, hvordan *en betingelsesanalytisk linse*, der formår at gribe mange forbundne forhold i unges liv kan bidrage med indsigt i, hvordan deltagelsesmuligheder i udskolingen kan udvikles og transformeres med subjektivt varierende betydninger (kapitel 8).

I projektets undersøgelse har jeg brug for teoretiske grundforståelser og begreber, der dynamisk kan samtænke samfundsmæssige strukturer med unges handlinger og deltagelse for at kunne analysere, hvad problemstillinger omkring unges deltagerbetingelser i udkolingen kan hænge sammen med. For at udvikle en sådan viden, undersøger jeg problemstillingen fra *et kritisk psykologisk hverdagslivsperspektiv*, der udspringer af en dialektisk materialistisk grundantagelse om, at samfund og subjekt er gensidigt forbundet. Med et kritisk psykologisk hverdagslivsperspektiv har projektet et *socialpsykologisk og socialpraksisteoretisk afsat* (se kapitel 4). Projektet hviler dermed på en teoretisk pointe om, at børn og unges deltagelse, udvikling og læring i skolen er knyttet til deres betingelser for at tage del af, bidrage til og få indflydelse på skolens sociale hverdagsliv. Det betyder, at unges muligheder for at udvikle ungeliv og lære noget i udkolingen er knyttet til deres deltagelsesmuligheder, hvorfor deltagelsesmuligheder må forstås som udviklet i tæt relation til de fælles aktiviteter i skolen unge og professionelle er sammen om (Højholt, 2005, Lave, 2003, Mardahl-Hansen et al., 2020).

Jeg udforsker projektets problemstilling kvalitativt gennem et *etnografisk-inspireret praksisforskningsprojekt* over to år ved at følge og deltage i tre udkolingsklasser med unge som medforskere. Det betyder, at unge og jeg sammen undersøger de unges betingelser for at deltage i udkolingen, og at jeg følger dem over tid og indgår i deres hverdagsliv. Her udforskes problemstillingen fra deres vinkel gennem et udkolingsforløb, hvor vi sammen indgår i fælles vidensdelings- og analyseprocesser undervejs. Projektet er på den måde designet som et *samarbejdsorienteret metodologi*, der også udgør en undersøgelse i sig selv af, hvordan forskere kan samarbejde med unge om at skabe ungdomsforskning (se kapitel 5-7).

Jeg er med sådan et design inspireret af bl.a. Cote & Vappu (2014) og Win & Cuervo (2017), der argumenterer for, at forskning med og om unge må placere sig lokalt i tid og rum. Ligeledes er jeg inspireret af Mørch (2010), der peger på, at unges engagementer, subjektivitet og handlinger må sættes i fokus. Ved at se på det samfundsmæssige fra hverdagslivet og derfra, hvor subjekter handler, må ungdomsforskningen ifølge Mørch, skabe empirisk baserede forståelser ved at sætte unges fælles liv i centrum.

Projektets forskningsfelt og erkendelsesinteresse

Problemstillingen for projektet udgør i forskningsspørgsmålet et fokus på, hvordan vi kan *forstå* betingelser for deltagelse i udkolingen fra et ungeperspektiv, ligesom en metodologisk problemstilling om, hvordan vi kan *udforske* et ungeperspektiv i samarbejde med unge er indlejret i spørgsmålet. Med denne metodologiske problemstilling ønsker jeg at behandle en overordnet og almen ungdomsforskningsproblemstilling omkring, hvorledes vi kan tilrettelægge forskning og undersøge unges liv *sammen med og fra unge* samt hvilke begrænsninger, dilemmaer og udfordringer, der knytter sig hertil.

Projektets forskningsfelt springer derfor primært ud af ungdomsforskning med både et blik på udvikling af ungeliv i en særlig sammenhæng og en udforskning af, hvordan en sådan problemstilling kan undersøges fra unges perspektiver og sammen med unge. På den måde undersøger projektet både en analytisk og metodologisk ungdomsforsknings-problemstilling. Derudover trækker projektet også spor ind i uddannelsesforskning ved at undersøge, hvordan en særlig uddannelsesmæssig kontekst som udskolingen får betydning for udviklingen af unges fælles og personlige liv, deres grundskoleerfaringer og fremtidsforestillinger (se kapitel 3). Kigger vi historisk på ungdoms- og uddannelsesfelterne, viser det sig, at de opstår og udvikles forbundet (se kapitel 2).

En samfundsmæssig problemstilling om at bryde med ulighed har fået betydning for udviklingen af skolens opgaver om at få flere unge videre i uddannelse gennem fx flere overgangsarrangementer i udskolingen. Et fokus på skolens opgaver med henblik på udforskning af ungeliv og deltagelsesmuligheder i udskolingen, fører på den måde også projektet ind i forskning om ulighed. Her udforsker projektet med en særlig vinkel, hvordan konkrete deltagerbetingelser kan udvikles ulige i institutionelle sammenhænge. Her retter projektet særligt fokus på at udforske fra unges perspektiver og skolens hverdagsliv, hvordan grundskoleerfaringer udvikles og potentielt bidrager til at skabe muligheder eller barrierer for mere uddannelse (se kapitel 2).

Formålet med projektet udgør et empirisk fokus at udvikle viden om, hvad udviklingen af unges deltagelsesmuligheder i udskolingen hænger sammen med. Her ønsker jeg at blive klogere på, hvordan og under hvilke betingelser unge handler for at få indflydelse på udviklingen af deres ungeliv. Mit håb er, at projektet kan bidrage til diskussioner af, hvordan vi kan forstå ungeliv og unges udvikling af skoleerfaringer og fremtidige uddannelsesforestillinger i udskolingen. Ligeledes håber jeg, at projektet kan inspirere til, hvordan vi også kan handle på nye måder for at bidrage med at bryde med vanskelige deltagerbetingelser i udskolingen. Det betyder, at min forskning har et formål om også at pege på, stille spørgsmålstejn ved og bidrage til en kritik af nogle overordnede betingelsesstrukturer i samfundet (Mørck & Nissen, 2005). Her er jeg inspireret af det, som Parker omtaler som *phronetisk forskning*, der ønsker at tilføje nye spørgende tilgange til både forsknings- og praksisfeltet med udgangspunkt i en praktisk videnskab. Dette handler bl.a. om at turde spørge til: "*Hvor er vi på vej hen? Er dette ønskeligt? Hvad bør gøres?*" (Parker, 2005 i Brinkman, 2012 s. 73). Disse spørgsmål er store og nogle, jeg med projektet ikke kan eller vil give entydige svar på, men som jeg inspireres af og har en intention om at melde mig ind i debatter omkring. Forhåbentligt udvikler jeg med afhandlingen nogle bidrag, der kan inspirere til nye forståelser og opmærksomheder for både forskning og praksis, der igen kan åbne for nye spørgehorisonter.

Afhandlingens struktur

Gennem afhandlingen er det min intention formidlingsmæssigt at levendegøre projektet. Dette gør jeg fx ved løbende at inddrage eksempler fra det empiriske arbejde og introducere til teoretiske begreber, hvor det giver mening og derfor nogle gange af flere omgange. Analyser og diskussioner er heller ikke alene forbeholdt særlige kapitler, men giver liv til alle kapitler, ligesom jeg løbende kritisk diskuterer projektets tilgange og begrænsninger og forsøger at gøre forskningsprocesserne transparente. Samtidig illustrerer afhandlingen en systematisk gennemgang af projektets faser gennem afhandlingens struktur, der forhåbentlig kan holde læseren i hånden gennem alle processer af projektet.

Det er en bestræbelse, at afhandlingen skal være formidlingsvenlig og kunne nå bredt ud, hvorfor jeg løbende forsøger at skabe overblik over, hvor vi er og hvor vi skal hen. Dette gør jeg fx ved at introducere kapitlernes komposition og indhold og ligeledes samle op undervejs i kapitlerne. I det følgende introducerer jeg indhold og struktur for afhandlingens tre dele:

Del 1 – Projektets problemfelt og grundforståelser: I første kapitel har jeg indtil nu kort introduceret problemstilling, forskningsspørgsmål, projektets erkendelsesinteresse og let skitseret projektets forskningsfelt. I de næste kapitler analyserer jeg projektets forskningsfelter forstået som projektets problemfelt. Her peger jeg på og diskuterer, hvordan ungdomsforskningsfeltet forstår unge, og hvordan unge i uddannelse er udforsket også med et fokus på ulighed i uddannelse (kapitel 2). Herefter følger en kontekstualisering af udskolingen som en særlig uddannelseskontekst, hvor jeg analyserer ministerielle rationaler omkring udskolingsens overgangarrangementer med uddannelsesparathedsvurderingen som eksempel (kapitel 3). Afslutningsvis introducerer og begrundet jeg projektets teoretiske grundforståelser som afsæt for projektets metodologi (kapitel 4).

Del 2 – Projektets udforskningsdel: I anden del introducerer jeg først projektets empiriske grundlag og præsenterer feltskolen og forskningssamarbejdet. Herefter begrundet jeg projektets praksisforskningstilgang, introducerer til medforskertilgangen og diskuterer projektets empiriske arbejde og udforskningsmåder (kapitel 5). Herefter analyserer jeg, hvordan medforskning kan etableres i et gensidigt forhold til en bevægelig forskerposition (kapitel 6) og giver bud på, hvordan etiske dimensioner kan beskrives som både enkeltstående og som nogle, der løber sammen i en forskningspraksis (kapitel 7). Denne del behandler tilsammen problemstillingen omkring, hvordan vi i ungdomsforskning kan udforske en særligt problemstilling i et samarbejde med unge gennem de dilemmaer og udfordringer projektets udforskning rejser.

Del 3 – Projektets analyser og perspektiver: I tredje del introducerer jeg først analysens ramme forstået som analysepraksis, analysestrategi og udvalgte analysebegreber (kapitel 8). Dernæst følger projektets empiriske analysekapitler, der behandler forskningsspørgsmålet omkring, hvordan unges betingelser for deltagelse i udskolingen ser ud fra

et ungeperspektiv. Analyserne behandler fire temaer: Udvikling af ungelivsførelse i udskoling (kapitel 9), unges deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser (kapitel 10), udviklinger af sociale kategoriseringsprocesser (kapitel 11) og unges anticipationsmuligheder (kapitel 12). Afslutningsvis opsamler jeg konkluderende afhandlingens bidrag og diskuterer afhandlingens anvendelsesmuligheder både for forskning og pædagogisk praksis (kapitel 13).

Kapitel 2:

Projektets placering i ungdomsforskningsfeltet

“Thinking through how we conceptualize, position and represent young people as subjects of research allows us as researchers to create an understanding of not only what leads us to researching particular aspects of young people’s lives but also the changes and challenges experienced by young people in the 21st century and beyond.” (Billet, 2020, s. 1)

Udgangspunktet for dette og det næste kapitel er tilsammen at optegne *projektets problemfelt* som kontekst for min undersøgelse. I dette kapitel analyserer og diskuterer jeg, hvordan ungdomsforskning har udforsket og analyseret ungeliv og unges agens primært i og omkring uddannelsesmæssige sammenhænge. I det næste kapitel dykker jeg ned i udskolingen som en dansk historisk og uddannelsespolitisk kontekst belyst fra et policy- og forskningsniveau. Ved at forholde mig til historiske forståelser og udforskningsdilemmaer både på tværs af og i sammenhæng med unge- og uddannelsesforskningen, peger jeg både på, hvad jeg er inspireret af, og hvad jeg mener kan være relevant at udvikle forskning omkring. På den måde begrundes jeg indledende projektets grundforståelser og tilgange, som herefter behandles mere indgående i de følgende kapitler.

Optegnelsen af projektets problemfelt skal forstås som en problemorienteret analyse og diskussion. Her forsøger jeg solidarisk og kritisk at pege på, ikke blot hvilken viden der er tilgængelig i forskningsfelterne, men også hvordan denne viden både bidrager til og kan få svært ved at få greb om aspekter af ungeliv og unges uddannelsesdeltagelse alt efter forståelsesgrundlag og forskningstilgang. Kapitlerne er på den måde en analyse og diskussion af de forskningsmæssige forståelser og metodologiske problemstillinger, jeg fremanalyserer eksisterer i feltet, som er relevante for netop dette projekt.

Jeg står som forskersubjekt ikke uden for som en anonym i dette arbejde. Tværtimod træder jeg med min undren og udvalgte problemstillinger frem og forsøger at begrunde, hvorfor der kan være behov for at nuancere og udvikle nye forståelser og tilgange. Ved at pege nysgerrigt på og fremanalyserer udfordringer i forskningsfelterne, viser jeg, hvordan mit projekt både ligner og adskiller sig fra eksisterende forskning.

Kapitlets komposition

I kapitlet analyserer og diskuterer jeg forståelser og forskningstilgange gennem tre sammenhængende afsnit. Det første afsnit udgør en introduktion til projektet ungdomsforsk-

ningsfelt og ungekategori. I næste afsnit følger en historisk analyse og diskussion af forståelser af ungeliv i ungdomsforskningsfeltet, som danner baggrund for at pege på problemstillinger omkring, hvordan også ungeliv metodologisk er udforsket og repræsenteret. På baggrund heraf analyserer og diskuterer jeg i sidste afsnit, hvordan forskning har forstået og udforsket unge i uddannelse. Her beskriver jeg, hvordan forskning om unge i uddannelse også trækker tråde ind i flertydige forståelser af unge og ulighed i uddannelse, og hvordan det får betydning for mit afsæt for undersøgelsen.

Introduktion til ungekategorien

Aristoteles og Platon udpegede tiden mellem barn og voksen som en form for tredje livsfase (Cieslik & Simpson, 2013). Først i 1700-tallet dukker ungebetegnelse op i Vesten, i og med at borgeskabets ”store børn” tilbydes uddannelse. I starten af 1900-tallet kommer andre samfundsgrupper til og bliver en del af ungdommen i takt med uddannelse til flere (Mørch, 2010, Billet & Martin, 2020). På den måde opstår ungdommen i Vesten med kvalificeringskravene, og kategorien unge og ungdom bliver som følge af samfundsudviklingen skabt med uddannelsessystemet (Mørch, 1985, Erhnroth & Sirula, 1991, Stafseng & Frönas, 1987).

Ungdomskategorien bliver først genstand for forskning i starten af 1900-tallet, hvor der udvikles forståelser for, hvorfor nogle unge ikke tilpasser sig samfundsudviklingens krav om uddannelse (Mørch, 2010). Udviklingen af ungebegrebet i forskning tager på den måde afsæt i uddannelsessystemet, hvor nogle unges såkaldt svagere tilpasning blev beskrevet (ibid.). Denne problemstilling kan igennem skolehistorien læses som en gennemgående problematik, der i ungdomsforskningen også er forfulgt. Her peger Madsen (2023) bl.a. på, at fordi skolens opgave altid har haft et dobbelt sigte mellem både kvalificering og differentiering udmøntet i sortering, kan institutionelle in- og eksklusionsprocesser forstås som en del af skolens DNA.

Historisk har unge, og det at besidde ungdom, lige siden den første ungdomsforskning både været beskrevet som en trussel mod samfundsordenen, når de unge ikke ”passede ind” i normerne, og ligeledes er unge blevet fremstillet som ”håbet for fremtiden” (se fx Wyn, 2005, Levinsen, 2016). Kategoriseringerne af unge synes således at udvikle sig omkring en dobbelthed, som det også er tilfældet med samfundsrepræsentationer af unge. Denne dobbelthed bliver en dominerende problemstilling i feltet, hvor de samme karakteristika analyseres og repræsenteres forskelligt. På den ene side udvikler forskning bekymring for ungdommen, der anses som grænseløs. På den anden side hyldes ungdommen og unge, som dem, der tør tage chancer og skabe nyt. Unge karakteriseres altså både ud fra mangler og det, de skal lære for at blive voksne, men også ud fra kvaliteter, der adskiller dem fra voksne, som fx at ville tage chancer (Billet et al. 2020). De unge kan

altså på den ene side bidrage til at udvikle fremtiden som ”risktakers”, og på den anden side er de nogle, der skal støtte og styres, da de netop befinder sig i en fase ”at risk”. Denne grundfigur udfolder sig som en historisk grundforståelse i udforskningen af unge og omtales ofte som *ungdomsproblemstillingen*, hvor unge enten undersøges som henholdsvis ”tabere” og/eller som nogle med ”succes” (Mørch, 2010, Ødegård, 2016, Beckman Jensen, 2010).

Historisk har denne dobbelthed haft skiftende dominans i relation til samfundsmæssige forandringer og opblomstring af teoretiske skoledannelser. Meget karikeret beskrevet blev ungdommen fx i 1950’erne primært set som en trussel mod ro og orden i samfundet, hvorimod nogle forskere i 60’erne og 70’erne blev optaget af at overskride denne forståelse og hyldede unges mod til at ville ændre samfundsudviklingen (Hyggen et al., 2016, Ødegård, 2016). I 1980’erne handlede forskningen mere om en overordnet bekymring for ungdommens kulturelle frisættelse og individualisering, hvor forskning i dag, ifølge nogle ungdomsforskere, centrerer sig om unges deltagelse i uddannelsessystemet og dets såkaldte præstationsdominans (se også Hegna et al., 2013 i Hyggen et al. 2016, Madsen, 2018). Flere forskere peger på, at ændrede vilkår i uddannelsessystemet spiller en stor rolle for ungeliv og for, hvordan unge aktuelt udforskes. Det betyder, at et begreb som ”fremtidsdisciplinering” i dag for nogle kritiske stemmer karakteriserer uddannelsessystemets indflydelse på ungdommen (Hyggen et al. 2016, Frøyland & Sletten 2012, Madsen, 2018). Lødding et al. (2016) peger fx på, at en uddannelsesrevolution har medført ændrede livsbetingelser for unge både på godt og ondt, og at samfundet er blevet (med inspiration fra Baker, 2009) ”a schooled society”, hvor samfundets normer gør, at unge ikke længere kan stå uden for uddannelse.

En ungdomsdefinition?

Ifølge FN’s ungdomsdefinition defineres unge som alle personer mellem 14-24 år (Levinsen, 2016). Beckman Jensen (2010) peger på, at det er for vidtgående at definere unge inden for et specifikt aldersspektrum og fremsætter, at ungeliv og voksenliv er svære at adskille, fordi kvalificering i dag kan ses som livslang læring. Det er ikke kun unge, der møder krav om uddannelse, hvorfor det er blevet sværere at adskille unges opgaver fra voksnes opgaver og på den måde fastholde en entydig kategori. Ungdommens opgave, som fra starten definerede unge, er i dag også de voksnes opgave, påpeger han, da vi skal uddanne og kvalificere os hele livet. På den måde kapper han båndet mellem ungekategorien og videreuddannelse som et entydigt fænomen (ibid.).

Udover at skulle kvalificeres til voksenlivet, kan man spørge til, om der overhovedet er fælles træk ved unge? Tænker vi i særlige træk, kan der ifølge forskere indtræffe risiko for, at unge defineres som en samlet personlighed, hvor forskellighed kan komme i baggrun-

den, hvilket nærværende afhandling ligeledes kommer til at problematisere (se fx Andersen, 2009, Ziehe & Stubenrauch, 1983). Beckman Jensen (2010) påpeger, at ungdommen er, hvad den bliver gjort til og argumenterer for en forståelse af unge som relationel og situeret. Her peger han på, at når ungdomskategorien er foranderlig og skabes som en samfundsmæssig opdeling, må den også forstås situeret og i relation til hvem, der definerer den og vil have magt over den. På den måde kan det blive svært at indfange det særlige omkring ungdom gennem en aldersinddeling, hvilket også kan bidrage til binære forståelser af enten unge-voksne eller børn-unge.

I dette ph.d.-projekt er jeg inspireret af ovennævnte tænkning om ikke at foretage en entydig ungeafgrænsning. De unge i projektet udgør elever i udskoling mellem 13-16 år, der skiftende både betegner sig selv som børn, begyndende unge og bare unge. Derfor skelner jeg ikke i afhandlingen mellem disse betegnelser, men anvender for formidlingens skyld betegnelsen *unge* om dem, velvidende at ungekategorien som præmis kan forstås relationelt og situeret, og også skifter for de unge selv.

Ungeliv som en samfundsmæssig ungeopgave

I projektet er jeg primært optaget af at blive klogere på unge i udskoling og unges forskellige muligheder for at deltage i deres fælles hverdagsliv her. I modsætning til at forsøge at forstå ungdom som en særlig "unge-personlighed", vil jeg med projektet pege på, at ungeliv må forstås i flertal. Med et sådant udgangspunkt forstås unge som lige så forskellige som alle andre mennesker, der lever under forskellige vilkår og handler ud fra forskellige sociale og personlige bevæggrunde. Med afhandlingen er det derfor en intention at forstå forskellige ungeliv ud fra en præmis om, at unge *både* kan forstås ud fra de almene betingelser for deltagelse, de møder og har til fælles i udskoling, men at unge også handler på mange forskellige måder på disse betingelser alt efter, hvad de kommer ind i skolen med og er optaget af at udvikle i deres liv.

Jeg er her inspireret af Mørchs (1985, 1990, 2010) forståelse af dobbeltheden mellem almene samfundsmæssige betingelser og subjektive handlinger og hans begrebssætning af ungeliv som en *samfundsmæssig ungeopgave*. Han peger på, at denne opgave handler om, at unge på en og samme tid skal kompetenceudvikles og socialt integreres i et samfund samtidig med, at unge gennemgår en individualiseringsproces, hvor det forventes, at de tager selvstændige skridt. Unge har ikke de samme opgaver, men denne dobbelthed mellem kvalificering og selvbestemmelse, som Mørch betegner det, stiller dem i en fælles samfundsskabt situation i uddannelse. Dette kan se ud og forstås meget forskelligt alt efter, hvilke muligheder unge har for at handle på ungeopgaven. Ungeopgaven udgør i sig selv et modsætningsforhold i ungelivet i udskoling, som jeg gentagne gange kommer til at vende tilbage til, og som jeg forsøger at begribe dynamisk gennem afhandlingen

ved hjælp af begreber som fx *livsførelse*, *paratgørelsesprocesser*, *situeret ulighed* og *deltagelse i hverdagslivspraksisser* (kapitel 4 og 8).

Historiske diskussioner i forskning om unge

På tværs af tid, steder og forskningsmæssige discipliner er unge blevet forstået og udforsket forskelligt. Forståelserne er historisk opstået som opgør med tidligere forståelser, men de har ikke af den grund udvasket de tidligere. Derimod har de blot føjet flere til, efterhånden som ungdomsforskningsfeltet er vokset og flere skoledannelser er blevet sameksisterende. Forståelserne af ungdom er stadig alle ”levende” i udforskninger af unge og udgør forskellige teoretiske tilgange. Jeg vil i det følgende fremanalysere, hvordan disse forståelser får forskelligt greb om ungeliv.

Som analytisk figur anvender jeg den samfundsvidenskabelige *struktur-aktør grundlagsdiskussion* (Warming, 2015, Sonne-Regans, 2013), som jeg gentagne gange vender tilbage til i afhandlingen og beskriver som en *struktur-aktørproblematik*, der også gør sig gældende i ungdomsforskning. Denne problematik mener jeg er væsentlig at forholde sig til for min undersøgelse, der, som meget andet ungdomsforskning, vil analysere unges handlinger og agens i et gensidigt konstituerende forhold til de strukturer, de deltager i. Udgangspunktet for denne diskussion er bl.a. inspireret af Coffey & Farrugia (2014), der peger på ”*agency as a conceptual problem (...). Agency is a ‘black box’ which while fundamental to youth sociology remains unpacked*” (ibid. s. 461). Et begreb om agens fremstår flertydigt og svært at få hold på i forskningen, påpeger de, hvilket jeg vil pege på kan få stor betydning for, hvordan ungdomsforskning forstår og repræsenterer ungeliv. Dette får også i mit projekt stor betydning for, hvordan jeg kan undersøge og komme til at fremanalysere unges muligheder for deltagelse i udskolingen. Som jeg vil vise i det følgende, bærer ungdomsforskning præg af, hvordan forståelser af unges agens og metodiske tilgange stiller sig videnskabs-teoretisk forskelligt mellem: ”*Hvornidt videnskabelige undersøgelser tager afsæt i enkeltindivider eller i kollektivet i undersøgelsen af det sociale*” (Sonne-Regans, 2013, s. 139), og hvordan forskning forsøger at få et dynamisk greb om individuelle og kollektive kategorier, vil jeg tilføje. Jeg vil vende tilbage til denne diskussion i afslutningen af dette afsnit, ligesom mit teoretiske indførende kapitel også tager afsæt i struktur-aktørproblematikken (kapitel 4).

I de følgende afsnit inddeler jeg analytisk ungdomsforskningsfeltet i to overordnede konceptualiseringer, der hver især indeholder forskellige diskussioner af, hvordan ungeliv kan forstås. Disse to koncepter betegner jeg henholdsvis som *Adolescencekonceptet* og *Youthkonceptet*. Diskussionerne i feltet er udvalgt, da de på forskellig vis inspirerer til en ugeforsståelse for dette projekt, hvilket vil fremgå undervejs. Som Adolescencekonceptet og Youthkonceptet kan læses, tegner denne opdeling meget bredt forskellen mellem individualpsykologien og sociologien historisk set i feltet. Et psykologisk fokus på først unges

biologi og dernæst på individuelle udviklingsfaser fremanalyseres som et Adolescence-koncept, som bl.a. den senere socialpsykologi og kritiske psykologi kritiserer og gør op med i mere kontekstuelle forståelser af unge. Ligeledes er sociologiens optagethed af ungdom som en samfundsmæssigt arrangeret periode en kritik og et opgør med Adolescencekonceptet.

De to konceptuelle inddelinger er mine egne, men er tilvejebragt med inspiration fra andres måder at systematisere ungdomsforskning på (Cieslik, Pollock, Siempson, Mørch, Ødegård, Wyn, m.fl.) og gennem mange søgninger og læsninger på tværs af feltet. I afhandlingen bidrager de som et fortolket udsnit af verden for at kunne diskutere, hvordan forskningen har været optaget af ungefeltet og af at forstå unge agens på forskellige måder. Konceptualiseringerne og de udvalgte diskussioner kan forstås forsimplede, hvorfor de ikke yder retfærdighed i et stort og komplekst felt. Jeg opdeler på den måde feltet i et formidlingsøjemed, hvilket kan være reducerende i sig selv og kunne være gjort på mange andre måder.

Adolescencekonceptet

Flere ungdomsforskere (Mørch, 2010, Billet, et al., 2020, Øia, 1995) adresserer den første ungdomsforskning til psykologen G.S. Hall, der i 1904 definerer et begreb om *adolescence*, hvilket i nordisk ungdomsforskning er oversat som pubertetsperspektivet. Hall peger på, at pubertet er et psykologisk og fysisk udviklingsstadium i livet, der primært er domineret af hurtige biologiske forandringer og præget af et nedtrykt humør. Han kalder dette en tid med ”stress and storm” og konceptualiserer unges pubertet som en krise- og risikofase. Denne forståelse af pubertet lever stadig i udforskningen af unge, fx med Jeffrey Jensen (1999), der peger på, at ”stress and storm”-symptomet varierer i forskellige kulturer.

Udviklingspsykologen Erik Eriksons arbejde ligger også inden for dette koncept, men adskiller sig væsentligt fra at forstå unges identitet som knyttet til biologi alene. Han er en central figur i den psykologiske ungdomsforskningsbølge i 50'erne og 60'erne og oftest repræsentant for den traditionelle udviklingspsykologi og identitetsbegrebet (Ødegård, 2016, Wulf-Andersen et al., 2016). Med Erikson udvikles et begreb om identitet, der foreløber gennem faser og udvikles i håndteringer af kriser knyttet til disse faser. Man kan pege på, at Erikson anerkender samfundets påvirkning og psykosociale samspils betydning for identitetsdannelsen, men har et individualiseret blik på unges identitetsudvikling, der retter sig mod, hvordan den enkelte unge håndterer kriserne (Erikson, 1969, 1968). Han er således optaget af en såkaldt normaludvikling af identitet og afvigende identitet gennem et særligt mønster af psykologiske udviklingsstadier.

Sociologer som Prout & James (1997), Evans & Furlong (1997), Cieslik & Pollock (2017) m.fl. peger på, at Eriksens udviklingstænkning stadig dominerer i psykologien, og at problemer knyttet til ungdom ofte analyseres som udviklingsproblemer i barndommen, mens samfundet og unges vilkår ikke analyseres som dele heraf. Dermed retter de og mange andre en skarp kritik af udviklingspsykologiens individualiserede identitetsbegreb og tilknyttede normativitet omkring unges udvikling, som noget der enten kan betragtes som normalt eller afvigende. Også inden for psykologisk tænkning herhjemme har socialpsykologer som bl.a. Mørch (2010) og kritiske psykologer som fx Højholt (2014, 2020) og Højholt & Kousholt (2018a) m.fl. på forskellige måder kritiseret den traditionelle udviklingspsykologi. Samlet peger de på, hvordan unge må forstås kontekstuel, og hvordan psykologiske problemstillinger ofte har samfundsmæssigt konflikтуelle og sociale grunde. Dette rejser også en kritik af en risikotænkning, som den traditionelle udviklingspsykologi afspejler, hvis håndteringen af kriser ikke ”lykkes” og unge udvikler en såkaldt afvigende identitet.

Youthkonceptet

Sociologen Karl Mannheim (1952) peger på, at generationer er præget af noget kollektivt, som fx særlige begivenheder i samfundet, og at det er gennem en samfundsmæssig socio-historisk linse, unge må begribes. Ud fra en sociologisk optik bliver han den første ud af mange, der betegner ungdom som en samfundsmæssig konstruktion (Ødegård, 2016).

Inden for den sociologiske ungdomsforskning opstår der historisk to berømte skoledannelser, der tegner Youthkonceptet, og historisk kan ses som et oprør mod Adolescencekonceptet. I 20’erne begynder forskere i Chicago at udforske unge i deres fritid og udvikler en ny forståelse af, hvordan ungeliv udformes i de sammenhænge, unge tager del i. Med Chicagoskolen kommer problemstillinger i ungdomsforskning til at handle om, hvordan samfundet positionerer særlige grupper ud fra normer om fx race og klasse. Forskere udvikler en tænkning omkring, hvordan samfundets strukturer og normer er betydningsbærende for unge, når nogle skilles ud og søger fællesskab i mere eller mindre samfundsmæssigt anerkendte subkulturer. Senere i 70’erne opstår Birminghamskolen, som den anden store skoledannelse, der retter fokus på unges subkulturer. Her undersøges ungdom som et komplekst kulturelt fænomen, hvor sociale konstruktioner får betydning for, hvordan unge opfattes. Her er Willis’ forskning (1977) et bud på, hvordan unge ”lads” trækker sig fra uddannelsessystemet, hvor de oplever ikke at høre til, og gennem egne kulturer positionerer sig og reproducerer deres arbejderbaggrund.

Inspireret af disse to skolers tænkning kritiserer bl.a. sociologerne Cote & Vappu (2014) udviklingspsykologiens problemforståelse af unge ved afvigende udvikling. De peger i stedet på, at afvigende adfærd er tegn på krænkelser og forventninger, de unge møder i samfundet. Når unges adfærd defineres problematisk, handler det om et modspil til de

normer, der eksisterer i den kulturelle kontekst og ikke om en særlig essens i individet eller kriser i en faseopdelte alderstænkning. Dette peger ind i en overordnet normativitetsforståelse i Youthkonceptet, der antager, at unge må forstås ud fra, hvordan de konstrueres samfundsmæssigt og kulturelt. Forskere indenfor Youthkonceptet forstår på den måde ungebegrebet mere flydende end Adolescencekonceptet, og ikke som en afgrænset tidsperiode. Derfor udvikler de både et empirisk og teoretisk opgør med udviklingspsykologiens forståelse af alders- og faseopdelte udviklingsstadier.

I Youthkonceptet forstås unge overordnet fra en samfundslinse, der analyserer unge på forskellige måder afhængigt af, hvilke tilgange den sociologiske forskning hviler på (se fx White et al., 2017). Forskelle i forståelser af unges agens diskuteres på forskellige måder inden for ungdomssociologien, som dette citat fx viser:

“In recent years writers in affluent societies have discussed the breakdown of once heavily structured and predictable transitions along classed and gendered lines and hence have moved from using metaphors such as careers and routes (Banks et al., 1992; Roberts, 1968) that denote transitions, to metaphors that convey greater fluidity such as navigations and niches (Evans & Furlong, 1997 i Cieslik & Simpson, 2013 s. 24).

Citatet giver indblik i historiske sociologiske diskussioner omkring både samfundsmæssige strukturers betydning, såsom køn, etnicitet og klasse, og diskuterer, hvilke linser der med fordel kan kigges igennem for at få greb om unges liv. I senere år åbner brug af nye metaforer op for mere åbne betydninger, hvor unges baggrund og strukturer i samfundet fremstår mindre betydningsfulde, og hvor fokus rettes på unges egen biografi og agens (White et al., 2017). På den måde forandres teoretiseringer omkring ungeliv historisk til at blive mere komplekse og medtage flere forhold, hvilket kan læses som en sociologisk diskussion af grundantagelser i struktur-aktørproblematikken, hvilket det følgende udvalg af diskussioner tager os mere med ind i.

Historiske greb om ungdom

I det følgende vil jeg vise nogle grundlæggende historiske diskussioner primært fra det ungdomssociologiske forskningsfelt, der på hver sin måde inspirerer mit projekt. Det skal nævnes, at de følgende diskussioner afspejler et udvalg af problematikker, der rejser sig historisk i ungdomsforskningens måder at forstå og udforske unge på. I forskningen væver de sig langt mere ind i hinanden end de (forenklede) spørgsmål, jeg stiller med henblik på formidlingsmæssigt at indramme diskussionerne.

Et spørgsmål om generation? Mannheim definerer generationsperspektivet, der er blevet et samfundsmæssigt anerkendt pejlemærke, som fx ”Baby Boomer”-generationen efter krigen, ”Generation X”, ”Millenniumgenerationen” og i dag ”Generation Præstation”, som bl.a. Madsen formulerer det (2018). Denne forståelse ligger op til at begribe unge inden for specifikke generationer, hvor unge forstås som orienteret mod noget af

det samme og ud fra de materielle og diskursive betingelser, der knytter sig til en bestemt tid at vokse op (Ødegård, 2016).

Wyn & Woodman (2015) er inspireret af dette perspektiv, men kritiserer ligeledes i deres senere arbejde forståelsen af unge som et spørgsmål om generation. De begrundes: *"The concept of social generations is too fuzzy, and the world itself too complex, for 'objective' criteria on when one generation ends and another begins to be agreed upon."* (ibid., s. 7). Wyn & Woodman bygger derfor videre på Mannheims (1952) arbejde om, at det er gennem en samfundsmæssig socio-historisk linse, unge må begribes. De udvikler en social generationsteori, der forsøger at bygge bro mellem forskellige forståelser af unge ved også at rette fokus på unges egne kulturer og relationers betydning, som uddybes senere.

Madsen (2018) anvender ligeledes generationsbegrebet, men kritiserer samtidig begrebet for at tage udgangspunkt i ungegennemsnittet og dermed komme til at repræsentere nogle middelklassenormer, hvor mange unge uden for disse ikke medtages. Han spørger derfor ligeledes til, om variationer inden for unges betingelser er for mange til, at man overhovedet kan tale om og anvende et generationsperspektiv.

Et spørgsmål om transition? Transitionsforståelser af unge fokuserer på overgange mellem barn-ung-voksen. Her er der fx fokus på, at den enkelte unge klarer overgange mellem samfundsmæssige opgaver og roller i livet, som fx at udvikle sig fra skoleelev til studerende og lønarbejderrolle, fra ugift til gift og forælder, fra hjemmeboende til udeboende i egen bopæl mv. Problemstillinger i transitionsforskning handler om, hvorvidt unge følger disse overgange, og hvordan samfundet og uddannelsessystemet bidrager til overgangene. Dette kritiserer andre forskere som et ensidigt "becoming-perspektiv", når fokus er rettet på det, der samfundsmæssigt forventes af unge (Skelton, 2017). Skelton beskriver denne kritik: *"There is a sense of linearity, progression and development, indeed Allart (1997) talks of youth as a process of 'becoming'. Hence, from this definition, youth is a stage, a phase through which we pass in order to become adult, to mature, to grow up"* (Skelton, 2017, s. 101).

Kritikken går på, at en lineær og kronologisk måde at forstå unges overgange på, ser ud til at tegne en normativitet, der kan udskille det ikke-lineære (ibid.). Samfundsmæssigt har denne forståelse af unges overgange traditionelt indlejret nogle forventninger til normalovergange som sociale markører, som ifølge bl.a. Cieslik & Simpson (2013) forskningsmæssigt har mistet sin legitimitet de seneste årtier. Flere forskere peger på (se fx Larsen et al., 2016, Billet et al., 2020, Kelly, 2001), at normalen i dag er, at overgange er komplekse, fragmenterede og mere end tidligere præget af zigzagbevægelser. Cieslik & Simpson (2013) peger på, at overgange ikke følger forventede og kulturelle aldersnormer længere, og at grænserne mellem livsfaser er blevet flydende, hvorfor det er vanskeligt at forstå unge fra et traditionelt transitionsperspektiv.

Billet et al. (2020) og Billet (2014) kritiserer også forståelsen af de voksnes opgave i forbindelse med unges transition i transitionsforskningen, som nogle der skal "passe på", at

de unge holder sig på den rette og sunde bane. Hvis ikke de voksne formår det, bliver de unge defineret som ”at risk”, som bl.a. Kelly (2001) beskriver: *“Discourses on youth at risk are framed by the idea that adolescence should be a transition from normal childhood to normal adulthood”* (Kelly, 2001, s. 4.).

Ifølge Withers & Batten (1995) er transitionstænkningen præget af to samfundsmæssige formål: På den ene side et humanistisk, der ønsker at passe på og støtte unge, så de ikke ender ud i noget ”farligt”, og på den anden side et økonomisk, der fokuserer på fordelene ved at identificere risikofaktorer, således at der kan mobiliseres de rette interventioner. Denne dobbelthed fremanalyserer jeg også i afhandlingen og diskuterer, hvordan dette kan ses i dansk uddannelsespolitisk sammenhæng i interventioner som uddannelsesparathedsvurderinger og deraf kompensatoriske forløb i udskolingen.

De fleste ungeforskere i Vesten i dag deler kritikken af transitionsforskningen, og nogle kritiserer samtidigt en samfundsmæssig policy-tænkning for stadig at anlægge et normativt transitionsperspektiv i måder at organisere og målrette uddannelse på (se fx Wyn & Dwyer, 2001, Nielsen & Rabøl Hansen, 2018). Bl.a. Nielsen & Rabøl Hansen (2018) peger på, at ”den rette” forestilling om transition også gør sig gældende i en dansk uddannelsessammenhæng, hvilket jeg fremanalyserer og diskuterer betydningen af i udskolingens overgangsarrangementer i næste kapitel.

Et spørgsmål om kultur? Med Chicagoskolen og senere Birminghamskolen rettes der fokus på unges kollektive muligheder for at tage del i kulturer, og hvordan det at tage del i subkulturer kan understøtte oprør og frigørelse (Cieslik & Simpson, 2013). Problemstillinger i forskningen af unge knytter sig i dette perspektiv til, hvordan samfundsmæssige strukturer og institutioner, som fx skole og uddannelse, organiseres på måder, der udskiller og frasorterer unge. Cohens (1955) studier af unge bandemedlemmer i 50’ernes Chicago viser fx, hvordan unges subkulturer som modsvar hertil bliver en væsentlig arena for unge på linje med Willis’ (1977) senere forskning.

Dette fokus kan forstås som et teoretisk opgør med transitionsperspektivet, der af kulturforskere kritiseres for at være for optaget af normalovergange og individuelle risikoscenarier i forståelse af unge, hvis overgange ikke er lineære. Fx argumenterer Bengtson & Ravn (2019) bl.a. for, at ”risktaking” i unges liv ikke er en følge af individuelle årsager, men må forstås som en del af unges ”sociale rutiner” i deres hverdagsliv i de kulturer, de ser sig som en del af. Wulf-Andersen et al. (2016) påpeger ligeledes, at risikoscenarier er hæftet på sociale og strukturelle processer, men at politiske indsatser hænger fast i og fokuserer på individuelle forklaringer, hvorfor interventioner for at mindske risiko derfor ofte skaber det, de vil forebygge. Et forhold jeg også diskuterer gennem afhandlingen.

Et spørgsmål om individualisering? Op gennem 80’erne fremtræder en sociologisk forståelse, der peger på unge som refleksive samfundsborgere, der kan tegne deres egen

biografi. Her er unge ikke alene bundet af deres biologi, udviklingsfaser, samfundsgeneration, kultur eller af en transitionsnormativitet. Denne tænkning er primært repræsenteret ved moderniseringsteoretiske sociologer såsom fx Ziehe (1983), Giddens (1991), Bauman (1987) og Beck (1992). Med begreber om unges kulturelle frisættelse (Ziehe, 1983) fra strukturelle og sociale bindinger bliver ungdom både forstået som en frihed og en byrde, hvorfor problemstillinger i forskningen retter fokus på sårbare og usikre processer omkring unges mange valgmuligheder, der forstås som nye risikoscenarier i unges liv. Denne teoretisering af unge leder til nogle (re)præsentationer af unge, der bl.a. ifølge Ødegaard (2016) efterlader unge mere ensomme i den kulturelle frisættelse: *"Den nye ungdomstypen var bærere af en indre tomhedsfølelse og psykisk ustabilitet, en økt længsel etter følelsesmessig engasjement og større oppmerksomhet på egen verdi som person"* (Ødegård, 2016, s. 21).

En anden kritik af den refleksive individualisering retter fokus på fraværet af spatiale tilhørs betydninger for ungeliv og beskriver senmoderne ungdomsforskning som et ensidigt blik ind i unges liv i større byer. Flere forskere har derfor de seneste år rettet fokus mod unge i geografiske yderkanter (fx Wyn et al., 2020, Larsen & Wulf-Andersen, 2015, Sørensen et al., 2014, Farrugia, 2014, Frostholm et al., 2019) i en intention om at gøre op med bl.a. en individualiseringsforståelse af unge som "stedsløse" (Cuervo & Wyn, 2017). Noget af denne forskning pointerer og kritiserer, at landområder karakteriseres som "at risk" og uden muligheder, hvilket ofte er meget mere komplekst og varieret, når man følger unges hverdagsliv her (ibid.). På den måde tilføjer en spatial forståelse et mere materialistisk element i forståelsen af unge uden normativt at ville udpege spørgsmål om steder som determinerende for unges liv. Dette forhold er jeg i projektet også inspireret af, når jeg i mit feltarbejde samarbejder med unge i en skole i et yderområde på landet (kapitel 5).

Modernitetsteoretikeres forståelse af individualisering og den individuelle biografi, forstået som unges agens, diskuteres på flere måder inden for sociologien. Bl.a. kalder Furlong & Cartmel (1997) individualiseringen en epistemologisk fejlslutning i senmoderniteten og påpeger, at unges kulturelle og socioøkonomiske forhold stadig må indgå i forskningens forståelser og udforskninger af unge. Win & Woodman (2015) peger sågar på, at individualiseringsforståelsen kan udgøre endnu en strukturel udfordring for mindre privilegerede unge:

"Our analysis does not interpret individualization to be a privilege of the most resourced to make choices about the biography, but sees it as a structural challenge faced most acutely by the least resourced. This becomes a point of departure for theorizing the way that inequality is made in contemporary conditions among young people, including by class, gender and race." (Win & Woodman, 2015, s. 4).

Her i citatet beskæftiger de sig med ulighed i strukturer i ungeliv, der i deres teoretisering stadig hænger sammen med unges "klasse, køn og race". På den måde kan et fokus på

individualisering anskues som en ny og mere usynlig strukturel udfordring, der kan bidrage til at skabe mere ulighed, når ikke alle unge oplever at kunne vælge frit, men individuelt holdes ansvarlig. Wyn & Woodman anerkender individualiseringsteoriens samfundsmæssige relevans, men problematiserer dens betydning for mindre privilegerede unge og kritiserer, at unges samfundsmæssige strukturer undlades i dominerende forståelser af teorien. Spørgsmålet om individualisering opløser ikke social og kulturel ulighed, påpeger de, men udvikler snarere nye måder at producere og reproducere forskelle på (ibid.).

Denne forskning peger ind i en grundlæggende videnskabsteoretisk ungdomsforskningsdiskussion, der viser forskelle i, hvorvidt unge enten forstås som "structured individuals" eller "reflexive individuals" (Roberts, 1997). Dette forhold peger som tidligere nævnt også Coffey & Farrugia (2014) på, når de pointerer, at spørgsmål om unges agens har det med at optegne en teoretisk dualisme i ungdomssociologien. Mange forskere forsøger at sammentænke dette forhold ved at forholde sig til struktur-aktørproblematikken på forskellige måder og med forskellige begreber. Derfor kan denne opdeling forstås mere som en teoretisk diskussion, der måske empirisk kan forstås som en kunstig dualisme, når forskning som oftest forsøger at gå på tværs af sammenhænge, som jeg diskuterer herunder (se også Wyn & Woodman, 2015).

Et spørgsmål om udvikling af ungeliv på tværs af sammenhænge

Oftest går forskningen på tværs af alle disse ovennævnte spørgsmål i forståelser og udforskning af unge, men med lidt forskellige vægtninger inden for aktør-strukturproblematikken og i forståelser af, hvad agens betyder. Som det er antydnet undervejs, får forskellige forståelser og vægtninger forskellige konsekvenser for, hvordan det bliver muligt at få greb om ungeliv. Fx kan man argumentere for, at spørgsmålet om generation tilbyder et særligt blik på at forstå unge ud fra samfundsmæssige forandringer knyttet til en bestemt tid i historien, men også at dette kan udgøre et meget overordnet blik, hvor forskelle i ungeliv, subkulturers betydning og unges agens kan komme til at træde i baggrunden. Dette kan betyde, som bl.a. Madsen (2018) påpeger, at der bliver forsket i unge langt væk fra unges konkrete liv eller ud fra en gennemsnitsnorm. Risikoen er, at forskningen kommer til at tilbyde ensidige kategoriseringer og lægge vægt på abstrakte strukturer på en måde, hvor unges egne handlinger synes at kunne forsvinde i udforskningen. Definitioner af specifikke generationer forsøger at beskrive en hel generation af unge, som fx den såkaldte 68-generation, hvor vi ved, at kun en meget lille del af unge deltog i de oprør, generationen forbindes med.

Et fokus på unges individualisering kan omvendt tilbyde indblik i unge som aktører i eget liv med agens, men kan ligeledes kritiseres for at anlægge et stort fokus på unges egen biografi og kulturelle frigørelse, der skygger for samfundsmæssige strukturers betydning.

På den måde kan forståelser af unge analytisk resultere i, at unges materielle strukturer, såsom socioøkonomisk baggrund og spatiale tilhørsforhold, tilsidesættes og reduceres. Dette viser sig fx i udforskninger, der beskæftiger sig med middelklasseunge i større byer, der ikke ”lykkes” med refleksiviteten og individualiseringen. Dette står overfor at udforske forskelle i ungeliv mange steder fra og med en præmis om, at valg, krav og ansvar måske ikke fylder som de væsentligste parametre for alle ungeliv, og at unges socioøkonomiske forhold og stedstilhør også kan have indflydelse på dette forhold. Dette viser Frostholm et al. (2019) fx i et projekt om unges fritidsliv, hvor tilhørssteder får betydning for, hvordan unge forholder sig meget forskelligt til præstation i skolen uden at opleve sig sårbare af den grund.

Transitionsforskning kan bidrage til et blik på, hvordan unge udvikler overgange mellem livsfaser, men kan ligeledes kritiseres for, med fokus på normalovergange, at lande i individuelle risikofaktorer uden blik for, at risikoscenarier kan være hæftet på sociale og strukturelle processer og også kan forstås som led i unges udvikling af agens. Her peger forskning i unges kollektive kulturer fx på, at unges muligheder i de kulturer, de er en del af, influerer på, hvordan unge kollektivt udvikler risiko og handler på fx overgange i livet.

Meget ungdomsforskning syntetiserer forskellige teoretiske præmisser ved at pege på, hvordan både spørgsmål om generation, kultur, transition og individualisering kan få betydning for ungeliv som fx Cuervo & Wyn (2017), der skriver:

“We finish the chapter by arguing that a biographical approach provides a way to understand youth cultural practices in the context of ‘youth transitions’ and generational change. This entails investigating young people’s multiple engagements – in education, employment, cultural forms and relationships – and how they interact.” (ibid. s. 7).

Dette argument går på at forstå unge ud fra mangesidede materielle og sociale forhold i unges liv, som interagerer med hinanden. Unge deltager i kulturelle praksisser inden for en kontekst af de overgange, de befinder sig i, og også inden for de generationelle forandringer, der finder sted. Derudover engagerer unge sig i mange forskellige relationelle netværk, der får betydning for deres ungeliv. På den måde peger Cuervo & Wyn (2017) på at udforske unges engagementer og deres mangeartede forhold gennem flere forskellige perspektiver og antyder, at for at forstå unges liv må forskere begribe sammenhænge mellem alle de forskellige materielle, sociale og personlige forhold unges liv udspiller sig i. Denne forståelse ses fx empirisk udviklet i det længerevarende studie ”Inventing Adulthood” fra 1996-2010 (fx Henderson et al., 2007). Projektet tager afsæt i en modernitetsteoretisk forståelse af unges biografi, men udvikler også empiriske forståelser for, hvordan unge ikke blot skaber deres eget liv, men hvordan deres biografi også hænger sammen med deres opvækstbetingelser og sociale relationer (se Nielsen, 2019, s. 152).

At begribe ungeliv som et mere sammensat spørgsmål, hvor mange forskellige forhold kan få betydning og interagerer dynamisk, er også dette projekts formå at få øje på primært fra skolelivet. Her er jeg inspireret af ovennævnte nedslag og udvikler ud fra kritisk psykologisk teori et dynamisk forståelsesgreb omkring, hvordan unges hverdagslivsbetingelser for at deltage i udkolingen skabes mange steder fra og får situerede betydninger, alt efter hvordan unge handler og sammen med de professionelle skaber betingelser for hinanden. I en sådan forståelse og udforskning rejses både spørgsmål om, hvilke forhold udkolingen stiller for de unges transition til videre uddannelse, hvordan samfundsmæssige forandringer er knyttet til en særlig tid i historien og får betydning for de unges konkrete fællesskaber og kulturer. Herigennem rettes også fokus på, hvordan unge sammen og også mere personligt ønsker at føre deres liv i en bestemt retning.

Selvom meget ungdomsforskning forsøger at overskride struktur-aktørproblematikken og stiller sig i en ”midterposition” i spørgsmålet om agens, kan en sådan midterposition, i følge Coffey & Farrugia (2014), måske alligevel være med til at producere konceptuelle dualistiske forståelser af unge. Dette kan betyde, at der både sættes fokus på unges agens i udforskningen, samtidigt med, at unge også fortolkes mere eller mindre determineret af de strukturer, de er en del af. I et kritisk psykologisk perspektiv kan det kritiseres, at begreber som aktør og struktur skilles ad i en sådan teoretisering af unge. På den måde kan forskningen potentielt komme til at overse, at unge er aktører, der handler og deltager i nogle strukturer, men at de på samme tid også er med til at udvikle og forandre disse strukturer og gennem deres deltagelse sætte betingelser for hinanden. Spørgsmålet bliver, om en teoretisk adskillelse af aktør og struktur begreber kan få betydning for, hvordan vi forstår unge og unges indflydelse på samfundsmæssige strukturer og på, hvor meget handlekraft i forskning unges analytisk tildeles?

At forstå unge i et gensidigt struktur-aktør forhold ligger som en implicit præmis for undersøgelsens forståelsesgreb, der dialektisk fremskriver unge og de strukturer, de tager del af som en sammenhængende enhed. Det betyder for mit projekt, at et begreb om unges agens kan forstås på følgende måde: *”... agens som den enkeltes bidrag til forandring og udvikling af fælles vilkår, hvorigennem subjekter samtidigt udvikler personlig handleevne”* (Nielsen & Schwartz, 2023, s. 150). Dette betyder, at jeg forstår agens som et dynamisk forhold, der udvikles i sociale samspil omkring en fælles sag, og som noget unge hele tiden er i færd med at udvikle. Alt dette vender jeg tilbage til og udfolder i kapitel 4.

Metodologiske og repræsentative udfordringer i ungdomsforskning

Forskellige forskere i feltet peger på en problematik i ungdomsforskningen, der omhandler et fravær af eksplicit metodologi (se fx Bennett et al., 2003, Heath et al., 2009, Heath & Walker, 2011, Cieslik & Simpson, 2013). Selvom forskning i ungelivet er steget mar-

kant, er der ifølge nævnte forskere en mangel på metodologiske spørgsmål og diskussioner i feltet. Diskussioner af hvordan der metodisk udforskes, berøres lidt i tekster om ungdomsforskning og handler ofte om, hvordan der anvendes enten kvantitative eller kvalitative metoder (ibid.). Inden for ungdomsforskning bidrager det til diskussioner, der kan karakteriseres således:

“On the one hand, psychologists can react to sociological studies as too general when they use superficial survey questions, and non-rigorous when indicators are based on signal items, and sometimes politically motivated when they address issues of inequality. On the other hand, sociologists can find psychological products as a-theoretical and biased by small, non-random samples” (Cote & Vappu, 2014, s. 584).

Endvidere peger forskere på, at risikoen ved store, brede kvantitative datasæt er, at det socialt-lokale kan mistes af syne, hvor unge som aktører kan forsvinde, når de analyseres ud fra abstrakte samfundsmæssige strukturer og kategorier (se fx Evans, 1998, Madsen, 2018). På samme måde peges der på, at der ved kvalitative, lokale kulturelle studier kan savnes forståelser for strukturelle og institutionelle forholds betydninger i dannelsen af de lokale kulturer (Ødegård, 2016). Dette forhold udtaler flere forskere et behov for at overskride, ligesom jeg med dette projekt har samme intention om (fx Furlong et al., 2011, Ødegård, 2016).

Et eksempel på datasæts begrænsninger er Madsens (2018) metodologiske kritik af Norges årlige Ungdataundersøgelser. Madsen peger på, at denne forskning tager afsæt i en deduktiv tilgang, hvor hypoteser om, hvordan unge har det i præstationssamfundet, præger spørgsmålene i surveys. Her forskes der på afstand af de unges liv, hvorfor forståelser af unge kan risikere at blive ensidige og ukonkrete, når socialt-lokale forhold og nuancer af unges liv forsvinder. Tilgangen forbliver et ”anywhere”-perspektiv fra en middelklassenorm, og Madsen peger på, at et mere kontekstnært ”somewhere”-perspektiv mangler i udforskning af unge i relation til præstation i uddannelse (ibid.). Ødegård (2016) deler denne kritik og argumenter for, at der er behov for at udforske forholdet mellem makro- og mikroprocesser, der underbygger hverdagslivets sociale praksisser for unge mennesker, hvilket inspirerer og peger på relevansen af dialektiske undersøgelser, der dynamisk samtænker makro- og mikroprocesser.

Wyn & Dwyers forskning (2000) kan bidrage til denne diskussion, når de peger på, at meget ungdomsforskning er styret af en voksenlogik, hvor fx interviewspørgsmål til unge er inspireret af forskeres egne minder fra deres ungdomstid. På den måde tages normativitet omkring strukturers betydning fra tidligere generationer med ind, og unges liv på egne præmisser kan risikere at forsvinde. I stedet argumenterer Wyn & Dwyer for at forske i unge *med* unge for at nærme sig et mere holistisk indblik i, hvordan unge skaber deres liv set fra unges egne perspektiver. Denne slags viden, peger de på, vil kunne sige noget *fra unge*, der i mindre grad kan komme til at kategorisere unge som ”at risk” (ibid.). At forske fra unges perspektiver og overskride forståelser af unge som ”at risk” er en

diskussion, jeg er inspireret af og tager op i afhandlingen bl.a. med en intention om at forsøge at bidrage til at nuancere de tendenser i forskningsrepræsentationer af unge, som jeg læser aktuelt i feltet.

Forskningsrepræsentationer af unge

Som jeg læser feltet, udgør tendensen i forskningsrepræsentationer af unge i dag fortællinger om, at unge lever under et hårdt uddannelsesmæssigt pres i et ”schooled society”, som det skildres i begreber som fx ”Generation præstation” (Madsen, 2018). Madsen udvikler dette begreb og kritiserer ligeledes, at der ud fra de bedste intentioner forskes i ungdom på en psykologiserende måde, der søger efter en essens af, hvordan unge har det med præstationssamfundet. I denne udforskning påpeger han, at der ikke medtages mange forskellige slags unge, og at både forsknings- og samfundsmæssige præsentationer af unge derfor repræsenterer et fåtal og oftest middelklassen som tidligere omtalt. Madsen argumenterer for, at unge i forskningen bruges af voksne som et filter til at diskutere samfundsforhold, hvilket kan føre til, at interessen for de unges egne oplevelser træder i baggrunden i forskeres politiske projekter, som også Wyn & Dwyer ovenfor fremhæver. En sådan kritik peger på at gå langt ind i forskellige unges hverdagsliv i forskning og udforske problemstillinger om fx præstation i de konkrete kontekster, unge er deltagere i, for at kunne nuancere ungeliv på unges egne præmisser.

Når ungdomsforskningen i dag er præget af bekymring for, hvordan unge håndterer uddannelseskraft i et ”schooled society”, fremstår forskningen solidarisk som en slags støttepiller for de unge, når fokus rettes på samfundsmæssige svære forhold i unges liv. For mig at se rejser det spørgsmål om, hvorvidt denne bekymring kan komme til at skabe forskning, der besvarer det, den spørger om, fx hvorvidt unge er stressede og mistrives? Når forskning udvikler kategorier som fx generation præstation, mistrivsel, motivationskrise og uddannelsespres, og forstår unge herigennem, kan man sætte spørgsmålstegn ved, om det så samtidigt kan få den betydning, at unges meget forskellige hverdagsliv, egen indflydelse som aktører og handlekraft kan komme til at træde i baggrunden i udforskningen? Disse spørgsmål lader jeg hænge lidt endnu, men vender tilbage til som afsæt for at diskutere projektets grundforståelser og afsæt (kapitel 4).

Her i de første afsnit af kapitlet har det været min intention at pege på et udsnit af ungdomsforskningsfeltet for at vise, hvordan unge er blevet forstået teoretisk, og hvilke konsekvenser det har haft for, hvordan ungeliv både er udforsket og forskningsmæssigt repræsenteret. Med udgangspunkt i forskningsmæssige problemstillinger har jeg undervejs fremlagt, hvad jeg er inspireret af til dette projekt, men også begyndende peget på, hvad jeg læser, der er brug for i forskning om unge. I det næste afsnit vil jeg begyndende pege på og diskutere, hvordan ungdomsforskningsfeltet historisk har været forbundet til unges

uddannelsesdeltagelse, og hvordan problematisk uddannelsesdeltagelse er forbundet til forskning i unge og ulighed i uddannelse.

Unge og ulighed i uddannelse

Efter 1900-tallet har uddannelse i Vesten primært været knyttet til overgangen fra barndom til voksenalder, hvorfor transitionstænkning inden for uddannelses- og ungdomsforskningen har været dominerende langt op i det forrige århundrede (og måske stadig er?). I transitionsforskningen bliver skole og uddannelse set som vigtig markør for (normal) overgange.

Birminghamskolen har, som tidligere beskrevet, i opgør med transitionsforskningen udforsket unges ”skolemodstand” gennem kulturstudier af unge fra et ungeperspektiv (se fx Willis, 1977). Med afsæt i bl.a. kritisk videns- og uddannelsessociologi peger studier på, at arbejderklassens strukturelt dårligere betingelser stiller elever ulige i uddannelsessystemet. Forskelle i elevers symbolske kapital bliver derfor vigtige at udforske i skolen, fordi de begrænser ”arbejderklassens børn” i at blive opfattet på samme måde som børn fra såkaldt middelklasse og højere middelklasse (se fx Bourdieu, 1977). Ulighed i uddannelse opstår bl.a. i denne forståelse, når elever og lærere ikke taler samme sprog, og når elever er opdraget til andre normer end læreres og af den grund ikke opfattes som socialiseret til at deltage i skolesystemets logik:

”Børn af veluddannede forældre er bedre til at afkode kulturelle koder i skolen. Det handler både om evnen til at imødekomme krav og forventninger i en undervisningssammenhæng, men også i bredere forstand at kunne forstå ’spillet’ i skolen” (Andersen i Asterisk, 2022).

I den opfattelse kan skolen og uddannelsessystemet komme til at opleves som en fremmedgørende instans, hvor forskningen bidrager til at problematisere, hvordan samfundsmæssige skævvridninger reproduceres i skolen. Denne klassetænkningsteori udspringer af en kapitalismekritik og udgør et opgør, der historisk udfordrer funktionalistiske idéer om, at skolen kunne gøre alle børn lige og udslutte forskelle (Bjerre, 2015).

Med baggrund i kritisk uddannelsessociologi bliver ungdomsforskningen optaget af unges aktive og kollektive oprør mod skolen og ungeliv i subkulturer, hvor der er plads til at være unge og blive voksne på andre måder. Et fokus på unges kollektive kulturers betydning for ungdom slår på den måde igennem i uddannelsesforskningen både som kritik af skolen som samfundsmæssig institution og som et opgør med klassisk transitionstænkning. Det får bl.a. betydning for, at ungdomsforskningen i højere grad bevæger sig ud af skolen og uddannelserne og ud i de unges subkulturer. Gennem forskningen skabes forståelser for, hvordan skole og uddannelse udgør et minisamfund præget af

strukturelle forskelle, hvor særligt ”unge fra arbejderklassen” bliver stillet ulige i uddannelse. Her udvikler unge, som fx i Willis’ (1977) forskning, agens kollektivt som oprør mod skolen og fastholder som sagt også deres sociale baggrund og ulige adgang til uddannelse.

I forskning om ulighed i uddannelse peges der derfor både på strukturelle barrierer for uddannelse i form af fx adgang til skoler og på uddannelsesmæssige forventninger til bestemte grupper, som det beskrives i uddannelsessociologien. Dette udgør ifølge Easterhook & Hadden (2021) den største barriere for ulighed i uddannelse. Ligeledes peger de på, at også socialpsykologiske faktorer har betydning for kommende uddannelsesmuligheder knyttet til det liv, der foregår mellem mange parter i uddannelsessystemet:

“These psychological barriers are often the consequences of cues within local educational contexts that signal to some groups—usually those with low status that have suffered from inequality in wider society—that they are not valued in educational institutions, are likely to fail at their studies, and are unlikely to reap any benefits from pursuing an education. This can cause members of those groups to feel alienated, uncomfortable, discouraged, and demotivated, impeding their engagement, persistence, progress, and performance within education” (Esterbrook & Hadden, 2021, s. 181)

Her peger Esterbrook & Hadden på, hvordan dynamikker i lokale uddannelsessammenhænge har betydning for, hvordan særlige samfundsgrupper, der også i andre sammenhænge oplever social ulighed, opfattes mere eller mindre uegnede til uddannelse. Det får betydning for en lang række muligheder for at kunne uddanne sig og kan skabe fremmedgørelse over for uddannelse. I samme undersøgelse peger de på, hvordan også den konkrete kontekst er afgørende og kan bidrage til variationer omkring unge og ulighed i uddannelse: *“The groups that tend to have poor educational outcomes vary across contexts, implying that context plays a role in determining the extent and focus of educational inequalities between groups”* (ibid. s. 182).

Downey & Condrón (2016) peger ligeledes i et meta-review af ulighedsforskningen på, at skolen som uddannelsesmæssig kontekst kan producere ulige barrierer for mere uddannelse på mange forskellige måder. Samtidig peger de på, at skolen også kan kompensere for ulighed og bidrage til at reducere ulighed. Det er ikke så entydigt endda, påpeger de og konkluderer: *The field is now at a crossroad*” (ibid., s. 216). Forståelser af uddannelse som ulighedsskabende kan i forskningsmæssige forståelser altså også variere alt efter den lokale kontekst, der kan ses som betydningsbærende for, om unge kommer videre i uddannelse. Disse udviklede forståelser gør, at Downey & Condrón efterspørger *“a more contextual understanding of how schools matter”* (ibid. s. 216). Det betyder ifølge Downey & Condrón, at forskningen må komme ud over alene at være optaget af, hvordan skolen reproducerer socioøkonomiske forskelle og undersøge forholdet mellem uddannelse og social ulighed på nye måder. Dette fører Downey & Condrón til at pege på, at sociologer

bør gå forrest i at undersøge lokalt kontekstuelle perspektiver på, hvordan skoler på forskellige måder får betydning af social ulighed. Her kritiserer de samtidigt måden, hvorpå der forskes i ulighed i uddannelse, og påpeger: *"The primary need for change, in our view, lies in how education scholars frame their questions"* (ibid. s. 216).

Flertydige forklaringsmodeller på ulighed og udsathed i uddannelse

Herhjemme viser forskning at ulighed i uddannelse er et stigende problem (fx EVA, 2020, 2021, Asterisk, 2020, Thomsen & Andrade, 2023 m.fl.). Ulighed og udsathed i velfærd knytter sig ifølge Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd (VIVE) til forskelle i socioøkonomiske ressourcer:

"På næsten alle velfærdsdomæner er forekomsten af udsathed større blandt børn og unge fra familier med få socioøkonomiske ressourcer (dvs., hvor forældrene ingen erhvervsuddannelse har, ikke er i beskæftigelse eller er fattige) i forhold til børn fra de socioøkonomisk mest privilegerede familier (lang videregående uddannelse, højere socialklasse, ikke-fattige)" (Ottosen et al., 2022, s. 7).

Inden for det sociologiske vidensfelt peges der ofte på bredere samfundsmæssige forklaringer såsom socioøkonomiske ressourcer og strukturel ulighed knyttet til fx social baggrund, etnicitet og køn. Her sættes forklaringer om ulighed i uddannelse ofte i forbindelse med familiers socialøkonomiske baggrund og uddannelsesniveau som forudsætning for fx børn og unges muligheder i skolen, som vist i ovenstående citat. Forskning peger her på en *intergenerational transmission of sociale problemer* ofte italesat som "social arv" (Landesø, 2017, Nielsen et al., 2005, Lareau, 2011). Inspireret af kritisk uddannelsessociologi, peger noget forskning på, at den intergenerationelle transmission af sociale problemer bliver tungere. Af den grund bliver det skolens opgave tidligt at spotte, måske ikke længere blot "arbejderklassen", men også bl.a. børn fra såkaldte uddannelsesfremmede hjem eller problemer i familier tidligt, som skolen må kompensere for (Landesø, 2017, Nielsen, et al. 2005, Lareau, 2011). Inden for samme forskningsvinkel fremsætter Bird (2007), på linje med Downey & Condon oven for, at også noget sociologisk og psykologisk er på spil i forståelser af ulighed i uddannelse, som må inddrages i vores undersøgelser.

Som et modsvar til den intergenerationelle forståelse peger nogle forskere bl.a. ud fra statistiske analyser på, at der ikke er evidens for at fastholde en lineær årsagsforklaring om "social arv", da der er flere unge, der bryder end reproducerer den (Ejrnæs, 2005, 2010, 2017, Thornberry et al., 2012, Appel et al., 2013). Denne tendens ses også i en anden undersøgelse foretaget af Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (SFI, 2015 – nu VIVE), der viser, at halvdelen af alle marginaliserede unge uden tilknytning til uddannelsessystemet kommer fra såkaldte privilegerede familier uden indikator for social marginalisering. Hvem der ender med at falde uden for uddannelsessystemet og hvorfor, ser ud til på forskellige måder at være omdiskuteret inden for sociologien. Dette viser, at

ulighed i uddannelse er svært at få greb om og kan rejse spørgsmål om, hvordan ulighed i uddannelse skabes?

Forskning i ulighed i uddannelse viser ind i flertydige forklaringer, ligesom Dansk Center for Ungdomsforskning (CEFU) påpeger, at der ligeledes hersker forståelsesmæssige nybrud omhandlende udsathedsproblematikker. Dette finder jeg interessant at kigge ind som inspiration til, hvordan også ulighed i uddannelsespraksisser kan forstås produceret. Her udtaler CEFU:

”Vi ved fra meget kvalitativ forskning, at udsathed i ungdomslivet langtfra er en statistisk størrelse, men derimod i høj grad skabes, formes og forandres igennem livet – og ikke mindst i ungdomslivet. Udsathed bliver således i høj grad også til gennem komplekse og foranderlige møder og samspil mellem unge og de samfundsmæssige, institutionelle og personlige sammenhænge, de indgår i” (Katznelson et al., 2021, s. 87).

Som citatet peger på, er unge der traditionelt anses som udsatte blevet sværere at kategorisere, hvorfor udsathed skal forstås som et mere komplekst problem, der ikke kan adresseres entydigt. Denne tendens betegner CEFU som en ”demokratisering” af udsathed. Her benævner de en ny og broget kategori af unge i udsathed, som mistrives, som ”ny udsathed”: *”Den nye udsathed ansæses vi som et langt bredere kulturelt og socialt fænomen, der trækker spor på tværs af sociale lag og som potentielt kan ramme alle unge”* (Katznelson et al., 2021, s. 86). Dette perspektiv og blik på udsathed knytter sig altså til at kunne ramme alle unge i analyser af både kulturelle og sociale tendenser, som fx præstationskultur i uddannelses-systemet, og medtager flere grupper og samfundsmæssige forhold. Dette er en udbyggende forklaringsmodel, der forsøger at pege på flere vinkler, og som jeg læser det, også kan hjælpe os til at forstå, hvorfor unge kan falde fra og blive stillet ulige i uddannelse. Samtidigt peger CEFU på, at en strukturel ”traditionel udsathed” stadig er dominerende, men ikke fremstår helt så ensidig (Görlich et al., 2019, Katznelson et al., 2021, 2022). Dette ses bl.a. i kvantitative undersøgelser, der viser, at forældreindkomst og mistrivsel ikke hænger signifikant sammen; *”det er vigtigt, at vi ikke ser store udsving i forældreindkomst grupperne imellem”* (Katznelson et al., 2021, s. 99). Det betyder, at der både er unge med komplekse udfordringer og i mistrivsel, der har forældre med høj indkomst, ligesom unge i trivsel kan have forældre med lav indkomst.

Alt dette kan pege ind i, at også udsathed som fænomen kan forstås flertydigt og også kan se ud at hænge sammen med andre forhold end fx forældreindkomst og classespørgsmål. Dette inspirerer mig til også at begribe unge og ulighed i uddannelse som et mangefacetteret forståelsesproblem, hvor der kan være brug for at lade sig inspirere af fx udsathedsstudier fra CEFU, der bl.a. retter fokus på, at uddannelsessystemet er udviklet på måder, der bidrager til den stigende mistrivsel og udsathed blandt unge.

Som jeg her forsøger at skitsere, prøver forskning på forskellige måder at beskrive, hvordan udsathed og ulighed i uddannelse udvikles. I disse forklaringsmodeller fremtræder

både sociologisk strukturelle, socialpsykologiske kontekstuelle og samfundskulturelle udviklinger og nogle gange på tværs af hinanden, som i eksemplet ovenfor. I disse modeller er præmissen, at udsathed og ulighed i uddannelse er et samfundsmæssigt aktuelt problem, og hvor analyserne peger på, at der findes flertydige forklaringsmodeller af, hvem der er udsat og hvordan ulighed udvikles. Dette får den betydning, at forskning og forståelser omkring unge og ulighed i uddannelse aktuelt peger i flere retninger af, hvem der anses som ”uliggjorte i uddannelse”. Dette kan pege på, at vi står med et samfundsmæssigt problem, som er yderst komplekst og svært at få greb om, og som forskellige forskningstilgange forklarer på forskellige måder. Nogen ved at udpege flere faktorer end familiebaggrund ved også at kigge ind i uddannelsessystemets udvikling, og nogen ved at gå på tværs af forskningsdiscipliner og sammenhænge i unges liv.

I projektet forsøger jeg at forfølge, hvordan udskolingen som en uddannelsesmæssig kontekst kan få betydning for unges skoleerfaringer og eventuelle videre vej i uddannelsessystemet. Her er jeg bl.a. inspireret af forskningsvinkler, der hævder, at børn og unges muligheder i uddannelse ikke kun handler om individuelle forudsætninger eller en særlig social baggrund. Disse forhold kan, ifølge forskningen, få meget forskellig betydning alt efter, hvordan skolen som institution arbejder med elevernes forskelle (se fx Hetmar et al., 2016). Det betyder ikke, at en sådan forståelse påstår, at strukturer som fx social baggrund ikke har betydning i skolen og for videre uddannelseschancer, men at også andre forhold i unges liv kan få betydning, hvilket gør, at mange forbudne sammenhænge forskningsmæssigt må tages under lup. Højholts (2016, 2020, 2022) og Schwartz & Højholts (2018) socialpsykologiske studier af ulighed herhjemme peger fx på, at det institutionelle børne- og ungeliv i skolen også bidrager til at skabe ulighedsprocesser ud fra de forskellige betingelser, børn og unge har for at deltage inden for skolelivets ofte modsætningsfulde arrangementer. Også Mehan (1992) peger på institutionelle forholds betydning: *”The difference in educational opportunities was not a function of genetically endowed intelligence, cognitive styles, or social backgrounds. It was rather, an unintended consequence of institutional arrangements”* (Mehan, 1992, s. 14). Dette perspektiv kan måske kritiseres for, at der samtidigt er noget ud over institutionerne, vi ikke får blik for.

I mit projekt er jeg optaget af at undersøge, hvordan unges deltagerbetingelser i skolen udvikles – og særligt hvordan de udvikles ulige – og herfra, hvordan alle mulige andre forhold i de unges liv kan få betydning for unges deltagelse i skolen. At gå ind i skolen og følge de unges handlinger her, håber jeg kan bidrage med at udvide vores blik på, hvordan unges uddannelsesveje også kan udvikles.

Skolen som ”sort boks” i undersøgelser af ulighed?

Skolen er ofte blevet betegnet som en ”sort boks” når det drejer sig om ulighed i uddannelse (Benjaminsen, 2006). Denne brug af metafor hersker der dog uenighed om i feltet,

hvor kritikken af metaforen bl.a. drejer sig om, hvordan ulighedsforskning metodologisk har udforsket unge og ulighed, og hvilke problemstillinger det rejser. I forhold til at forstå skolen som en sort boks, påpeger Mehan (1992) fx: *"Schools are not black boxes through which students pass on their way to predetermined slots in the capitalist order..."* (Mehan, 1992, s. 1). Her kritiserer han bl.a. uddannelsessociologien for at se bort fra det interne liv på skoler i undersøgelser fra et makroniveau, der ikke får blik for processer og praksisser i skoler, og hvor forskning, ifølge ham, kan kritiseres for at komme til at reducere *"human actors to passive roleplayers, shaped by the demands of capital"* (ibid. s. 3).

Andre forskere har, udover Mehan (1992) og Downey & Condron (2016) som nævnt ovenfor, problematiseret forskningens manglende fokus på at undersøge lokale kontekstuelle processer i skolen. Billet et al. (2020) kritiserer fx ungdomsforskningen for at se bort fra det interne sociale liv på skoler og for at mangle fokus på at undersøge ungeliv *i og fra* skolen. Dette kan ifølge dem få den betydning, at fejl og mangler udpeges i den enkelte, som de skriver:

"Yet, the conditions which lead young people to perform badly or disengage from school are seldom acknowledged. Instead, the failure to perform in school is explained in terms of a young person's lack of future aspiration or other personal 'failing'" (ibid. s. 5).

Med citatet læser jeg, hvordan Billet et al. (2020) peger på en manglende viden om, hvordan unges betingelser i skolen kan få betydning for deres deltagelsesmuligheder, og måske hvordan ulighedsprocesser også er noget, der kan udvikles *i* uddannelse. Et isoleret blik på unges "personal failing" og manglende fremtidsperspektiver forholder sig ikke til samfundsmæssige og institutionelle deltagerbetingelsers betydninger for de unge. For mig at se peger et sådan argument på at gå med de unge *ind* i skolen for at forstå, hvordan og hvorfor institutionelle praksisser åbner op for henholdsvis indflydelse og rådighed eller begrænsede muligheder for at kunne deltage.

I afhandlingen er jeg inspireret af forskning, der peger på at gå ind i den såkaldte sorte boks med nye koncepter, der kan forsøge at forstå dele af unges uddannelsesveje. Her undersøger jeg, hvordan ulige strukturelle samfundsmæssige forhold får betydning for unges deltagelse i udskolingen, og hvordan det interne liv også kan være med til at forme og forandre betydningen af disse forhold for unges udvikling (Højholt, 2016). Her retter jeg primært fokus på, hvordan udskolingen som politisk uddannelseskontekst og unges sociale dynamikker tilsammen har indflydelse på unges udvikling af skoleerfaringer og måske videre uddannelsesveje. Dette får betydning for en særlig udforskningsmåde og nogle teoretiske begreber, der kan åbne for hverdagslivet i skolen:

"Still, this remains more than an empirical matter involving fieldwork on the everyday life in schools, it also includes theoretical and conceptual development to pave the way for concretely analyzing societal, historical and cultural issues from the perspectives of subjects and related to their interplay in everyday life (Højholt, 2016, s. 4).

Unge veje videre i uddannelsessystemet får jeg i projektet ikke mulighed for at følge konkret, da jeg ikke følger de unges fremtid ud over grundskolen. Snarere får jeg mulighed for at udforske, hvordan unges muligheder i udskolingen får betydning for udvikling af unges fremtidsforestillinger, og hvad der i udskolingen ser ud til at skabe mod på mere uddannelse eller ikke. I en sådan kontekstuel forståelse og tilgang forsøger jeg fra et unge- og hverdagslivsperspektiv at overskride en teoretisk tænkning om, at skolen alene er et sted, der reproducerer samfundets forskelle per se. I stedet undersøger jeg, hvordan subjekters samhandlinger og mere personlige baggrunde og interesser *spiller sammen* med skolens arrangementer i potentielt ulighedsskabende processer. I kapitel 3 og 8 redegør jeg for, hvordan jeg anvender et analytisk begreb om *situeret ulighed* (Højholdt, 2016, 2022), der dynamisk samtænker skolens samfundsmæssige arrangementer med unges liv på tværs af steder og sociale samspil i skolen for at kunne fremanalysere, hvordan deltagerbetingelser i skolen kan udvikles ulige.

Opsamling

Kapitlet har haft til formål at skabe en indføring i projektets problemfelt ved at analysere og diskutere forskellige tilganges betydning for forståelser af unge i uddannelse og ad den vej begrunde projektets inspirationer og afsæt. Her har jeg vist, hvordan flere af forskningens problemstillinger går igen og kaster lys på, hvordan forskere historisk har analyseret og repræsenteret ungeliv i relation til samfundsmæssige forandringer og teoretiske skoledannelser.

I de første afsnit peger jeg på, hvordan forståelser af unge og tilgange i ungdomsforskningen inden for mange skoledannelser har tegnet feltet psykologisk og sociologisk, og hvilke problemstillinger det rejser. Dernæst diskuterer jeg metodologiske udfordringer i feltet og spørger til, hvordan aktuel ungdomsforskning placerer sig, og hvilke udfordringer det kan være forbundet med, når forskere udvikler bekymring for ungdom. Derfra kobler denne analyse sig på forskningsmæssige forståelser af unges uddannelse, hvor jeg peger på, at særligt den kritiske videns- og uddannelsessociologi har domineret og primært har udforsket ungeliv væk fra skolen. Her bliver det rejst, at skolen kan forstås som en ”sort boks”. Hertil argumenterer jeg for at gå med de unge ind i skolen for at forstå deres deltagerbetingelser på nye måder.

Det næste kapitel i afhandlingen vil jeg gennem både et policy- og forskningsniveau diskutere betydningen af, hvordan skolens samfundsmæssige opgave om at få flere unge i uddannelse bl.a. udmøntes som overgangsarrangementer i udskolingen med uddannelsesparathedsvurderingen som eksempel. Her optegner jeg den aktuelle samfundsmæssige kontekst for de situerede samspil, vi skal beskæftige os med i afhandlingen.

Kapitel 3: Udskolingens overgangsarrangementer

”Undersøgelser viser, at en del af de 14-15-årige oplever det som meget overvældende at skulle vælge ungdomsuddannelse. Mange er forvirrede og pressede over det, og det gælder vel at mærke helt almindelige unge, som ikke er udfordrede af andre ting. Derfor skal vi nytænke og forbedre overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse for alle unge” (Thomsen, Asterisk, 2020).

I dette kapitel vil jeg dykke længere ned i den kontekst, projektet konkret finder sted i en kontekstualisering af udskoling. Her retter jeg fokus på udskoling som historisk og politisk kontekst og diskuterer både forskningsmæssige perspektiver på udskolingens overordnede udvikling, ligesom jeg analyserer uddannelsesparathedsvurderingen (fra nu af UPV) som historisk eksempel på udskolingens overgangsarrangementer. Belyst gennem policy og forskning på området forsøger jeg i kapitlet gennem en historisk analyse at komme til forståelse med, hvilke rationaler der ligger bag indførelse af overgangsarrangementer som fx UPV med henblik på at fremanalysere samfundsmæssige almene forhold for unge i udskoling.

Når kapitlet tager særligt udgangspunkt i UPV som overgangsarrangement, er det både fordi jeg gennem projektets feltarbejde erfarer, at det fylder meget for unge og professionelle i deres fælles hverdagsliv i udskoling, og fordi UPV løber gennem det meste af udskolingsforløbet (8. – 10. klasse). Ligeledes forfølger jeg UPV som eksempel, da dette arrangement i flere år har været heftigt debatteret med mange forskellige stemmer i uddannelseslandskabet og aktuelt har stærk uddannelsespolitisk bevågenhed og er under udvikling.

UPV udgør ikke alene mit undersøgelsesfokus i projektet, der er mere bredt rettet mod unges samlede hverdagslivsbetingelser. Formålet med denne analyse og de spørgsmål, jeg rejser med kapitlet, er at bidrage til at forstå, hvad der er på spil historisk og uddannelsespolitisk i udskoling, og hvad der er med til at skabe deltagerbetingelser for unges hverdagsliv.

Kapitlets komposition

Kapitlet falder i tre afsnit, hvor det første afsnit behandler forskningsperspektiver på udskoling som uddannelseskontekst. Andet afsnit dykker ned i henholdsvis ministerielle intentioner med UPV og policy-dokumenter omkring de politiske interventioner, der iværksættes omkring UPV. I tredje afsnit viser jeg, hvordan forskning på feltet har ud-

forsket unges perspektiver på UPV, hvorefter jeg diskuterer en række dilemmaer og problemstillinger for UPV som overgangsarrangement i relation til unges udvikling af grundskoleerfaringer i udskoling.

Udskoling som uddannelseskontekst

De tre sidste år i børn og unges grundskoletid repræsenterer sammenlagt afslutningen på folkeskolen og overgangen til ungdomsuddannelse med hvad der dertil hører af uddannelsesparathedsvurderinger, karaktergivning og prøver, som jeg i projektet benævner som overgangsarrangementer. Det betyder ifølge forskning, at undervisningen i folkeskolens 7.-9. klasse er 'boglig' og 'faglig' og præget af et fokus på de afsluttende prøver (EVA, 2020).

Når børn/unge i Danmark fylder 12 eller 13 år, begynder de på 7. klassesetning og i udskoling. Deres skoledage fortsætter på samme skole, men lærerne er oftest nye, klasse-lokalerne er nye, og måske bliver de slået sammen med andre klasser eller fordeles i nye klassesammensætninger. Også mange af deres aktiviteter er nye som beskrevet i indledningen. Det betyder bl.a., at de ud over den traditionelle undervisning skal mere ud af huset i skoletiden. Her skal de fx deltage i uddannelsesmesser, hvor de skal forholde sig til, hvilke ungdomsuddannelser, de finder interessante. De kan komme i erhvervspraktik og selv skabe erfaringer med arbejdsforhold, ligesom de skal på introducere forstået som "brobygning", hvor de besøger forskellige ungdomsuddannelser og deltager i hverdagslivet på uddannelserne over nogle dage. Tilbage på deres skole bliver de mødt af forventninger fra lærere og uddannelsesvejledere (UU-vejledere) om, at de forholder sig til, hvad de gerne vil uddannes til, og hvad det kræver. Her skal de fx arbejde med en studievalsportfolio, hvor de løbende dokumenterer deres overvejelser og valg. Udover besøg ud af huset, kommer også en tilknyttet UU-vejleder på skolen og fortæller om de mange muligheder, som de unge skal lære at navigere i på nettet, ligesom forældrene får introduktionskurser til valg og optagelse på ungdomsuddannelser.

Ved siden af et fokus på kommende valg af ungdomsuddannelse, handler skoledagen i udskoling nu i højere grad også om fagligt at blive parat til at komme ind på den ungdomsuddannelse, de unge gerne vil. Alle ungdomsuddannelser har karakterkrav, og unge vurderes uddannelsesparat flere gange om året ved en vurdering af lærerne. Det betyder for undervisningen, at der kommer mere fokus på pensum, læringsmål, test og vurderinger, fordi lærerne har ansvar for at gøre de unge parate og også har brug for data for at kunne vurdere de unge enten parat eller ikke parat til ungdomsuddannelse (UPV). Denne parathed handler både om det faglige, personlige og sociale, og vurderes de ikke-parat til uddannelse, skal de i et vejledningsforløb med skolens kommunale vejleder, hvor særlige forløb ofte igangsættes.

Ifølge en EVA rapport (2020) henviser lærere i udskolingen til, at udskolingen er underlagt et tidspres, hvilket primært handler om, at eleverne skal igennem et fagligt stof, som sikrer, at de når læringsmålene og er forberedte på den afsluttende prøve. Det betyder bl.a., at mindre 'boglige' aktiviteter vælges fra, og at skolekonteksten kommer til at bære præg af nye krav og forventninger. Også de unge oplever, ifølge rapporten, en mærkbar forandring af deres skolekontekst: *"Som en elev udtrykker det, går man på sommerferie den ene dag, og når sommerferien er slut, forventer lærerne pludselig, at man er blevet ældre og har styr på en masse ting"* (EVA, 2020, s. 6).

En overgangstid med fokus på uddannelse

De sidste år af børn og unges tid i folkeskolen ser med indretningen af udskolingen ud til rette sig mod forberedelse mod videre uddannelse. Dette illustrerer et samfundsmæssigt fokus på, at uddannelse både betragtes som nøglen til velfærd, bekæmpelse af social ulighed og som middel til vækst og konkurrencedygtighed (Pedersen, 2011, Härmäläinen, 2015). Historisk er dette fokus blevet tilspidset i dansk uddannelsespolitik, særligt fra 1990'erne, hvor et politisk fokus øges på at få flere unge til at gennemføre en ungdomsuddannelse. "Alle unge i uddannelse", lyder det i 1993 (UVM, 2000), og i 00'erne indføres en målsætning om, at 95 % af alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Midlet til dette mål udspiller sig bl.a. som opgaver i skolen, der fx kommer til udtryk i 2010, hvor der i udskolingen sættes fokus på elevernes uddannelsesparathed og i 2011, hvor der indføres en uddannelsesplan. Fra 2014 sætter en ny skolereform også fokus på at højne faglighed i skolen som middel til at mindske sociale skel, ligesom der i 2015 med erhvervs-skolereformen indføres adgangsgivende karakterer til alle ungdomsuddannelser (UVM, 2014).

I 2018 indføres en ny uddannelsespolitisk målsætning om, at 90 % af alle unge på 25 skal have gennemført en ungdomsuddannelse i 2030, hvoraf 83 % har det i 2018 (UVM, 2018a). Tal fra Danmarks Statistik (2021) viser, at dette tal er nedadgående, hvorfor det kan se ud til, at indførelse af bl.a. overgangsarrangementer i udskolingen har til hensigt at skulle bidrage til at bryde med denne tendens.

Siden 90'ernes uddannelsesbølge og 00'ernes globale PISA-målinger er der i Danmark kommet øget fokus på skolastisk faglighed, bl.a. med reformen fra 2014 og flere overgangsarrangementer. Ved at følge denne udvikling peger forskere på, at folkeskolens fokus primært i dag handler om at få flere unge i uddannelse (se bl.a. Kofoed, 2018, Madsen, 2023). På den måde forskydes skolens dobbelte formål mellem dannelse og uddannelse i retning af uddannelse (Madsen, 2023). Denne forskydning betyder ifølge forskere, at uddannelsespolitiske interventioner retter sig mod udvikling af den enkelte elevs kompetenceniveau gennem bl.a. sikring af kvalitet i undervisningen (Helms, 2017, Madsen, 2023).

I skolen ses dette som differentieringsprocesser, hvor styrkelse af individuelle kompetencer fx bliver svar på problemer om at kunne gøre Danmark gældende i den globale sammenhæng. Dette betyder et skærpet blik på elevers forskelle og den enkeltes optimering. Skolepolitiske interventioner markerer denne tendens fx med undervisningsdifferentieringsbegrebet, stigende evalueringskultur, indførelse af individuelle elevplaner, nationale test og senere uddannelsesparathedsvurderinger og individuelle læringsmål (se fx Helms, 2017, Mardahl-Hansen, 2018, Madsen, 2023).

Alt dette får nogle betydninger for undervisningen i skolen og for børn og unges motivation. Kousholt (2009, 2015) peger fx på, at skolens evalueringsstandarder, i kraft af test og prøver, afstedkommer en restriktiv læringsinteresse, hvor eleverne skal overtage skolens krav oppefra, og hvor undervisningen bliver ydrestyret og løsrevet fra et elevperspektiv. Kousholt et al. (2018) peger på, at det kan udvikle et forhold for eleverne, der handler om "at skulle ville". Illeris (2018) argumenterer for, at test og prøver bidrager til en kortsigtet læring, hvor den "rette" faglighed kan betragtes som "teaching-to-the-test", hvilket gør, at den individuelle måling af elevernes kompetencer får meget fokus i undervisningen. Christoffersen (2017) beskriver, hvordan politiske målsætninger om faglig opstramning i skolen siver ned over ledere og lærere som kontrol, målstyring, individuelle test og evalueringer. I hele den proces sker der noget med eleverne, påpeger hun, hvor det kan være svært for dem at bevare motivationen - hvilket af nogle forskere omtales som uddannelsessystemets motivationskrise (Pless et al. 2015, Pless, 2019, Katznelson et al., 2018, Sørensen et al., 2013).

Alt dette kan, ifølge Helms (2017), forstås som et "School-Effectiveness-paradigme", hvor læring og viden knytter an til standardisering, måling og optimering ud fra rette (evidens)baserede metoder, og hvor der sker en (u)synlig styring af eleverne mod et højere præstationsniveau. Ligeledes betyder det, ifølge Madsen (2023), et øget fokus på en snæver forståelse af dygtighed og læring, der samtidigt kan modvirke inklusionsbestræbelser og bidrage til at producere udskillelses- og andetgørelsesprocesser i skolen. Et mål om mere uddannelse skaber, ifølge Madsen, et fokus på effektivisering af skolen, der utilsigtet producerer behov for flere specialindsatser (ibid.).

Overgangsarrangementer med et kompensatorisk sigte

Med et øget fokus på dygtighed, parathed og vurderinger til videre uddannelse ser det ud til, at de sidste år af børn og unges grundskolegang er kommet til at handle om at være på vej. Udskolingen er blevet en overgangstid for de ældste elever og udgør en forandret, og på en måde en helt ny skolekontekst med mange nye overgangsarrangementer, der ser ud til at handle om at paratgøre eleverne for at sikre, at de kommer videre i uddannelse.

Katznelson (2022) peger på, at et øget fokus på videre uddannelse også får den betydning, at der rettes et større fokus på de unge, der ikke er tilknyttet uddannelsessystemet eller

ikke klarer sig godt i det. Det er blevet svære at være ung og stå uden for eller på kanten af uddannelse, da uddannelse betegnes som måden at bryde social ulighed på. Som følge af et uddannelsespolitisk sigte om at få flere unge i ungdomsuddannelser, peger Ploug (2017) ligeledes på, at der i de seneste år er kommet større bevågenhed på unge på kanten eller uden uddannelse. Dette handler fx om, hvordan udskolingens skal sikre og højne den ”rette faglighed” og ”rette uddannelsesadfærd” for særligt den såkaldte udsatte gruppe af elever, som politikere ofte omtaler som ”restgruppen” (se næste afsnit).

Udskolingens fokus på paratgørelse til videre uddannelse ser ud til at handle om at få alle unge videre og på vej, men overgangsarrangementerne i udskolingens kan også forstås som et kompensatorisk sigte. Dette retter sig særligt mod unge, der af mange forskellige grunde kan se ud til at falde ud og kan komme til at ligge på kanten af uddannelsessystemet (se også Skovhus & Thomsen, 2016). Derfor udmønter et øget fokus på uddannelse sig på en måde, der også handler om at forebygge unges uddannelsesfrafald ved tidligt at udpege unges såkaldte risikofaktorer i fx uddannelsesparathedsvurderinger.

Overordnet betyder det, at ministerielle målsætninger og implementeringer af overgangsarrangementer kan illustrere en samfundsmæssig forståelse af, hvordan unge i udskolingens bedst klædes på til at blive klar til ungdomsuddannelser i intentionen om at bryde med ulighed, skabe vækst og gøre Danmark mere konkurrencedygtigt globalt. Disse overgangsarrangementer udgør både nogle almene forhold i en overordnet samfundsmæssig opgave for udskolingens om at få alle unge videre i uddannelse, men retter sig særligt mod unge, der politisk ofte omtales som restgruppen. Dette vender jeg tilbage til i analysen af UPV senere i kapitlet.

Projektets vinkel på forskning i udskolingens

De seneste årtier er der sket meget med udskolingens, hvilket gør, at udskolingens forskningsmæssigt er genstand for stor bevågenhed, når forskere vil bidrage med forståelser af skolen som politisk knudepunkt for mere uddannelse. I en nyere og større undersøgelse af undervisningspraksis i udskolingens, peger Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fx på, at udskolingens, som den operationaliseres i dag, kan risikere at mindske elevernes glæde ved at gå i skole, hvorfor udskolingens i følge rapporten bør gentænkes (EVA, 2020, s. 6). Andre forskningsprojekter fra udskolingens viser, at forsøg med nye organiseringer af udskolingens kan skabe øget engagement, men også stik imod intentionerne kan bidrage til at reproducere ulighed i uddannelse (se Brown et al. 2020).

Forskning i udskolingens, og i unge og uddannelse mere generelt, er aktuelt optaget af et trivselsfokus. Her peges der på, hvordan fællesskaber for de unge på den ene side kan være afgørende som værn mod mistrivsel, ligesom fællesskaber også kan afstedkomme mistrivsel (Görlich et al., 2019, Bruselius-Jensen et al., 2021, 2023 & Katznelson et al., 2021, Nielsen, 2023). Det sidste ses fx i interventioner som bl.a. uddannelsesparathed i

udskoling, der hævdes at kunne bidrage til at stigmatisere unge i fællesskaberne (Højmark & Helms, 2022). Ifølge Frostholt et al. (2019) kan det ligeledes være svært for de unge at få skoledage med høje uddannelseskraV til at hænge sammen med også at leve et ungdomsliv i udskolingsårene.

Overordnet set er der en optagethed i forskningen om at udforske problemstillinger knyttet til uddannelse fra unges perspektiver i relation til at skabe mere viden fra unges egne stemmer (ibid., Ringskov & Gravesen, 2021, Frostholt et al., 2019, Højmark & Helms, 2022, Görlich et al., 2019, Bruselius-Jensen et al., 2021, 2023 og Katznelson et al., 2021, Brown et al.). Dette fokus forfølger jeg i dette projekt ved at zoome nærmere ind på unges handlinger og perspektiver på deres hverdagsliv og betingelser for deltagelse i udskoling i samarbejde med unge som medforskere. Projektets retter på den måde nysgerrigt fokus på at undersøge, hvordan overgangsarrangementer og et fokus på paratgørelse i udskolingens hverdagsliv får betydning for de unge og deres fællesskaber i relation til en velfærdsopgave om at få flere unge godt på vej.

I afhandlingen begrebsætter jeg som nævnt alle de nye interventioner i udskoling som overgangsarrangementer. Disse arrangementer indgår både unge, lærere, pædagoger, forældre, ledere og UU-vejledere i at samarbejde om. Overgangsarrangementer er på den måde en del af udskolingens samfundsmæssige opgave om at paratgøre unge til videre uddannelse, hvilket jeg i afhandlingen mere overordnet beskriver som *udskolingens parathedsoPgave*. Udskolingens parathedsoPgave kan forstås som den opgave, skolen har fået i en politisk målsætning om at få flere unge videre i ungdomsuddannelse, hvor bl.a. overgangsarrangementerne kan forstås som midlet for at nå dette mål.

I de unges hverdagsliv i udskoling udspiller parathedsoPgaven sig både i de konkrete overgangsarrangementer, men også i hverdagens undervisningssituationer omkring undervisningsfagene, får jeg i mit empiriske arbejde hurtigt øje på. Her ser jeg, at der er langt mere på spil i forhold til paratgørelse end alene i de overgangsarrangementer, jeg i første omgang forsøger at undersøge betydningen af. Dette får den betydning, at et blik for hverdagslivet i udskoling præget af paratgørelse også bliver mit fokus for projektet. For at kunne blive klogere på, hvordan unges deltagerbetingelser udvikles i relation til parathedsoPgaven og de unges sociale samspil, udvikler jeg under projektet begrebsætningen *unges deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser*.

Hvor overgangsarrangementer og udskolingens parathedsoPgave udgør mere deskriptive begreber, udgør *unges deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser* en analytisk begrebsætning. Gennem blik for, hvordan unge socialt deltager i udskolingens paratgørelsesprocesser, får jeg mulighed for at forstå, hvordan den historiske og politiske parathedsoPgave viser sig i unges hverdagsliv og situeret skaber og begrænser deltagelsesmuligheder i udskolingens fællesskaber. Med dette analytiske greb får jeg under det empiriske arbejde øje på, at unge bliver stillet ulige i deres betingelser for at kunne være med i fællesskaberne

og også overkomme udskolingens parathedsopgave. Disse to forhold ser jeg over tid er forbundet og udgør en problematik, der gennem projektet kommer til at udvikle mit hovedfokus på, hvad disse ulige deltagerbetingelser hænger sammen med. Ligeledes får jeg øje på, hvordan paratgørelse fra et ungeperspektiv drejer sig om mange andre forhold i deres ungeliv end udelukkende det, der sker i skolen. Jeg vil senere argumentere for, hvordan den analytiske begrebsætning *unges deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser* hjælper min udforskning i kapitel 8.

Ministerielle intentioner og interventioner med uddannelsesparathedsvurderingen

I de følgende afsnit dykker jeg i uddannelsesparathedsvurderingen som eksempel på et overgangsarrangement, der viser sig at have stor betydning for unges deltagerbetingelser i udskoling. Her er jeg særligt nysgerrig på, hvordan uddannelsespolitiske intentioner og interventioner historisk udvikles og behandler et perspektiv om unges skoleerfaringer. Som jeg tidligere har beskrevet, peger forskning på, at grundskoleerfaringer er betydningsfulde for unges muligheder og barrierer for mere uddannelse (SFI, 2016).

Uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) bliver indført i folkeskolens 9. og 10. klasser i 2010, og senere også i 8. klasse med reformen i 2014, som en ny måde at arrangere overgange for de ældste elever i folkeskolen. Det forpligter skolen, UU-vejledere og i sidste instans kommunen på at tilrettelægge særlige støtteforløb for nogle unges såkaldte manglende personlige, sociale og faglige forudsætninger. Her bliver elever i udskoling vurderet løbende hvert halve år som enten ”uddannelsesparat” eller ”ikke-uddannelsesparat”.

Med indførelsen af UPV er der særligt to ting, der skiller sig ud sammenlignet med tidligere vurderingspraksisser før 2010. Den ene ting er, at unge skal vurderes mere generelt til alle ungdomsuddannelser og paratgøres i individuelle forløb, og ikke kun med henblik på egnethed til gymnasiet som tidligere. Den anden er, i modsætning til tidligere vurderingspraksis, at elever ikke kun skal vurderes fagligt men også ud fra deres personlige og sociale deltagelse som fx selvstændighed, motivation, ansvarlighed, samarbejdsevne, kreativitet og lyst til læring. Dette beskrives ministerielt som en faglig, personlig, social og praksisfaglig vurdering (UVM, 2018b). Formålet med indførelse af UPV ses her i den første vejledningstekst:

”Vurderingen af 9. og 10. klasses elevers uddannelsesparathed skal ses som et præventivt redskab til at forhindre frafald på ungdomsuddannelserne og dermed undgå, at de unge lider nederlag. Formålet med at vurdere unges uddannelsesparathed er først og fremmest at identificere og hjælpe dem, der har brug for støtte eller tid til udvikling for at gennemføre en erhvervsuddannelse eller en gymnasial uddannelse” (UVM, 2010, s. 8)

I vejledningen fremhæves det både, at der skal sikres mindre frafald, der kan føre til mere uddannelse generelt, men også at ”ikke-uddannelsesparate” unge ikke må lide nederlag ved frafald, hvorfor ekstra støtte og tid i udskoling kan være en nødvendighed for at blive erklæret parat (UVM, 2010). Desuden skrives der: *”En vurdering som ikke-uddannelsesparat må ikke blive et ekstra stempel til dem, der i forvejen måske har faglige, personlige eller sociale problemer.”* (ibid., s. 11). Her er en intention om, at vurderingen skal forstås præventivt og som en hjælp, men angiver også en opmærksomhed på, at denne hjælp kan blive oplevet som et stempel for nogle. Dette fokus peger på, at skolen må kompensere for elevers problemer ud fra intentioner om at ville hjælpe, men at denne løsningsmodel i sig selv kan opstille nogle dilemmaer, der handler om, at udpegningen potentielt kan forstærke nogle individuelle sorteringsprocesser gennem, hvad man kunne omtale som en særlig ”parathedslinse”.

På den ene side peger vejledningen på, at skolen må kompensere for nogle manglende kompetencer for enkelte elever, men samtidigt peges der også i vejledningen på, at unges udvikling af kompetencer er afhængige af, hvilken sammenhæng de unge lærer i. I vejledning beskrives der fx, hvorvidt; *”... den unge har haft mulighed for at opleve at kunne mestre faglige, personlige og sociale udfordringer?”* (ibid., s. 20). Derfor bliver det, ifølge vejledningen, vigtigt at vurdere elevens læringspotentiale i helhed over tid og ikke kun teste dem til afgangsprøven. På den måde bliver UPV til en processuel vurdering, hvis intention er at tage højde for, hvorvidt de unge har haft mulighed for at lære de tilstrækkelige kompetencer inden for skolens rammer. Målet med UPV kan altså på den måde også forstås som en opmærksomhed på, hvilke skoleinstitutionelle betingelser der stilles, og på hvilke måder de kan udvikles med henblik på, at unge kan opnå en positiv vurdering.

Kompenserende interventioner for ”manglende parathed”

De senere år er et politisk fokus skiftet fra primært at dreje sig om at løfte den samlede andel af unge, der opnår en ungdomsuddannelse, til at få flere unge til at tage en erhvervsuddannelse. Med erhvervsskolereformen i 2014 indføres karakterkrav til erhvervsuddannelserne, og dette har bl.a. ifølge undervisningsministeriet betydet:

”Med omlægningen af folkeskolens afgangsprøver til en egentlig afgangseksamen og med indførelse af karakterbaserede adgangskrav til erhvervsuddannelserne og de gymnasiale uddannelser er der følgelig skabt et pres nedad, der skal fremme elevernes udbytte og dermed fortsatte vej i uddannelsessystemet.” (UVM, 2017, s. 54).

Skolens opgave med at ”klargøre” eleverne til ungdomsuddannelse er altså med stigende krav blevet sværere, men samtidigt står der også, at et pres nedad skal bidrage til at ”fremme elevernes udbytte”, der med skolereformen fra 2014 får øget fokus (kl.dk). Ifølge undersøgelsen ”Bedre veje til en ungdomsuddannelse” (UVM, 2017), hvor citatet er fra, betyder det, at skolen kommer til at stå tilbage med en såkaldt restgruppe af elever,

der af den ene eller anden grund ikke regnes for at kunne ”klargøres”. Dette betyder, at der i 2016 bliver nedsat et ekspertråd af undervisningsministeriet, der har til formål at finde bedre veje til ungdomsuddannelser, ligesom der fra Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) bliver rettet fokus på såkaldte best-practice interventionseksempler fra kommuner og skoler.

Dette arbejde betyder, at EVA i 2016 udgiver: ”Uddannelsesparat? De første erfaringer fra arbejdet med ikke-uddannelsesparate unge i folkeskolen”. Rapporten stiller skarpt på, hvordan skoler kan arbejde med at ”klargøre” de 33 % af unge i 8. klasse landet over, der ikke vurderes parat inden 9.klasse. Det er 33 % af de unge og ikke som foreslået i den første vejledningstekst ” *i enkelte tilfælde vil en negativ vurdering være oplagt*” (UVM, 2010, s. 30). Historisk kan det ses, at UPV ikke udvikler sig i en retning, der var tiltænkt, hvorfor der måske udvikles og peges på nye interventioner for at få flere unge til at kunne blive erklæret uddannelsesparate. Dette gøres ved at beskrive interventioner, hvor det i nogen grad er lykket at gøre eleverne uddannelsesparate på forskellige måder, som fx turboforløb, som det beskrives her:

”...udbytte øges, hvis indsatsen (eller dele af indsatsen) foregår udenfor den normale skolekontekst, fordi en stor del af elevernes arbejde handler om at bryde negative mønstre og arbejde med nye roller eller andre sider af sig selv. Det kræver, at der skabes et meget trygt rum, og det kan i den forbindelse være en fordel, at også de fysiske rammer understøtter, at der er tale om et andet fokus end i skolen (...) En særlig problemstilling opstår i de forløb, der foregår ude af den normale skoledag. Her spiller elevens lærere en særlig vigtig rolle i forbindelse med at skabe sammenhæng og sikre, at eleven ikke hægtes af sin klasse fagligt og socialt. Det er afgørende for forløbets effekt, at den enkelte elevs udvikling og læring i forløbet efter forløbets afslutning bliver bragt i spil i dagligdagen i skolen. Samarbejdet mellem lærerne og skolen er i den forbindelse meget vigtigt, men ifølge vejlederne er det også en udfordring, fordi netop denne type opfølgning hurtigt drukner i dagligdagens mange gøremål.” (EVA, 2016, s. 9).

Med det udvalgte citat forsøger jeg at indfange en betydelig stemme i rapporten, der peger på, at folkeskolen ikke alene kan løfte opgaven i de almene læringsfællesskaber i udskoling, men fx må ty til turboforløb i kraft af nye former for specialklasser, kunne man polemisk påpege. Ikke alle de ”ikke-endnu-parate” kan nås i almenskolen, da det handler om, at *de* skal arbejde med nye roller af dem selv, og at *de* skal have et andet fokus end i skolen. Derfor flyttes nogle unge ud på nye skoler sammen med andre og væk fra deres hverdagsliv med deres klasse på, hvad man kunne benævne som et personligt opdragelses- og læringskursus, der kan tilfredsstille kravene om parathed. Det er bare, ifølge rapportens interviews med lærerne, ikke altid lige let for de unge at få deres liv til at hænge sammen, når de er væk fra den vante sammenhæng, ligesom det heller ikke er let at overføre nye ”roller” og læring til dagligdagen på skolen efter endt turboforløb. For lærerne hænger turboforløb heller ikke sammen med deres mangeartede opgaver, og overgangen tilbage i almenklasserne drukner derfor ofte i de daglige opgaver og travlhed på skolerne (ibid.). Alligevel fremhæves interventionen, som nævnt oven for, flere steder som effektiv

i forhold til det specifikke læringsudbytte (testresultater), men rapporten nævner ikke noget om, hvordan de unge selv oplever at blive segregeret, og den betydning det kan få for deres deltagelsesmuligheder og skoleerfaringer i deres almene fællesskaber.

Af rapporten fremgår det også: *”Vurderingen i 8. klasse kan samtidig for nogle elever fungere som en form for wakeup-call, der får dem til at fokusere på, at tiden er inde til at gøre en indsats, hvis de vil have en uddannelse”* (EVA, 2016, s. 10). På en skole skal de ”ikke-uddannelsesparate” fx arbejde som pedel på skolen i 14 dage efter deres negative vurdering med henblik på at få dem til at ”tage sig sammen”, som jeg læser som rapportens begreb om et ”wakeup-call”. Det hjælper ifølge rapporten på deres motivation, men man kunne fristes til at spørge; set fra hvem og hvor længe? Hvorvidt de unge lider nederlag eller føler, at de får sat et stempel på sig, som indførelsen af UPV ikke havde til hensigt at gøre, fremgår ikke.

Rapporten (EVA, 2016) fremhæver ligeledes en særlig tilgang til forældresamarbejdet som en afgørende intervention. Ifølge rapporten oplever nogle skoler modstand fra forældre, hvis børn ikke bliver vurderet parate. Her er det vigtigt, ifølge rapporten, at skolelederne tager ansvaret og sætter sig for bordenden, og at *”en meget bevidst positiv og konstruktiv tilgang både i den skriftlige formidling og på møder kan imødegå denne modstand og sikre, at alle parter ser UPV som et godt fælles redskab og ikke en domsafsigelse”* (EVA, 2016, s. 10). I rapporten ser det ud til, at forældres egne perspektiver på deres børns skolegang ikke opfattes som ligeværdige perspektiver, men som modstand, der skal overvindes (se fx Højholt & Kousholt, 2019 for denne problematik). Forældresamarbejdet beskrives som vigtigt, men på en måde, hvor forældrene skal forstå det positive i, at deres barn vurderes ”ikke-parat” og som et redskab til, at skolen nu kan sætte ind og skabe kompenserende forløb for barnet. Der, hvor det lykkes med forældrene, er, ifølge rapporten, der, hvor forældrenes såkaldte modstand overvindes ved, at de professionelle formulerer sig i positive vendinger om problemet og lader lederens autoritet styre processen.

Problemet med ”restgruppen”

Rapporten ”Bedre veje til en ungdomsuddannelse” (UVM, 2017) er, som tidligere nævnt, udarbejdet af en ekspertgruppe udvalgt af undervisningsministeriet, der skal komme med politiske og pædagogiske anbefalinger til interventioner for den såkaldte ”restgruppe”. Ekspertgruppen fremhæver i rapporten, at der samlet set er sket en positiv udvikling i forhold til at hæve uddannelsesniveaet blandt unge siden ”Uddannelse Til Alle” (1993), men at der fortsat er en udfordring i forhold til den såkaldte ”restgruppe”, jf. presset nedad ved de stigende adgangskrav (UVM, 2017). På baggrund heraf foreslår ekspertgruppen, at den stigende ”restgruppe” kommer i erhvervsbeskæftigelse frem for uddannelse for på et senere tidspunkt at blive klar til uddannelse.

Rapporten peger også på, at nogle elever har så mange ”risikofaktorer” i deres liv ud over skolen, som uddannelsessystemet ikke kan rette op på, hvorfor beskæftigelse i første omgang vil være at foretrække. Samtidig peger rapporten på, at: *”Set med de unges øjne er der således en række barrierer, der spænder ben for ønsket om en uddannelse. Det er ofte negative erfaringer fra folkeskolen (der spænder ben, red.)...”* (UVM, 2017, s. 35). Med denne forståelse peger rapporten ind i, at skolen har en central indflydelse på, hvad de unge orienterer sig imod alt efter deres erfaringer med skolen på linje med tidligere nævnt forskning om sammenhængen mellem grundskoleerfaringer og barrierer for uddannelse (SFI, 2006). Derfor står dette citat umiddelbart i modsætning til optagetheden af, at det er de unges ”risikofaktorer” *uden for* skolen, der er afgørende for, om nogle unge kan bane sig vej videre ind i uddannelsessystemet.

Der er altså to forståelser på spil her i rapporten, der henholdsvis peger på, at skolen ikke kan stille det væsentlige op over for en ”restgruppe” med mange ”risikofaktorer”, men kan anvise dem til beskæftigelse. På samme tid spiller skolen en betydelig rolle i forhold til at skabe muligheder for at opleve positive skoleerfaringer, der giver mod på mere uddannelse. Anbefalingerne munder ud i, at det foreslås at udvikle en metode til at måle ”restgruppens” erhvervskompetence, og rapporten anbefaler flere turboforløb til dem, der vurderes at *kunne* blive parate til ungdomsuddannelse. Rapporten benævner på den måde en ny UPV-kategori: ” de ikke-endnu-parate” ud over de andre kategorier som ”parat”, ”ikke-parat” og ”restgruppe”.

Et alment pres med udskolingsens uddannelsesfokus

”Helt ærligt, jeg går i 8. klasse og er kun lige fyldt 15, hvordan skal jeg kunne vide, hvad jeg vil resten af mit liv? Giv børn en chance, der er jo kun få, der ved, hvad de vil, mens resten ingen idé har. At presse på med uddannelser og andet pis gør os kun mere forvirrede, og det får mig til at føle mig som en lus mellem to negle” (elevudsagn, EVA, 2017, s. 47).

Rapporten ”Unge uddannelsesvalg i 8. kl.” (EVA, 2017), hvor citatet er fra, peger på, at halvdelen af alle unge oplever det som et pres at skulle vælge ungdomsuddannelse i 8. klasse. 26 % af de unge oplever ydermere, at de ikke får den hjælp, de har brug for. Dette gør sig gældende for alle grupper af unge i udskolingen:

”Der ses ikke nogen sammenhæng med de unges sociale baggrund, uddannelsesparathedsvurdering eller herkomst. Analysen viser, at der ikke er nogen statistisk signifikant betydning af hverken herkomst, forældres uddannelsesniveau eller antallet af skoleskift, som den unge har bag sig, med hensyn til oplevelsen af behov for hjælp og oplevelsen af uddannelsesvalget som et pres” (EVA, 2017, s. 5).

Dette er en interessant pointe, der peger på, at et fokus på uddannelsesvalget kan udgøre et alment pres, ligesom vi hørte det i kapitlets indledende citat, der ikke nødvendigvis er

forbundet med såkaldte risikofaktorer uden for hjemmet eller om at være udpeget til at tilhøre en ”restgruppe” eller ”de-endnu-ikke-parate”. Dette kan indikere, at det udtalte pres er forbundet til de skoleerfaringer, unge får mulighed for at udvikle i udskoling, og derfor kan pege ind i en mere almen problematik om udskolingens betingelser for unge, som ikke bliver undersøgt nærmere i nævnte rapporter.

Anbefalinger om både at udvikle og afskaffe UPV

Som jeg har vist med det ovenstående, er der med UPV gennem årene udviklet nye interventioner rettet mod nye kategorier af unge, ligesom UPV uddannelsespolitisk er blevet heftigt debatteret. I en debat fra 2019 peger fx skolelederforeningens formand Claus Hjortdal (dengang næstformand) på, at skolen bl.a. med indførelse af UPV er blevet et sted, man kan dumpe, og at den ikke længere er en udviklings- og oplevelsesskole, hvor alle bliver parate (Folkeskolen, 2019). Der er ifølge Hjortdal derfor brug for ”et kig ind i systemet”, hvilket bakkes op af flere af skolens andre interessenter (ibid.).

I 2019 skifter Danmark regering, og fra den første aftaletekst i sommeren 2019 forlyder det: ”... *afskaffelse af uddannelsesparathedsvurderingen i 8. klasse*” (Aftaletekst, Retfærdigt Retning for Danmark, 2019). Lidt efter kan man læse på DPU’s hjemmeside:

”Børne- og Undervisningsministeriet har netop sat et nationalt program i gang, der skal sikre, at alle elever i grundskolen bliver præsenteret for en systematisk, struktureret og koordineret indsats, der klæder dem bedre på til at vælge ungdomsuddannelse” (DPU, 2020).

En lovændring i 2022 betyder, at betegnelsen ”ikke-uddannelsesparat” pr. 1. oktober 2022 ikke længere må anvendes i forbindelse med uddannelsesparathedsvurdering i skolerne. UPV afskaffes midlertidigt ikke som omtalt, men i stedet indføres en ny formulering rettet mod den tidligere vurdering ”ikke-uddannelsesparat”: ”*Parat til andre uddannelsesaktiviteter m.v. end gymnasiale uddannelser og erhvervsuddannelser*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2022, s. 18).

UPV består i sin oprindelige form, men betegnelsen, der ikke måtte føre til et stempel, fjernes og erstattes ud fra bl.a. denne begrundelse: ”*Nogle elever oplever vurderingen ”ikkeuddannelsesparat” som en diskvalificerende etikette koblet til egen identitet, hvilket kan indebære manglende motivation for uddannelse*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2022, s. 18). Dette var ifølge den første vejledning ikke hensigten, men det ser ud til at have fået den betydning alligevel, siden den nu fjernes.

I 2022 ser det ud til, at praksis ikke forandrer sig nævneværdigt på trods af lovændringen, da: ”*Den terminologiske ændring er ikke udtryk for en realitetsændring af retstilstanden, og bl.a. af den grund vil den gruppe, der i dag vurderes ikkeuddannelsesparate, heller ikke fremover få foretaget en formel vurdering af, hvilken konkret uddannelse de er parate til*” (ibid., s. 18). Dette får den betydning,

at betegnelsen ikke-uddannelsesparat erstattes af, at nogle unge i stedet vurderes parat til andre uddannelser end erhvervs- og gymnasiale uddannelser, men den fortæller ikke, hvilken uddannelse de vurderes parat til. Dette rejser for mig at se spørgsmål om, hvorvidt det derfor reelt betyder det samme og derfor i praksis får samme virkning fra et ungeperspektiv: At den unge vurderes til ikke at være egnet til ungdomsuddannelse? Begrebet ikke-uddannelsesparat afskaffes måske i retorikken, men forekommer stadig i folkeskolovens § 7 a (ibid.).

I foråret 2023 foreslår en arbejdsgruppe nedsat af Børne- og undervisningsministeriet at afskaffe UPV helt og indføre et andet bedømmelses- og evalueringssystem; *”idet vurderingsprocessen har vist sig at have en negativ påvirkning af nogle unge, berunder særligt de unge, som vurderes ikke-uddannelsesparate”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2023).

Forskning i skoleerfaringer med uddannelsesparathedsvurderinger

I dette afsnit undersøger jeg, hvad forskning i UPV har fået blik for, og hvilken viden vi har om unges skoleerfaringer med UPV fra et ungeperspektiv. Karakteristisk for forskning er, at den på forskellige måder, men samlet set, peger på problematiserende betydninger med UPV. Det ikke er lykket mig at finde andet. Ligeledes diskuterer jeg afsluttende dilemmaer og problemstillinger med UPV.

Skovhus (2018) har forsket i bl.a. unges vejledningsdeltagelse i udskolingen og peger på, at vejledning i sig selv kan bidrage til det selvsamme problem, som det bl.a. er sat i verden for at bryde med. Med udgangspunkt i en kritisk psykologisk grundlagsforståelse har Skovhus udforsket vejledningsprocesser i forbindelse med bl.a. UPV og kritiserer, hvordan vejledningsforståelser og praksisser kan bidrage til ulige betingelser for at deltage. Dette sker, når fx vejledernes implicite forventninger til de unge får betydning for, hvilke spørgsmål der stilles, og hvordan de stilles. Skovhus peger bl.a. på, at det er de såkaldt ”ikke-uddannelsesparate” unge, der får de sværeste spørgsmål. De ”uddannelsesparate” unge bliver ikke bedt om at begrunde deres valg, og disse betingelser kan fortælle noget om, at der kan skabes ulige betingelser i konteksten for vejledning i udskolingen.

Flere forskningsprojekter fra landets professionshøjskoler har fra en poststrukturalistisk videnskabsteoretisk ramme kritisk udforsket, hvilke utilsigtede virkninger UPV har haft. Fælles for projekterne er, at de kritiserer UPV for at være en (ny) sorteringsmaskine, hvor elever bliver udleveret til tilfældige og usystematiske vurderinger. Forskningsprojektet ”Hvem regnes parat til uddannelse?” (Kofoed, 2018 & Højmark, 2019) peger fx på, at lærere og vejledere vurderer usystematisk og med stor variation i vurderingsmetoderne på de enkelte skoler. Her bliver vurderingskategoriers fortolkning usynlige for de unge

og gjort til indre kompetencer, som de unge ikke har mulighed for at vide, hvordan lærere bedømmer (Højmark, 2019). Det er særligt de personlige og sociale forudsætninger, der er utydelige for de unge, og forskerne peger på, at UPV bliver brugt til en individualiserende opdragelse for at få unge til at tage sig sammen. De unge indoptager ifølge studiet den stemme, ”at det er deres egen skyld, om de lykkes”, og projektet konkluderer, at UPV har den modsatte effekt af, hvad der var tiltænkt.

Smith et al. peger i forskningsprojektet ”Parat til Uddannelse” (2018) på, at de personlige og sociale vurderinger af eleverne ser ud til at fremme en adfærd i retning af, hvad læreren vil se, hvorfor UPV af forskerne analyseres som styring. Analyserne peger på, i lighed med det forrige projekt, at diffuse vurderinger er med til at forstærke nogle mønstre i klassen og skabe udsathed, når de unge oplever at blive vurderet på. En ung udtaler fx: ”*Ens fremtid ligger i en andens hænder*” (ibid., s. 75), og en anden fortæller, hvordan klassen opdeles, når nogle elever lige pludselig skal til andre møder og bliver ”*special*” ved negative vurderinger og individuelle kompensationsforløb (elevcitater, ibid., s. 74).

Forskningsprojektet ”Uddannelsesparathed mellem ungdom, fremtid og social identitet” af Tireli & Larsen (2014) peger på, at UPV er abstrakt for eleverne, og at man skal ”være heldig” for at blive erklæret uddannelsesparat. Resultaterne viser bl.a., at der er et uddannelseshierarki, der er medvirkende til at skabe et skel mellem gymnasiet og erhvervsskolerne hos både lærere, elever og UU-vejledere, der påvirker elevernes valg, og som også ser også ud til at få betydning for selve undervisningen i afgangsklasserne (ibid.).

Den eksisterende forskning peger samlet på, at UPV for unge opleves som et pres, en dom og et individuelt ansvar, hvor unge må tage sig sammen for at blive accepteret og vurderet positivt. Dette står i modsætning til vejledningen fra 2010, hvor der lægges op til et fælles ansvar omkring, hvorvidt de unge har mulighed for at opleve at kunne ”mestre faglige, personlige og sociale udfordringer” inden for skolens institutionelle sammenhænge (UVM, 2010). Nu er spotlyset rettet mod de unge alene og væk fra skolen uden opmærksomhed på vurderingsbetingelsers betydning for unges skoleerfaringer.

Dilemmaer og problemstillinger med UPV

Pædagogiske interventioner for de nye kategorier, ”de endnu-ikke-parate” og ”restgruppen”, kan ses som et forsøg på at hjælpe, men virkningerne i praksis kan, set fra et ungeperspektiv, analyseres som nye former for segregeringstiltag. Når unge skal paratgøres til uddannelse, kan der i den proces opstå nye inklusions- og eksklusionsmekanismer, der er afgørende for, hvem der kan være en del af læringsfælleskabet. Når nogle elever bliver vurderet ”ikke-endnu-parat”, skal de måske på andre skoler for at få turboforløb og ”rette ind”, nogle skal arbejde på skolen med praktiske opgaver, så de kan lære ”at tage sig sammen”, mens andre skal have mere vejledning og til møder, hvor de bliver ”special”,

som en ung udtrykker det ovenfor. Det bliver derfor nærliggende at spørge til, om kategorier som endnu-ikke-parat, restgruppe og ikke-uddannelsesparat med UPV er det nye ”special” og turboklasser de nye specialklasser? Har vi med UPV i vores skolepolitiske uddannelsesbestræbelse de sidste årtier skabt et eksklusionsparameter i nye klæder?

Selvom UPV er udviklet ud fra intentioner om at løse en uddannelsesmæssig problemstilling uden at ville pege unge ud, ved fx at tildele dem et stempel, ser det ud til, at UPV hverken har forhindrede at unge oplever UPV som et personligt stempel eller samfundsmæssigt har løst noget. UPV har ikke bidraget til at bryde med ulighed og til at få flere i uddannelse, men måske bidraget til at stigmatisere flere unge, som forskning peger på, hvorfor vi står med samme uddannelsesmæssige problemstillinger. På baggrund af forskningen og min historiske læsning af policy-teksterne rejser der sig derfor nogle udfordringer, der for mig at se handler om, *hvordan* vi forstår problemet om at få flere i uddannelse, der måske som samfund forhindrer os i at håndtere problemet?

Uddannelsespolitisk ser der ud til at tegne sig en uforenelige modsætning mellem, hvorvidt problemforståelser på den ene side ser ud til at handle om unges såkaldte risikofaktorer i hjemmet. På den anden side kan problemforståelser også læses som noget, der er knyttet til mange parters samarbejde om unges muligheder i udskolingen, som den første vejledning for UPV lagde op til. Her blev UPV beskrevet som en fælles sag, hvor forældresamarbejde og skoleinstitutionelle betingelser for udvikling af læringsfællesskaber skulle bidrage til, at de unge kunne lykkes med en positiv vurdering (UVM, 2010). Begge problemforståelser er i spil i policy-teksterne, men historisk og i forskningen ser det ud til, at der i interventioner med UPV i udskolingen over tid udvikles mere individualistiske problemforståelser. Dette ses fx, når interventionerne fokuserer på, hvordan unge skal peges ud og hjælpes i turboforløb, men samtidig selv oplever at skulle tage ansvar for at tage sig sammen og lykkes i såkaldte ”wake-up-calls”. Dette ses også, når unge oplever, de bliver ”specielle” i mange møder og stigmatiseres i deres fællesskaber, eller når forældrene peges ud som problemet.

I bedste intention om at hjælpe og støtte peger løsningstiltag for ”manglende parathed” på såkaldt individuelle iboende forudsætninger og kompetencer, der fx knyttes til social baggrund. Dette udgør en problematik som flere forskere peger ind i, når individualistiske løsningstiltag hviler på en forståelse af, at børn og unge er nogle, der kan kompenseres for væk fra deres almene fællesskaber som fx møder og turboforløb eller i andre sammenhænge fx familieklasser (se fx Røn Larsen, 2011, Morin, 2011). Sådanne interventioner adresserer ikke den mellemregning, at børn og unges deltagelsesmuligheder i deres almene hverdagsliv forandres samtidigt og får betydning for deres tilhørsforhold i klassefællesskabet og udvikling af potentielt negative skoleerfaringer.

I tekstudvalget ses det, at det er alle unge, der kan opleve et pres i udskolingens valg- og parathedsfokus, og at presset i øvrigt ikke statistisk undersøgt hænger sammen med social

baggrund. Alligevel ser det ud til, at når fokus rettes på at ”fremme et faglige udbytte” (UVM, 2017), og dette i tilstrækkelig grad ikke lykkes, får interventionerne karakter af personlige opdragelseskurser og ”wake-up-calls”, der forskyder problemerne tilbage til de unges baggrund. Dette bidrager til at ansvarliggøre de unge, der bliver ladet alene med at ”tage sig sammen” stik modsat det, der var intentionen med UPV (se også Bøcker et.al., 2022 for denne diskussion). Intentionen med UPV var at kollektivisere indsatsen og ikke at bidrage til udskillelse, men historisk ser det netop ud til at have fået denne utilsigtede virkning.

Som forskning peger på, får interventionerne ikke den tilsigtede effekt og over tid udvikles der med UPV i stedet flere og flere kategorier såsom ”restgruppen” og ”de-endnu-ikke-parate”. Koden bliver ikke rigtig knækket, og måske udvikler individualistiske problemforståelser og de nye kategorier sig som en konsekvens af afmagt over, at skolen ikke formår at håndtere problemstillingen omkring at få flere unge videre. Dette får den betydning, at en individualistisk problemforståelse også udvikler flere individualistiske løsningstiltag. Alt dette betyder samtidigt, at fokus på institutionelle betingelser og unges mulighed for at danne skoleerfaringer i udskolingsens hverdagsliv, hvor de kan lykkes med en positiv vurdering og få mod på mere uddannelse, mistes af syne.

I min optik udgør alt dette en problemstilling, der knytter sig til en manglende forståelse for og uddannelsespolitisk nysgerrighed på unges egne perspektiver på UPV, der er fraværende i undervisningsministeriets satsninger og rapporternes anbefalinger. På den måde falder skolen og unges hverdagsliv ud af ligningen som betydningsfuld for, hvordan unge har mulighed for at skabe erfaringer med uddannelse, og hvad der skaber mod på mere uddannelse.

På baggrund af forskning om UPV og dette kapitel læsninger og diskussioner vil jeg pege på, at problemforståelser bl.a. udvikles og knytter an til historiske og samfundsmæssige skiftende forståelser af, hvad skolens formål er, og hvordan skoler har mulighed for at håndtere opgaver som fx UPV. Når folkeskolen i dag vægter videre uddannelse højt, kan det se ud som om, at nogle unge i den proces bliver bærere af en samfundsmæssig svær håndterbar problemstilling om at få flere i uddannelse i udskolingen. Her kan der ske det, at jo mindre interventionerne virker, jo mere peges unge ud i problembærende kategorier, som fx ikke-uddannelsesparate, de-endnu-ikke-uddannelsesparate eller restgruppen. I disse processer kan det fortolkes, at udpegninger mere handler om, hvilke briller vi uddannelsespolitisk har til rådighed, når vi kigger på unge, end hvad de unge kommer af og med. Når problemerne peges ind i de unge og løsningerne væk fra dem, hvor de unges liv udspiller sig, mister vi samtidig blik for, hvordan sociale samspil har betydning for og er uadskilleligt forbundet med at kunne deltage også i skolens faglige dagsordener.

På baggrund af nævnte problemstillinger og dilemmaer vil jeg i projektet gå ind i den problematik, der handler om, hvordan bl.a. UPV tilsammen med mange andre forhold i udskolingen virker for de unge i deres hverdagsliv. Med dette fokus udforsker jeg, hvordan unge arrangerer sig sammen i deres konkrete hverdagsliv og hvordan fx UPV rammer ind i deres fællesskaber og kan bidrage med at udvikle potentielle ulighedsprocesser. Ved at deltage i og kigge fra de unges perspektiver, antager jeg som teoretisk præmis, at det voksne arrangerer for unge, ved fx UPV, ikke blot efterlader ungefællesskaber uberørte, men heller ikke nødvendigvis nedsives som betingelser, der stiller de unge helt uden handlemuligheder (Stanek, 2011). Her er jeg også inspireret af Pedersen & Bang (2016), der med baggrund i Pedersens forskning i ungeliv på gymnasier peger på, at standarder, som fx interventioner med UPV, hele tiden er noget, der gøres, forhandles og er dynamiske fælles og personlige processer. Af den grund får UPV ikke entydige, men varierede og situerede betydninger, som vi gennem unges samspil i udskolingen kan få blik for hvad handler om.

Opsamling

Som kapitlet viser, er det på flere måder historisk interessant at dykke ned i de intentioner, UPV var tiltænkt i 2010, bl.a. set i lyset af statistikken fra skoleåret 2017/2018, hvor næsten hver 3. elev i 8. klasse blev vurderet ”ikke-parat” til at påbegynde valgt ungdomsuddannelse. Det er 33 % af de unge og ikke som foreslået ”i enkelte tilfælde vil en negativ vurdering være oplagt” (UVM, 2010, s. 30). Dette tal afføder igen, og måske i afmagt, nye interventioner i praksis og nye problembærende kategorier som ”de-endnu-ikke-parate” og ”restgruppen”.

Forskning peger på, at hensigten med, at UPV ikke skulle være et stempel, har haft en utilsigtet modsat betydning. De unge oplever bl.a. vurderingen og dens konsekvenser som demotiverende, stressende, formålsløs og ikke-brugbar, og at det stigmatiserer dem i fællesskaberne. De oplever at skulle ”tage sig sammen”, og at det er deres ansvar at kunne lykkes med en positiv vurdering frem for de voksnes og de institutionelle betingelser omkring dem, som det blev beskrevet i den første vejledning.

På den måde er der sket en bevægelse væk fra den første vejlednings intentioner og til virkninger af UPV i praksis, hvor der kan ses en forrykkelse i ansvars- og opgavefordelingen. I den første vejledning er det samfundet og skolen, der skal kompensere for ”elevens iboende manglende forudsætninger” og skabe rammer for udviklingsprocesser, hvor elever får muligheder for at ”fremme fagligt udbytte”. I forskningen viser det sig modsat, at unge (og forældre) oplever selv at skulle koble sig på de rammer, der er givet i skolen, såsom demonstration af en ”tilstrækkelig” grad af motivation, ansvarlighed, selvstændighed, respekt og tolerance.

Med baggrund i forskningen om UPV diskuterer jeg afslutningsvis i kapitlet, hvorvidt UPV har skabt et nyt eksklusionsparadigme i udskolingen i nye klæder, og hvordan vi som samfund har udviklet individualistiske problemforståelser, hvor problemer om at få flere i uddannelse forskydes ind i unge, når skolen har vanskeligt ved at løfte opgaven.

Kapitel 4:

Projektets grundforståelser

”Psychology must, accordingly, grasp how the scope of action possibilities of individual subjects in their immediate life situation is mediated by the structure of meaningful conditions in the society they live in” (Dreier, 2019, s. 180)

I de foregående kapitler har jeg diskuteret afhandlingens problemfelt omhandlende unge i uddannelse og udskolingens overgangsarrangementer. Her peger jeg på at undersøge unges deltagerbetingelser fra deres hverdagsliv og gå ind i den såkaldte ”sorte boks” fra et situeret perspektiv. Dette implicerer en teoretisk indlejret problematik, der forsøger at overskride abstrakte strukturforståelser løstrevet fra hverdagslivet i forståelser af unges liv.

Når forskning udvikler samfundsmæssige kategorier som fx præstationskultur, mistrivsel og uddannelsespres og forstår unge herigennem, kan det som tidligere beskrevet rejse spørgsmål om, hvorvidt det samtidigt kan få den betydning, at unges meget forskellige hverdagsliv og egen indflydelse som aktører kan komme til at træde i baggrunden i udforskningen? Disse spørgsmål peger ind i aktør-strukturproblemstillingen i forskning af unge, som mange andre forskere på tværs af discipliner i feltet ligeledes er optaget af. Fx peger sociologerne Katznelson et al. (2021) på, at vi her og nu i Danmark har en tendens til at tegne et karikeret billede af unge i mistrivsel og på den måde kommer til at forstå ungeliv igennem overordnede og ensidige strukturer. Katznelson et al. påpeger, at dette billede er noget mere ”broget”, hvorfor forskningen også må have til opgave at nuancere og afdramatisere sådanne generelle billeder samtidigt med at tage reelle problemstillinger om mistrivsel alvorligt. Ligeledes er jeg inspireret af socialpsykologerne Bang og Pedersen (2016), der pointerer, at vi med abstrakte universalhistorier om ungdommen som værende fx presset, demotiveret eller i mistrivsel mister blikket for det særligt subjektive og den sammensatte og situerede sammenhæng, ungeliv udspilles i. Dette peger for mig at se ind i et videnskabeligt problem omkring, hvordan vi kan forstå og udforske unge i uddannelse som hverken et entydigt produkt af samfundsmæssige strukturer eller som knyttet alene til individuelle dispositioner.

Udfordringen med dette projekt bliver at skabe forståelser for unges deltagerbetingelser fra et ungeperspektiv ved empirisk at udforske unges betingelser i deres hverdagsliv sammen med unge i udskolingen. Her får jeg brug for begreber, der teoretisk kan hjælpe mig til at få blik for unges deltagerbetingelser i udskolingen forbundet til forståelser af unges deltagelse i samfundsmæssige strukturer. I en sådan tilgang er jeg bl.a. inspireret af Juhls

(2019) forskning om unge, der også forsøger at overskride aktør-strukturproblemstillingen ud fra en teoretisk pointe, der påpeger; "... *how structural conditions are always embedded in the situated conduct of everyday life. This approach calls for an exploration of structural conditions from the young people's subjective perspectives*" (Juhl, 2019, s. 784).

Kapitlets komposition

Kapitlet bygges op omkring tre afsnit, der i en progression viser, hvordan jeg har til hensigt at arbejde teoretisk med at overskride aktør-strukturproblematikken i henhold til at kunne undersøge min problemstilling. I første afsnit introduceres subjektvidenskab med en indlejret dialektisk grundforståelse, der tilbyder et subjektsyn gennem begreber om social deltagelse og livsførelse. Dette fører mig til at beskrive, hvordan jeg forstår socialpraksisteoretiske begreber om betingelser og hverdagsliv i landskabet af anden hverdagslivsforskning. Det sidste afsnit hviler på forudgående introduktioner og udfolder projektets videnskabelsesproces med begreber om situeret viden og almengørelse. Her introducerer jeg, hvordan projektets viden er udviklet gennem et samarbejde mellem unge som medforskere og mig som afsæt for de følgende kapitlers metodologiske diskussioner.

Unge livsførelse i et subjektvidenskabeligt perspektiv

I dette kapitel vil jeg diskutere, hvordan jeg med et dialektisk materialistisk videnskabssyn gennem teoretiske begreber kan arbejde med at overskride aktør-strukturproblemstillingen i henhold til min erkendelsesinteresse. Med udgangspunkt i en forståelse af, at subjekters deltagelsesmuligheder i en konkret situation er medieret af samfundsmæssige betingelser, som Dreiers (2019) citat ovenfor udtrykker det, kan vi i en sådan optik ikke forstå eller udforske unges betingelser adskilt fra det enkelte subjekts deltagelse i samfundsmæssige sammenhænge i fællesskaber med andre. Problemstillinger om unge er i en sådan tænkning hverken svar på individuelle håndteringer alene eller på samfundsstrukturer, men må begribes ud fra unges situerede deltagelse i de samfundsforhold, som de på forskellige måder er deltagende i. Begreber om aktør og struktur forbindes på den måde dynamisk i afhandlingen i en begrebsætning om *unges deltagelse i en konkret hverdagslivspraksis*.

Når jeg indledningsvist i dette kapitel stiller kritiske spørgsmål til betydninger af ensidige repræsentationer af unge, er det bl.a. ud fra et argument om, at det kan efterlade os med et teoretisk begrænset subjektsyn. Når fokus i ungdomsforskning rettes mod samfundsmæssige strukturer løsrevet fra unges konkrete liv, og forskning forstår unge herigennem, kan abstrakte strukturer komme til at forstås som væsentlige i unges liv på en måde, hvor subjekters både kollektive og personlige deltagelse i hverdagslivet kan træde i baggrunden.

Dette kan få den betydning, at vi i samme ombæring kan komme til at forstå unge uden mange handlemuligheder i de sammenhænge, de tager del i.

Når ungeliv udforskes fra denne epistemologi, ved vi stadig meget lidt om, hvordan også udvikling af ulige deltagerbetingelser i uddannelse ser ud fra de unges almene hverdagsliv og spiller forskelligt ind og sammen med det, de unge i forvejen har sammen med hinanden (Højholt, 2014). For at forstå hvordan unges betingelser også kan udvikles ulige i udskolingen, peger jeg derfor på, at vi må begribe konkrete variationer af levede ungeliv fra hverdagslivet, og som både Juhl (2019) og Bang og Pedersen (2016) påpeger, må vi forstå, hvordan unges strukturelle betingelser ser ud fra de unges egne perspektiver. I en sådan optik forstås strukturer som nogle, som også unge aktivt indgår i og er medskabere af.

Projektet er funderet i subjektvidenskab, der opstår og udvikles som en socialpsykologisk vending imod at forstå subjekter indlejret i en samfundsmæssighed og betegnes også som kritisk psykologi. Den kritiske psykologi udvikler op gennem 60'erne løbende kritik af dominerende historiske psykologiske teorier som fx behaviorisme og kognitiv psykologi. Disse teorier karakteriseres i kritisk psykologi som abstrakte på en måde, der ifølge bl.a. Holzkamp (1998, 2005, 2013) og Schraube (2017) ikke begriber mennesker i den sammenhæng, de fører deres liv i. Kritisk psykologi udvikler som kritik heraf den teoretiske pointe, at viden om subjekters verdener udgør en partiel, konkret og situeret viden, der kan udforskes fra et førstepersonsperspektiv og analyseres i en samfundsmæssig og historisk sammenhæng (Dreier, 2008). Inspireret af denne tænkning udforsker jeg i projektet deltagerbetingelser fra de unges perspektiver på deres sociale deltagelse i udskolingen og er nysgerrig på, hvordan unge forskelligt begrundes og handler på fælles samfundsmæssige betingelser i deres konkrete hverdagsliv.

Subjektvidenskabens dialektiske grundforståelse er inspireret af Hegels tænkning om bl.a. modsætninger, som Ollman og Smith (2008) bl.a. udfolder; *"To recognize that the apparently opposed positions only offer one-sided accounts of a complex reality"* (Ollman og Smith, 2008, s. 3). I denne filosofi ligger en kritik af en tænkning om modsætninger som adskillelige, der udspringer af Hegels forståelse af modsætninger som grundvilkår og som forskellige sider af samme (komplekse) sag. Dette betyder, at en problemstilling ikke kan separeres i hel og del og udforskes partikulært, men må forstås som relationer og fundamentale interaktioner mellem mange modsætninger. Séve beskriver fx dette forhold: *"The basic of dialectic is the unity of opposites, a unity that encompasses their concrete identity, which to say, includes their differences"* (Séve, 2008, s. 87).

Med baggrund i denne grundforståelse udvikler subjektvidenskab en decentreret tænkning og tilgang om "at gå rundt om en sag" fra flere perspektiver, mens den er i bevægelse i udforskningen af et problem (se fx Axel, 2011, 2020). Her udgør forskellige og ofte

konfliktuelle subjektperspektiver sider af den samme sag, hvorfor en decentreret udforskning af en kompleks sag kan fremanalysere modsætningsfulde forbindelser herimellem (Højholt & Kousholt, 2018a). I afhandlingen fremstår dette forhold fx i mine analyser af, hvordan alle parter i udskolingens paratgørelsesprocesser er forbundet gennem det fælles sagsforhold om paratgørelse i udskoling, men står vidt forskelligt og med vidt forskellige opgaver, ansvar og hensyn. Dette forhold beskriver jeg som *mange parter fælles konflikter*, der kan se meget forskellige ud, men udgør sider af den samme komplekse sag om at klargøre unge til uddannelse i skolens parathedsopgave. Som analyserne viser, udgør parathedsopgaven en modsætningsfuld fælles sag, der skaber nogle praksisstrukturer i udskoling, som er med til at skabe betingelser for ulige deltagelsesmuligheder.

Unge livsførelsesdilemmaer i ungeopgaven

I afhandlingen kommer jeg løbende til at pege på, at unge står i forskellige *livsførelsesdilemmaer* i udskoling. Dette peger på ungeopgaven som modsætningsfuld, da unge på en og samme tid skal vise den ”rette” faglighed i udskolingens paratgørelsesprocesser og samtidig forventes at blive selvstændige og træffe egne valg. Som tidligere beskrevet, er jeg inspireret af Mørch (1985, 2010), der peger på, at unge står i en fælles samfundsskabt situation med en særlig ungeopgave, der med hans ord handler om kvalificeret medbestemmelse over for frigørelse. Denne modsætning trækker jeg ind i en dynamisk subjektvidenskabelig forståelse og knytter til et begreb om livsførelse. På den måde ønsker jeg at fremanalysere den spænding, det kan skabe, når unge både vil dygtiggøre sig og håndtere samfundets krav om fx uddannelsesplaner og valg og samtidigt forholde sig selvstændigt til udvikling af ungelivet.

Præmissen, at unge befinder sig i særlige livsførelsesdilemmaer i en modsætningsfyldt udfordrende ungeopgave, udspringer i afhandlingen af et subjektvidenskabeligt menneskesyn. Her forstås subjekter som altid allerede indlejret i samfundsmæssige sammenhænge og i gang med aktivt at udvikle deres muligheder for social deltagelse, som Dreiers (2019) indledende citat påpeger. Heri ligger en grundantagelse om, at unge er aktive subjekter i en fælles verden gennem deres deltagelse i udskoling, hvor unge både er formidlet af samfundsmæssige strukturer og samtidigt aktivt er i gang med at føre deres liv og derigennem er medskabere af disse strukturer. Her handler de sammen og personligt om at udvide deres muligheder for at håndtere og arbejde på at forene bl.a. en samfundsmæssig ungeopgave. Et konkret udskolingsfællesskab kan derfor ses som en sammenhæng i de unges fælles verden, der udstikker rammerne for, hvad der er tilgængeligt af handlemuligheder. Samtidig forhandler og handler de unge, lærerne, UU-vejledere, forældre mv. hele tiden både fælles og personligt på at udvide deres deltagelsesmuligheder for at udvikle livsførelse i denne sammenhæng og udgør på den måde også hinandens betingelser for, hvilke rammer der udvikles.

For at fremanalysere unges livsførelsesdilemmaer trækker jeg på et teoretisk begreb om *livsførelse* (Holzkamp, 2013, 2005, 1998). Livsførelse udgør et hovedbegreb i afhandlingen, som jeg mener kan hjælpe til at forstå den dobbelthed, unge befinder sig i med ungeopgaven, og fra et ungeperspektiv bidrage til at udforske, hvorfor unges sociale deltagelse i udkolingen også ind i mellem kan udvikle ulige deltagerbetingelser.

Unge deltagelse i udkolingsfællesskaberne kan forstås som livsførelsesarbejde i et spændingsforhold mellem det enkelte subjekts interesser og engagementer, og de samfundsmæssige strukturer unge fælles står i, som fx parathedsopgaven for de unge i udkolingen. De unge står på den måde i det dobbeltforhold, der handler om, at de kan indordne sig deres betingelser (Holzkamp, 2013, Schraube 2017), som når unge i et forskningsprojekt fx udtaler, at de som unge må tilpasse sig i udkolingen med henblik på at kunne blive vurderet uddannelsesparat (Smith et al., 2018). Samtidig vil jeg med inspiration i livsførelsesbegrebet påpege, at unge også er deltagere i udkolingen og fører deres liv ud fra subjektive engagementer og på den måde ikke alene er betinget af samfundsmæssige strukturer. Dette ses fx i mit empiriske materiale, når unge også indimellem gør alt muligt andet end det, lærerne vil have dem til, fordi de er optaget af at udvikle deres ungeliv fx i sofaen bagerst i et klasselokale, som analyserne senere vil give indblik i. I en sådan forståelse handler unge kontinuerligt på at udvide deres muligheder for at deltage og opnå rådighed over deres hverdagsliv og sammen udgør de i dette arbejde hinandens betingelser for livsførelse i fællesskabet. Unge kan i denne forståelse meget vel til tider opleve sig udleveret til nogle betingelser, som fx skolens parathedsopgave, men forstås af den grund ikke alene som passive tilskuere, der ikke også hele tiden er i færd med at opnå indflydelse i det fælles.

For at forstå unges samfundsmæssige ungeopgave som dynamisk og gøre de unges deltagerbetingelser til genstand for udforskning, kigger jeg med og fra de unges perspektiver og hverdagslivssammenhænge. Dette blik udspringer af et teoretisk perspektiv, der forstår unge som handlende i lokale fællesskaber, hvor legitime handlinger for socialt at deltage forhandles situeret. I en sådan forståelse kan vi ikke adskille de forskelligartede sammenhænge, som unge deltager i og ”træder ind” i skolen med, hvorfor fx ungeliv og skoleliv ikke udgør separate størrelser i projektet. Her kan livsførelsesbegrebet hjælpe til at få øje for, hvordan unges handlesammenhænge er flettet sammen og får betydning for deres deltagelse i udkolingen ved at forstå subjektets deltagelse på tværs af kontekster som forbundne.

I projektet er jeg ikke af den grund nødt til at følge de unge rundt i alle sammenhænge af deres liv, men inddrage fortællinger fra fx de unges familie-, arbejds- og fritidsliv, som jeg hører om, og som jeg analyserer som en del af deres hverdagsliv i skolen. Det, der sker i unges fritidsliv, er forbundet til deres deltagelsesmuligheder i udkolingens paratgørelsesprocesser, ligesom disse processer får betydning for de unges muligheder for at tage del i deres fritidsliv. Dette ses fx, når nogle af de unge udtaler, at de ikke længere bliver

inviteret med til fester, hvis de viser, at de går meget op i skolens parathedsopgave, som analyserne udfolder senere. På den måde er unges mange forskellige handlesammenhænge vævet sammen og udgør de unges situerede betingelser i forbindelse med forskellige håndteringer af uddannelsesdilemmaer i skolen.

Jeg vil pege på, at et sammenhængende *både-og* er indlejret i livsførelsesbegrebet, der kan give liv til forståelser af unge som subjekter for deres handlinger på tværs af sammenhænge og indlejret i en samfundsmæssighed. Denne forståelse forsøger at arbejde eksplisit med den videnskabsteoretiske aktør-strukturgrundlagsproblematik ligesom meget andet ungdomsforskning også er optaget af med andre begreber.

Subjektvidenskabelige forståelser af betingelser og hverdagsliv

“This special issue of Nordic Psychology is part of an ongoing and prevalent tendency to connect psychology, its central problems, empirical research and theoretical development with everyday life in a broad sense” (Højholt & Røn Larsen, 2015, s. 170).

I dette afsnit introducerer og begrundet jeg, hvorledes teoretiske begreber om *hverdagsliv* og *betingelser*, inspireret af Lave (2019) og Holzkamp (2005), udgør grundforståelser i projektet, der kan hjælpe med at få indsigt i unges deltagerbetingelser i udskolingen fra et ungeperspektiv. Et forhold, som jeg senere i afhandlingens analysestrategi uddyber med flere analytiske begreber.

Projektet placerer sig inden for en tværdisciplinær hverdagslivsforskningstradition, der overordnet handler om, hvordan hverdagsliv kan danne udgangspunktet for empirisk udforskning ved analytisk at forstå menneskers levede liv i hverdagen. Discipliner inden for hverdagslivsforskning, såsom antropologi, sociologi og socialpsykologi, peger fælles på, at problemer, dilemmaer og konflikter i samfund og menneskers liv udspiller og viser sig i deres hverdagsliv. Forskelle inden for fagdisciplinerne ligger i de teoretiske begreber, som forskere både opsøger og kigger ind i hverdagslivet med og også analyserer empirisk materiale ud fra. Derfor ser hverdagslivsforskning meget forskellig ud inden for hver af disse fagdiscipliner.

En subjektvidenskabelig hverdagslivsoptik forstår et begreb om *betingelser* på én måde og teoretiserer dette begreb forskelligt fra andre traditioner. Fx peger en kultursociologisk vinkel på, at betingelser er skabt udefra og forstås som noget, den enkelte må håndtere og ”*finde sig til rette med*” (Bech Jørgensen, 2001 s. 14). Analysen kan dertil læses todelt, idet betingelser analyseres samfundsmæssigt og menneskers liv som noget andet i forhold til, hvordan de håndterer disse betingelser. Et andet sociologisk perspektiv peger på, at betingelser kan forstås som noget, der regulerer og indvirker på den enkelte, og som den

enkelte responderer på og tilpasser sig (Anvik et al., 2016). For begge positioner kan det læses som om, at samfund og individ kan adskilles, hvilket analytisk kan bidrage til at fastholde en forståelsmæssig modstilling mellem samfund og subjekt. Dette kritiserer subjektvidenskaben ved at pege på, at samfund og subjekt står i et dialektisk forbundet forhold til hinanden, der kan fremanalyseres ud fra hverdagslivets konkrete deltagerbetingelser. Her forstås subjekter som en del af en samfundsmæssighed og kan ikke forstås uden om den. Dette betyder for mit projekt, at unges udfordringer også er samfundets udfordringer og vice versa, og at unges betingelser både er samfundsmæssigt strukturelle og skabes gennem menneskers handlinger.

Ulige deltagerbetingelser forstået som situerede

I projektet forstås de unges betingelser derfor som konkrete *hverdagslivs*betingelser både udviklet inden for samfundsmæssige strukturer, såsom parathedsopgaven, og af alle de parter, såsom lærere, ledere, unge, pædagoger, forældre mv., der dynamisk forhandler betingelser for deltagelse i skolelivet. I projektet peger jeg på, at når det bliver svært at deltage, fordi unge fx udgrænses i deres fællesskaber, og parathedsopgaven samtidig kan opleves uoverstigelig, kan det bidrage til at skabe *ulige betingelser for at deltage*. Begrebet *situeret ulighed* (se Højholt 2016, 2020, 2022) udgør et analytisk hovedbegreb i afhandlingen, der inviterer til analyser af, hvordan deltagerbetingelser konstitueres socialt og i processer over tid og kan udvikles ulige for deltagerne. Situeret ulighed hviler dermed på en grundantagelse om, at det er gennem en forståelse af fællesskabers sociale dynamikker og deres indlejring i en samfundsmæssighed vi kan begribe, hvordan aspekter af ulighedsprocesser kan udvikles i skolen. Sådanne processer, peger jeg på, er konstant i forandring og kan transformeres og falde ud på mange måder alt efter, hvordan en konkret sammenhæng udvikler sig. I en sådan tilgang forstås mange sammenhængende forhold, som fx social baggrund og området unge bor i, og parathedsopgavens tilspidsning til sidst i udskolingsforløbet, som forbundet og som en del af de betingelser, unge handler på og håndterer i udskolingen. Dette gør i den optik, at fx unges social baggrund får situeret betydning i udviklingen af ulighedsprocesser i skolen, afhængig af hvordan et konkret hverdagsliv i udskolingen udvikles med dets deltagere. Begrebet situeret ulighed kan på den måde hjælpe os til at forstå og følge ulige deltagerbetingelser i sin forandring og uddybes nærmere i afhandlingens analyseramme i kapitel 8.

Et socialpraksisbegreb om hverdagsliv

For at begribe hverdagslivets betydning for ungeliv og udvikling af ulige deltagerbetingelser henter jeg bl.a. inspiration i Laves (2019) fremskrivninger af, hvordan hverdagsliv kan forstås som *deltagelse i sociale praksisser*. I en teoretisering af hverdagsliv forstået som *social praksis*, fremanalysere og kritiserer Lave to forskningsmæssige kategorier ud fra

metaanalyser af tværdisciplinær hverdagslivsforskning, hvor hverdagsliv forstås på forskellig vis. Den første forståelse hun kritiserer, lægger op til at forstå menneskers hverdagsliv som en form for folie, der er pakket rundt om alt det, mennesker gør. Her forstås hverdagsliv som en form for lavere kultur i modsætningen til den højkultur, der er at finde inden for fx filosofi og kunst. Dette hverdagslivsbegreb, peger Lave på, udgør en ”Logical operator” (Lave, 2019, s. 119). Den anden forståelse hun kritiserer, begriber hverdagen som sociale zoner, som subjekter erkender forskelligt i alt efter zonernes sær egenhed, tid, sted og karakteristik. Dette kan være alt fra arbejdspladsen, køkkenet, sportshallen, parken og i byen. Dette begreb, peger Lave på, udgør en forståelse af hverdagslivet som ”Social Zones” (ibid.).

I begge disse forskningsmæssige kategoriseringer peger hun på, at hverdagslivet forstås som noget andet end det helt almindelige levede liv. Hun kritiserer disse kategorier for at signalere, at der findes noget andet end hverdagsliv og udvikler på baggrund heraf en social hverdagslivs- og læringsforståelse, der tager udgangspunkt i, at hverdagsliv er i alt dét, mennesker gør med hinanden. Læring udvikles derfor ud fra de måder, mennesker er sammen om en fælles social praksis på (ibid.). Frem for hverdagsliv forstået som enten ”The everyday as logical operator” eller ”The everyday as social zone”, udvikler hun begrebet ”The everyday as social practice” som et epistemologisk projekt ud fra en social ontologisk grundforståelse:

”When we consider learning with respect to everyday life (and vice versa) in these terms we must ask how people take part differently in different contexts, face different demands in relation to different co-participants, in different places, and varied and changing organizations of rhythms of life” (Lave, 2019, s. 131)

I Laves optik udgør hverdagslivet på den måde alt det, subjekter gør sammen i de situerede sociale praksisser, som de på forskellige måder kan tage del i. Derigennem forandres og udvikles deres egen deltagelse og de sociale praksisser. Lave peger her på, at historiske og samfundsmæssige forhold viser sig situeret i subjekters deltagelse i sociale praksisser som konkrete betingelser. I projektet handler dette om, hvordan unge håndterer udskolingsens parathedsopgave i deres hverdagsliv, og hvad de socialt har mulighed for at lære sammen under disse håndteringer. Fx peger jeg senere på, at unge også kan lære at blive ”skoletræt” som en konsekvens af deres deltagerbetingelser. Ved at studere unges deltagelse i hverdagslivets sociale praksisser i udskolingen, får jeg blik for hvordan det kollektive arrangement sætter betingelser for unges forskellige handle- og læringsmuligheder. I analyserne får vi fx også blik for, hvordan ”ballademager” som kategori udvikles i en konkret social praksis som noget, unge kan lære at forstå sig selv igennem, ligesom den i anden social praksis kan transformeres under andre deltagerbetingelser.

Holzkamp (2005) peger på, hvordan subjekters hverdagsliv med både alle dets variationer og tilfældigheder, men også alle dets rutiner og trivialiteter, som han beskriver hverdagslivet, ikke kan bortreduceres i forståelsen af subjektet. Det er netop gennem forståelse af

subjekters aktive handlen i deres hverdagsliv som almen handlebetingelse, at vi kan forstå subjekters særlige livsførelse: *"It is impossible not to conduct or live one's life, and the conduct of everyday life is constituted in the medium of the reason discourse"* (Holzkamp, 2013, s. 299). Livsførelsesbegrebet rummer hertil mulighed for at analysere, hvordan subjekter aktivt fører deres liv begrundet (Holzkamps begreb om reason discourse i citatet) i gensidigt samarbejde med andre i konkret levede hverdagsliv som kernen af menneskeligt socialt liv i verden (Schraube & Højholt, 2016). Ingen kan sige sig fri for at føre sit liv i (konfliktuelt) samarbejde med andre i en særlig kulturhistorisk sammenhæng som fx udkolingen, hvorfor de unge må forstås som aktive deltagere på et konstant livsførelsesarbejde. At forstå hverdagsliv som modsætningsfyldt og fuld af konflikter om fælles sager, som unges deltagelse i udkolingsens parathedsopgave og udvikling af ungeliv, udgør et analytisk udgangspunkt i projektet.

Unges deltagelse i konkret hverdagslivspraksis

På baggrund af begreberne livsførelse, situeret ulighed og hverdagsliv, behandler jeg i dette afsnit, hvordan vi kan begribe aktør-strukturbegreber som forbundne med begrebsætningen *unges deltagelse i konkret hverdagslivspraksis*. Her peger jeg på, at Holzkamps (1998) kritik af en historisk arbejdsdeling mellem sociologien og psykologien kan hjælpe til at forstå, hvorfor forskning stadig kan komme til at hænge fast i at adskille struktur og aktørbegreber. Ligeledes peger jeg på, hvordan hans kritik af denne arbejdsdeling kan bidrage til at overskride grundlagsproblematikken, som jeg forsøger i dette projekt.

Subjektvidenskaben opstod som en modbevægelse til både sociologien og til den mere traditionelle psykologi, som bl.a. Holzkamp (1983) kritiserede for at fremstille subjektet abstrakt og objektgørende gennem et tredjepersons standpunkt. En objektgørende fremstilling i dele af sociologien sker fx, når unge i udkolingen omtales generelt pressede, umotiverede og i mistro, som en følge af at samfundet stiller krav om fx præstation og uddannelsesparathed. Gennem en sådan linse bliver unge primært fortolket ud fra de betingelser, samfundet og skolen stiller, som tidligere diskuteret. At forstå subjekter fra deres samfundsmæssige strukturer omtales ofte som *den kontekstuelle vending*. Denne vending er den kritiske psykologi både er en del af, men kritiserer samtidigt for ikke i tilstrækkelig grad at medtage hverdagslivets konkrete sociale praksisser og unges handlinger som medskabende. Kritikken ligger i, at det kan læses som om, at unge i en kontekstuel forståelse er "bærere" af samfundsmæssige strømninger. Dette udgør en optik som subjektvidenskaben kritiserer dele af sociologien for, fordi forholdet mellem samfund og subjekt først og fremmest undersøges fra et samfundsmæssigt perspektiv.

Denne måde at analysere på, påpeger Holzkamp, er udviklet med den historiske videnskabelige arbejdsdeling mellem sociologien og psykologien, hvor psykologien til gengæld

fik til opgave at rette fokus på individet uden blik for samfundsmæssige strukturers betydning. Subjektvidenskaben udspringer derfor ligeledes som et opgør med individualpsykologien, der kan kritiseres for ikke i tilstrækkelig grad at anerkende formidlingen mellem samfund og individuel virke i kraft af subjektets aktive handlen. På den måde får vi ikke greb om både realiteten af subjekters liv, der leves i mange forskellige sammenhænge, og subjekters personlige grunde til at føre sit liv. Subjektvidenskaben udvikler på baggrund af denne kritik nye grundbegreber, der forsøger at opløse modstillingen mellem subjektivitet og samfundsmæssighed indlejret i en dialektisk grundantagelse som fx livsførelsesbegrebet. Ligeledes udvikler teorien løbende nye begreber i bestræbelser på at forstå hverdagslivsbetingelser i forskning ud fra forskellige konkrete samfundsmæssige sammenhænge. I dette projekt udvikler jeg fx også et begreb om paratgørelsesprocesser, der netop har til formål at hjælpe med at forstå sammenhænge mellem samfund og subjekt. I dette tilfælde, hvordan unge socialt deltager i udskolingens konkrete hverdagslivspraksis omkring en parathedsopgave og skaber betingelser for hinanden herigennem (se kapitel 8 for en indføring til begrebet). Subjektvidenskaben søger på den måde at sammenvæve en tænkning om historiske og samfundsmæssige strukturer og subjektive intentionelle handlinger i en sammenhængende forståelse af struktur-aktørbegrebet. I det følgende afsnit viser jeg, hvordan mine teoretisk begrundede begreber hænger sammen, og hvordan unges fællesskaber udgør en optik for min udforskning.

Unge fællesskaber som epistemologisk greb

”Fællesskabet skal forstås både i ”positiv” og ”negativ” forstand – deltagerne i et fællesskab kan bidrage både udvidende og begrænsende til hinandens muligheder” (Kousholt, 2006, s. 32).

I projektet antager jeg, at måden de unge danner fællesskaber på i udskolingen må forstås som knyttet til den konkrete hverdagslivspraksis, de handler i forhold til og selv er medskabere af. I dette ligger et indlejret ontologisk fællesskabsbegreb, der handler om, at subjekter altid forstås som deltagende i samfundsmæssige sammenhænge, tidligere med Lave begrebsat som sociale praksisser, og at disse deltagelsesformer udgør fællesskabets konkrete betingelser. Fællesskaber er på en og samme tid en betingelse for unges udvikling, ligesom samfundsmæssige betingelser får betydning for, hvordan unge kan handle sammen og skabe det fælles. Det betyder, at unge ikke skaber sociale relationer eller fællesskaber løsrevet fra deres konkrete deltagerbetingelser. På den måde udvikles fællesskaberne på baggrund af det skiftende samfundsmæssige indhold, som fx det fælles sagsforhold at gå i udskolingen, der nu bl.a. handler om at klare parathedsopgaven.

Konkrete modsætninger og kampe i de unges fællesskabsdynamikker viser det, der er på spil historisk og samfundsmæssigt i udskolingen, der ligeledes udgør betingelser for, hvorfor disse modsætninger og kampe udvikles for de unge. I en venindekonflikt mellem

tre piger, som jeg fremanalyserer senere, bliver det fx tydeligt, at konflikten udvikles på baggrund af, hvordan de unge oplever, at udskolingens som ny skolekontekst stiller dem i vanskeligere betingelser for at klare sig i skolen. Dette kommer til at skabe livsførelsesdilemmaer omkring, hvordan de kan arbejde sammen i skolen og stadig være venner. Denne modsætning skaber en konflikt, som de har svært ved at håndtere sammen, da to af de unge ser sig nødsaget til at vælge den ene fra for at klare sig og få høje karakterer, hvorfor det bliver svært også at forblive venner.

I mit empiriske materiale ses sådanne fællesskabskonflikter i mange afskygninger, der viser det modsætningsfulde, men også sammenhængende i, at unge på den ene side arbejder hårdt for at kunne udvikle ungeliv sammen. På den anden side viser det sig konfliktuelt i udskolingens parathedsopgave at holde sammen, når modsætningsfulde betingelser får forskellige betydninger og sætter de unge i meget forskellige livsførelsesdilemmaer. Dette får fx den betydning, at unge oplever at skulle ruste sig ved at vælge hinanden fra, hvilket kommer til at skabe processer, der skaber ulige betingelser for deltagelse.

Situeret viden og almengørelse

”Society is reproduced and changes by the activities of its members and their lives are reproduced and changed by taking part of that” (Dreier, 2008, s. 23).

I de forrige afsnit har jeg vist, hvordan subjektvidenskab både kan anskues som en teori og en metode til at begribe en konkret problemstilling i sin ”egen” processuelle bevægelse og som en prisme til at begribe helheder og sammenhænge gennem. I dette afsnit vil jeg begrunde, hvordan projektets viden kan forstås som en situeret og konkret viden ud fra en uafsluttet praksisempirisk tilgang til videnskab (Holzkamp, 2005). Med inspiration fra bl.a. Højholt (2005) vil jeg pege på, at en subjektvidenskabelig inspireret undersøgelse kan bidrage til at reflektere over og fremanalysere sammenhænge og pege på problemstillinger og dilemmaer for praksisser, som teorierne og forskningen i en dialektisk bevægelse selv er en del af og udvikles gennem.

At skabe viden om et fænomen implicerer på den måde det, som fremhæves i citatet ovenfor, at samfund og subjekter udvikles og forandres i en evig og uafsluttet proces (Dreier, 2008). Dette forhold betyder for projektet, at viden både kan forstås situeret og samtidig bidrage til at almengøre samfundsmæssige forhold i forandring. I Danmark er skoler indlejret i en fælles samfundsmæssighed, som de i en subjektvidenskabelig optik er formidlet af. Dette får den betydning, at folkeskoler med samme formål og lovgivning både kan opleves meget ens og samtidig meget forskellige, fordi børn, unge og professionelle socialt deltager og forandrer konkrete hverdagslivspraksisser i et dialektisk forhold til denne samfundsmæssighed. På samme måde kan vi begribe unges deltagelse forskelligt

fra klasse til klasse, fra fag til fag mv. i relation til de konkrete betingelser, der gør sig særligt gældende her.

På baggrund af en subjektvidenskabelig optik kan vi derfor forstå en enkelt sammenhæng som både en almen og en særlig sammenhæng, der er udviklet både ud fra almene historisk materielle betingelser såsom lovgivning, formål, fælles regler for opførelse og subjektive handlinger i situerede intersubjektive samspil. Derfor kan viden om unge og ulige deltagerbetingelser ikke generalisere over, hvordan alle unge har det, men snarere pege på almene sammenhænge i unges liv, og hvad sådanne processer kan hænge sammen med vist fra en særlig sammenhæng. Viden i denne optik forstås som et kvalitativt "View from Somewhere" (se fx Haraway, 1988, Madsen, 2018, Nissen, 2004) og som en partiel og situeret viden, der kan bidrage til at almengøre mangesidede og ofte modsætningsfulde forhold. Formålet med almengørelse handler om at forstå og vise gennem et konkret eksempel, hvordan deltagerbetingelser både er almene, fordi fx udskolinger ikke er øde øer, men materielt er indlejret i samme samfund med lovgivning og værdigrundlag for folkeskolen mv. Samtidig er udskolingsfællesskaber, som beskrevet ovenfor, særlige som konkrete sammenhænge og kan forstås som *variationer over det almene*. Dialektikken peger således på, at det almene forstået som noget generelt altid er til stede i konkrete sammenhænge, men at det viser sig på forskellige måder og får forskellige betydninger for deltagerne.

Med udgangspunkt i en dialektisk grundforståelse af det almene og særlige som forbundet, tilstræber subjektvidenskaben at overskride dikotomien mellem et positivistisk universelt og abstrakt vidensideal på den ene side og en partikulær videnskabelse på den anden side. En konkret videnskabelse i denne optik er altid allerede situeret i en historisk og samfundsmæssig social praksis, hvorfor almene og partikulære fund kan forstås sammenvævede og som sider af samme sag. Den viden, der udspringer på baggrund af dette projekt, er derfor ikke direkte "overførbar" til alle udskolings-sammenhænge, men kan udvikle forståelser og begreber om sammenhænge i unges liv, som også kan gøre sig gældende andre steder (Dreier, 2006, 2019).

Alt dette betyder for mit projekt, at jeg analyserer nogle sammenhænge, som deltagerne udpeger som betydningsfulde, og at en almengørelse handler om, at disse sammenhænge både er unikke og almene på samme tid. Viden udgør dermed ikke et én-til-én-forhold i projektet og kan ej heller forstås som hel og del. Tværtimod begribes viden som en selektiv og situeret viden, der er åben og uafsluttet alt efter, hvordan min forskning fra en konkret praksis hænger sammen med andre sammenhænge med tilsvarende betydninger. Denne videnskabelse kan begrebsættes som en situeret generalisering (Højholt & Schraube, 2019).

Forskning som sociale (selv)forståelsesprocesser

For at udvikle en subjektvidenskabelig viden er jeg inspireret af Holzkamp (2013), der peger på, at al erkendelse er et ontologisk socialt samarbejdsprojekt, som hele tiden transformeres i relation til den historiske og situerede sammenhæng, subjekter sammen deltager i. Holzkamp udvikler begrebet *sociale (selv)forståelsesprocesser* (parentesen er Holzkamps egen fra 2013), som ligesom livsførelsesbegrebet er et processuelt begreb, der beskriver sociale forståelsesprocesser som forløb over tid. Gennem sociale processer kommer subjekter sammen til forståelse med sig selv og andre ved deltagelse i historiske praksisser under særlige betingelser (se også Dreier, 2001, 2008 og Mørck, 2006 for videreudvikling af begrebet). Dette betyder, at de handlemuligheder, der er tilgængelige for de unge, og som de unge arbejder på kontinuerligt i udskolingsfællesskabet, også stiller betingelser for udviklingen af de unges selvforståelse.

Alt dette, peger Holzkamp på (2013), gør sig på samme måde gældende for en forskningsproces, der ligeledes kan forstås som sociale selvforståelsesprocesser (Holzkamp, 2013). Af den grund peger Holzkamp (1998) på at anskue de subjekter, vi forsøger at udforske fra, som samarbejdspartnere i en fælles udforskning af problemstillingen (se også Højholt & Kousholt, 2011). I sådan en forståelse bliver forskningssubjekterne, som i mit tilfælde er udskolingsunge, lærere, UU-vejledere, ledere, forældre, og hvem der ellers har aktier i problemstillingen i praksis, ikke informanter, men samarbejdspartnere og *medforskere* i udforskningen.

Inspireret af begrebsætningen om sociale (selv)forståelsesprocesser viser jeg i de kommende kapitler, hvordan jeg gennem forskningsprojektet får udviklet et fælles udforskningsrum i undersøgelsen af unges ulige deltagerbetingelser. Her argumenterer jeg for, at jeg kan opnå min forskningsmæssige erkendelsesinteresse ved at samarbejde med mine medforskere og forstå problemstillingen fra deres fællesskaber og gennem deres perspektiver på deres deltagelse i en konkret hverdagslivspraksis. At forstå kritisk psykologisk praksisforskning som sociale (selv)forståelsesprocesser for både forskere og medforskere, der udvikles og overskrides gennem forskningen, behandler, begrunder og diskuterer jeg metodologiske komplikationer af i afhandlingens kommende kapitler (se også Chimirri & Pedersen, 2019 for denne diskussion).

Opsamling

I dette kapitel har jeg været optaget af at indføre til projektets videnskabsteoretiske grundforståelser, der danner baggrund for feltarbejdes fokus og afgrænsning samt afhandlingens hovedbegreber. I kapitlet har jeg introduceret, hvordan subjektvidenskabens bestræber sig på at arbejde med struktur-aktørproblemstillingen ved dynamisk at forbinde begreber om hverdagsliv, livsførelse og unges deltagelse i konkrete hverdagslivspraksisser.

I denne forståelse ligger en grundantagelse om unge som medskabere af deres fælles og personlige hverdagsliv, som kan hjælpe mig til at få blik for, hvordan unge får mulighed for at føre deres liv i skolen, og hvad der kan skabe ulige betingelser for at deltage i udskolingens fællesskaber. Her udgør samfundsmæssige og historisk indlejrede udviklinger i unges fællesskaber et epistemologisk greb til at få blik for projektets problemstilling.

Projektets viden kan forstås som en situeret generalisering, hvor jeg fra et særligt sted forsøger at udsige noget om almene deltagerbetingelser i ungelivet i udskoling, og hvad udviklingen af ulige betingelser kan hænge sammen med. Denne slags viden peger jeg på kan muliggøres ved at forske i og fra unges perspektiver og ved at følge unge i deres hverdagsliv og anskue dem som medforskere i gensidige læreprocesser, som den næste del af afhandlingen udfolder.

Del 2

Projektets udforskningsdel

Kapitel 5:

Kontekstsensitive udforskningsmåder

I denne del behandler jeg over de næste tre kapitler projektets metodologiske udforskningsdel. Udover at argumentere transparent for mit empiriske arbejde og demonstrere en videnskabelig konsistens er kapitlerne på samme tid en analyse og diskussion af projektets forskningsspørgsmål om, *hvordan* man kan udforske unges deltagerbetingelser. Kapitlerne udgør både en udforskning af en ungdomsforskningsproblematik og et bidrag til, hvordan praksisforskning som forskningsdisciplin kan forstås og praktiseres – her eksemplificeret ud fra en særlig problemstilling og målgruppe for samarbejdet.

I projektet udvikler jeg et empirisk design, hvormed jeg kan følge unges samspil og pro-cesser over tid for at få blik for, hvordan betingelser for at deltage udvikles. Et sådant design stiller krav om at være til stede med de unge i hverdagslivet, følge forløb tæt og fra flere deltageres vinkler gennem længere tid. Gennem eksempler vil jeg i de følgende kapitler vise, hvordan dette fordrer særlige kontekstsensitive udforskningsmåder, der knytter sig til et tæt, tillidsfuldt og engageret samarbejde med medforskere, der stiller krav om at udfordre forskerpositioner og hierarkier af viden i forskningen.

Dette første kapitel omhandler et metodologisk-teoretisk afsæt og diskussioner af udforskningsmåder i feltarbejdet. I det næste analyserer og diskuterer jeg udvikling af med-forskning og forskerposition gennem dilemmaer og konflikter i feltarbejdet (kapitel 6). I kapitel 7 diskuterer jeg etiske forholdemåder, når forskerens engagement sættes i spil. Et stigende engagement gør, at det undervejs i mit feltarbejde bliver mere og mere tydeligt for mig, at jeg udforsker også vanskelige situationer for unge i de selvsamme hverdags-livs-betingelser, jeg selv som forsker bliver deltager i. Dette får den betydning, at jeg som forsker placeres midt i problemer og dilemmaer, der kræver en særlig bevægelig forsker-position. Her spiller etik og solidaritet i det tætte samarbejde en betydelig rolle i henhold til ikke at bidrage til at blive en medskaber af sårbarhedsprocesser, hvorfor et etisk aspekt bliver et sideløbende spor i feltarbejdet på linje med alt andet. Af formidlingsmæssige årsager behandler jeg dette etiske spor for sig og mere uddybende og diskuterende i kapitel 7, som skal forstås som en diskuterende overbygning til kapitel 5 og 6. På den måde udgør disse tre kapitler en progression, der fører læseren mere og mere ind i udforskningens problemstillinger og metodologiske overvejelser i relation til forskning med og om unge om ulige deltagerbetingelser i udskolingen.

Kapitlets komposition

Dette kapitel inddeles i tre afsnit med henblik på at give et overblik over det empiriske arbejde. Her indleder jeg med en kort introduktion til feltarbejdet og dets faser med forskellige forskningsaktiviteter og formål. Dernæst introduceres til feltskolen og til forskningsprojektets opstart. Andet afsnit er en teoretisk argumenteret beskrivelse af projektet som et kritisk psykologisk praksisforskningsprojekt vist gennem eksempler fra feltarbejdet. Her introducerer jeg de grundlæggende teoretiske præmisser for praksisforskning, medforskning og decentrerede perspektiver. Dette danner baggrund for i tredje afsnit at vise, hvordan det empiriske feltarbejdes teoretiske afsæt og praktiske arbejde hænger sammen og udvikler forskellige kontekstsensitive udforskningsmåder.

Indledende om det empiriske arbejde

I mit empiriske arbejde har jeg fulgt tre udskolingsklasser på en skole over to år. Det første år en henholdsvis 8. og 9. klasse, da jeg på den måde over et år kunne få blik for et (næsten) helt udskolingsforløb og påbegynde analyser samt fokusere det empiriske arbejde yderligere. Derefter valgte jeg at følge 8. klassen med ind i deres 9. klasse med henblik på også at få indblik i et længere udskolingsforløb for de samme unge. I 9. klasse blev de unge lagt sammen med en anden klasse og udgjorde en ny klassesammenhæng, jeg kunne få indblik i, samtidig med, at jeg kunne følge nogle af de samme unges forløb over to år. Min begrundelse for det længevarende feltarbejde er, at to år kan give mig blik for, hvordan ulighedsprocesser opstår og transformeres over tid i udskolingsfællesskabet (Schwartz, 2019), ligesom kendskab til de unge og tid udgør vigtige komponenter i udviklingen af et medforskerforhold i et forsknings samarbejde (som jeg senere vil vise).

Jeg har fuldt de unge og deltaget i deres hverdagsliv i 40 dage fordelt på to år. Det meste af min empiri består af feltnoter, hvor jeg beskriver de unges handlinger, som jeg observerer dem. I mine feltnoter forsøger jeg at gengive de mange uformelle samtaler, der er opstået undervejs i mine deltagerobservationer med unge og professionelle. Ligeledes reflekterer jeg over forskningsprocessen i mine feltnoter. Jeg har derudover også afholdt mere fokuserede samtaler med unge og professionelle (interviews), når jeg havde brug for at forfølge og undersøge forløb og processer yderligere (se eksempler på samtaleguides i bilag). Derudover har jeg foretaget fem ungemøder, hvor jeg har samlet de unge til fælles diskussioner af ungeliv ud fra begyndende analyser. Under corona, da skolen var lukket ned, foretog jeg telefonsamtaler, der ligesom de fokuserede samtaler og ungemøderne er bandede og transskriberet. Alt dette uddyber, analyserer og diskuterer jeg betydninger og komplikationer af i de følgende kapitler.

Mit feltarbejde er inddelt i faser med forskellige formål og aktiviteter i henhold til, hvad der blev muligt i den fælles forskningspraksis på skolen. Fx blev det først muligt at

starte feltarbejde i 8. klasse pga. corona, hvor jeg eller ville have startet i en 7. klasse. I min information til unge, forældre og professionelle informerer jeg i starten om, at jeg ønsker at komme i ”praktik som elev” inspireret af Schwartz (2019) - se bilag. Mit empiriske arbejde kan for overblikkets skyld skemalægges som følger:

Tidspunkt og faser for feltarbejdet	Forskningsaktiviteter
01.01.20 – 01.08.20: Opstartsfase Jeg forbereder adgang på skolen og i klasserne med de professionelle	Indledende møde på skolen med leder og de primære lærere Opstartsmøde med involverede lærere i udskolingsklasserne
01.08.20 – 15.10.20: Fase 1 Jeg deltager på skift hver dag i klasserne på aftalte dage	Deltagelse hver anden uge i 8. og 9. klasse To forældremøder Møde med udskolingslærere Båndet samtale med UU-vejleder
15.10.20 – 01.01.21: Fase 2 Jeg deltager fleksibelt i klasserne	Deltagelse i begge klasser Båndet samtale med en gruppe unge i 8. kl. 3 ungemøder i 9. klasse
01.01.21 – 01.07.21: Fase 3 Sporadisk deltagelse i klasserne, mails og telefonsamtaler pga. corona	Deltagelse i begge klasser Telefonsamtaler med lærere Telefonsamtale med ung i 8. klasse Mailkorrespondancer med lærere Båndet samtale med ung i 9. klasse (se bilag)
01.09.21 – 01.01.22: Fase 4 Jeg følger 8. klasse med ind i 9. klasse	Deltagelse i (ny) 9. klasse To ungemøder i (ny) 9. klasse Båndet samtale med AKT pædagog på skolen (se bilag)
01.01.22 – 01.06.22: Afslutning Jeg beretter for de unge om projektets foreløbige fund, som de unge og jeg diskuterer	Fremlæggelse af projektets pointer og diskussion med de unge Efter endt afhandling skal jeg holde et oplæg for alle skolens ansatte om projektet (2023).

Introduktion til skolens område, skolen og de unge

”Ingen har forventninger til os unge herude fra” (feltnote, 06.12.20)

I mit projekt valgte jeg at følge tre udskolingsklasser fra en mindre folkeskole i en landsby. Skolen ligger langt fra større byer og kan betragtes som en lille landskole, hvor de lokale børn går. På den måde ønsker jeg at tilføre et blik for unges liv uden for de større byer og fra unge, der tilhører *både* en såkaldt middel- og arbejderklasse, men med et fåtal af akademiker-forældre.

Området, skolen ligger i, bliver bl.a. af lærerne på skolen betegnet som ”udkants Danmark”. Her har få forældre lange- og mellemlange uddannelser og flere har korte eller ingen uddannelser. Ifølge en lærer på skolen betyder det, at forældrene ikke er så optaget af, hvilken uddannelse, de unge får. Det overhovedet at få en uddannelse er en stor ting, fortsætter hun. Ligeledes oplever nogle af de unge også selv, at der ikke er mange forventninger til dem, fordi de kommer ”herude fra”.

På kommunens hjemmeside viser tal, at kommunen har flere borgere på overførselsudgifter end gennemsnittet i landet. Ligeledes er der et øget demografisk og økonomisk pres med et stigende antal ældre og færre børn. Kommunen er også kendetegnet ved at være i top over erhvervskommuner, som de ligeledes beskriver på hjemmesiden, hvilket betyder store variationer inden for indkomstniveau. Dette svarer godt til en samtale med skolens UU-vejleder, der fortæller mig, at kommunen bliver rost af undervisningsministeriet for at kunne få mange unge videre i erhvervsuddannelser (båndet samtale, 17.09.20). Dette udgør dog et forhold, som nogle af de unge samtidigt mener indskrænker deres muligheder og kan udvikle en form for ”vejledningsulighed”, når der heller ikke forventes, at de unge vil på gymnasieuddannelser.

I starten af projektet får jeg kontakt til skolen gennem en bekendt i skolelandskabet, som selv er lærer i indskolingen på skolen. Hun fortæller mig: *”Det er en skole i udvikling, der tager mange slags børn ind og lykkes med dem”*. På det første indledende møde på skolen, fortæller en anden lærer: *”Der er mange børn i mistrivsel – rigtig mange indberetninger. Tendensen er, at ”de gode” børn og familier flytter væk. Skolen ligger i en ghetto på en anden måde”*. Derfor har skolen ifølge ham *”en stor dannelsesopgave”*, men er også en skole, der har opdaget, *”at vi kan få alle igennem”* (feltnoter 24.10.19).

Grunden til at skolen oplever at ”lykkes med børnene”, handler ifølge nogle af de professionelle om, at de bl.a. har udviklet et nyt børnesyn. Her forsøger de at udvikle forståelser og måder at møde børnene på, som tager udgangspunkt i deres ressourcer, fortæller de mig. På det indledende møde fortæller lederen ligeledes: *”Vi er en skole der er ved at blive den bedste i området, og vi vil forandre hele landsbyen”*. Fokus er derfor på at skabe muligheder og at gøre klasserne gode, fortsætter en lærer på mødet: *”Så længe klasseren kører, så bliver de alle ”gode”, og glæden bærer dem videre til mere skole”* (feltnoter 24.10.19). Alt dette betyder,

at skolen har et stort fokus på at bidrage til at løfte alle børn og bane vej for mere uddannelse ved at bl.a. at arbejde med et ressourcensyn, klassers fællesskaber og på ”at få alle igennem”. Ud over nogle særlige problemstillinger for skolen, kan skolen også karakteriseres som en helt almindelig skole på landet, der modtager ”alle salgs børn”, fortæller de professionelle.

Skolen er en del af en landsbyordning med dagpleje og børnehave, som betyder, at børn/unge og voksne kender hinanden godt og at miljøet er tæt. Skolen er en mindre skole med ét spor, dog ind imellem med to spor, hvis klassekvotienten når over 29 elever. Da jeg starter feltarbejdet på skolen, er der to 8. klasser, hvoraf jeg primært følger den ene gennem 8. klasse og over i 9. klasse, hvor de to klasser lægges sammen. Det betyder, at der er 14 elever i 8. klasse og 29 i den nye 9. klasse. Den anden 9. klasse, jeg følger det første år, har 13 elever.

De unge er mellem 13 og 16 år i den tid, jeg følger dem i udskolingen. De er meget forskellige, og ved at følge dem over tid og få indblik i deres hjemmeliv også, finder jeg ud af, at de kommer fra mange forskellige kår. Nogle fra hjem med forældre som er arbejdsløse, velfærdsarbejdere, ufaglærte håndværkere eller iværksættere. Andre fra hjem hvor forældrene kører langt for at arbejde i specialiserede jobs som fx it-funktioner og ledelsesposter. De unge er optaget af mange forskellige ting i deres begyndende ungeliv, som også skifter gennem udskolingsforløbet. En del af pigerne er fx i en periode meget hesteinteresserede, har deres egne heste og deltager i konkurrencer i weekenderne. Nogle spiller fodbold og håndbold, mens andre er mere optaget af rollespil, gymnastik eller af at hænge ud med andre unge end dem fra klassen i de større provinsbyer rundt omkring. Nogle er vilde med scootere og af at prøve grænser med at køre hurtigt. For mange er begyndende fritidsjob noget de samles om at drøfte, ligesom deltagelse i fester gennem udskolingsforløbet får mere og mere betydning og bliver et fælles fikspunkt.

Varierede perspektiver på ungeliv

Valget af en skole på landet, med store forskelle inden for elevsammensætning og familiemæssig baggrund, mener jeg kan udvide vores blik på, hvordan unges liv udvikles meget forskelligt. Meget forskning om ungdom tager som beskrevet afsæt i byer og såkaldt middelklassefamiliebaggrund, hvorfor en skole på landet tilføjer varierende perspektiver på ungeliv ud over dem, der knytter sig til ungeliv i store byer med primært akademikerbaggrund. Et sådant valg får selvfølgelig også betydning for de analyser, som projektet kan producere. Det betyder, at et projekt undersøgt fra denne særlige skole lige såvel, som forskning om middelklasseunge med akademikerbaggrund i større byer, kan bidrage til at gøre et billede af ungdom ensidigt. Projektet vinkler og afgrænser på den måde også sin forskningsgenstand i valg af forskningssamarbejde med en bestemt skole et bestemt sted i landet. Det betyder, at det jeg får mulighed for at udforske og skabe viden om her

på skolen, både vil kunne gøre sig gældende i andre og lignende sammenhænge, men også indeholde andre variationer andre steder. Når danske skoler er forskellige og indeholder forskellige elevsammensætninger, men er også informeret af samme lovgivningsramme og samfundsmæssighed, betyder det, at noget både vil være genkendeligt og anderledes, hvis jeg udforskede problemstillingen på en anden skole. Havde jeg fx samarbejdet med en skole i et mere velhavende område i en større by, havde jeg sandsynligvis fået øje på andre variationer af ungeliv og udskolingens betydning.

I projektet ønsker jeg både at undersøge, hvad der alment er på spil for unge i udskoling som uddannelsesmæssig kontekst, men også undersøge, hvordan institutionelle forventninger til ungeliv i udpegede områder kan få betydning. Selvom skolen ligger i et ”udkantsområde” og kan tilbyde os et andet blik på ungdom, tager projektets analyser ikke direkte afsæt i områdets karakteristik, men ser på situerede betydninger i hverdagslivets samspil. Det betyder, at projektets kontekstforståelse snarere knytter sig til udskoling som en særlig samfundsmæssig situation og til hvilke konkrete deltagerbetingelser, der udvikler sig her. På den måde tilbyder projektet et perspektiv, der først og fremmest sætter fokus på politiske og konkrete skoledagsordener, hverdagsliv og fællesskaber i udskoling. I analyser af, hvordan denne konkrete kontekst udvikles, forsøger jeg at forstå, hvordan også institutionelle forventninger om at tilhøre et bestemt område kan få betydning for de unges skoleliv alt efter, hvordan det gribes i skolelivet. Mit primære fokus retter sig derfor på at forstå, hvad der skaber unges deltagerbetingelser i udskoling inde fra skolelivet, hvilket kan få den betydning, at der også er noget, som projektet i mindre grad kan fange ind og få øje på.

Opstartsbetingelser for forskningssamarbejdet

Mit feltarbejde starter med telefonsamtaler med skolens leder og en lærer fra udskoling. Ledelsen er meget åben for at indgå i forskningen, og læreren udtrykker ligeledes en nysgerrighed og en interesse i at udforske problemstillingen. Vi aftaler derfor et indledende møde med ledelsen og alle tilknyttede lærere i udskoling. Her ville jeg gerne have dem alle med, så de kunne være med til at sige god for, at jeg kom, og så lederen kunne bevilge timer til møder mellem lærerne og jeg efterfølgende, hvor vi kunne diskutere problemstillingen. Dette skulle vise sig at blive meget vanskeligt, da lærerne undervejs i feltarbejdet gav udtryk for gentagne gange ikke at have tid til at mødes, og lederen sidenhen fik nyt job. Den begrænsede præmis for samarbejdet blev også tydeligt på det efterfølgende møde inden skolestart med de konkrete lærere, jeg skulle samarbejde med i 8. og 9. klasse. Her oplevede jeg mig selv lidt i vejen midt i deres travlhed med at gøre klar med navneskilte, skemaer og forældremødedatoer mv.

Det lykkedes aldrig under feltarbejdet at samle lærerne efter dette møde, hvorfor mit empiriske materiale med lærerudsagn er ”fanget” i pauser, mellem gruppearbejder i timerne, i telefonsamtaler, mails og over kaffen i frikvarterer mv. Dette siger noget om betingelserne for det etablerede forskningssamarbejde, og hvad der rent faktisk bliver muligt at gøre i processen i en forskningspraksis. Forskningsprocessen er ikke som følge heraf blot tilfældig, men en praksis i sig selv, hvor noget bliver muligt og andet ikke. Betingelserne for forskningspraksis siger således meget om den konkrete praksis, man sammen udforsker, ligesom konkrete betingelser undervejs i feltarbejdet hele tiden er med til at afgøre, hvilke udforskningsmåder der kan anvendes og udvikles som forsker (Højholt & Kousholt, 2011, Nissen & Mørch, 2005). Vanskeligheden i at samle de professionelle gjorde fx, at jeg koncentrerede mig mere om at udvikle udforskningsmåder med de unge, der for det meste viste stor interesse i at deltage og mødes. De professionelle kom på den måde til at deltage mere perifert, men stadig som vigtige medforskere i forhold til at forstå unges forløb.

De metodologiske diskussioner i de kommende kapitler kommer til at afspejle, at de unge blev mine primære samarbejdspartnere, hvor formålet blev at skabe et engageret og demokratisk rum for fælles udforskning af deres udskolingsbetingelser. Dette diskuterer kapitlerne betydningerne af, men inden da, vil jeg udfolde teoretiske præmisser for praksisforskning og mit kontekstsensitive design.

Unge som medforskere i praksisforskning

Projektet tager afsæt i en praksisforskningstradition, der bygger på subjektvidenskab som teoretisk afsæt (Holzkamp 1998, 2005, 2013; Højholt & Schraube, 2016, Dreier, 1999 m.fl.). I praksisforskning udvikles kontekstsensitive design med formålet at bidrage til måder at reflektere over og pege på problemstillinger og muligheder, modsætninger og dilemmaer for feltet. Praksisforskning hviler på et princip om samarbejde og viden distribueret mellem deltagere i praksis (Jensen, 2001). Det betyder, at de parter der deltager i den skolepraksis, som udforskes i projektet, kan bidrage til projektet med hver deres viden fra hver deres perspektiv. Projektets problemstilling om ungeliv og deltagerbetingelser i udskolingen kan på den måde betragtes som forskningsgenstanden, som alle involverede med sine specifikke præferencer er en del af og har viden om. Praksisforskning kan derfor ses som en bestræbelse på at demokratisere forskningen ved at inddrage forskellige perspektiver fra deltagerne i praksis og forstå viden som noget, der er fordelt ud mellem dem, der handler sammen i praksis på skolen. Alle ved noget forskelligt ud fra deres positioner, som er vigtigt at få i spil via gensidige lærerprocesser mellem medforskere og forskerne for at få indsigt i, hvad de unges deltagerbetingelser hænger sammen med (Højholt & Kousholt, 2011).

Med intention om at udvikle en samarbejdsorienteret metodologi i forskningen hviler jeg på en forståelse af de unge og professionelle som medforskere i mit projekt. Hertil er jeg inspireret af Højholts (1993) begreb om medforskere som aktører, der deler interesse i at udvikle og udforske problemstillinger i genstandsfeltet. Som Rasmussen (2012) peger på, kan medforskere være mere eller mindre aktive i forskningsprocessen og deltage mere perifert, men stadig være vigtige for at forstå de problemstillinger, der viser sig undervejs. De professionelle blev som sagt mere perifere end antaget, men forældrene blev det endnu mere, fordi jeg kun mødte dem til forældremøder i starten af processen. De udgjorde en interesse i projektet, men kom ikke til at indgå direkte i forskningen efterfølgende. Ligeledes kom jeg til at arbejde tættere sammen med nogle unge end andre, og der var forskel på, hvem der inviterede mig ind alt efter situationen. I projektet blev de unge primært medforskere, men også UU-vejledere, AKT-pædagoger, lærere, forældre, ledere blev relevante medforskere alt efter de sager, jeg fik øje for og forfulgte for at forstå unges deltagerbetingelser fra et ungeperspektiv. Det er på den måde ikke altid muligt at samarbejde indgående med alle i et stort projekt, men alle skal inkluderes og informeres, og de skal acceptere at være en del af forskningen (Højholt & Kousholt, 2014).

Det har været mit formål at skabe et demokratisk rum med fælles nysgerrighed for medforskerne og mig selv som drivkraft, og hvor alle kunne spille ind med viden om ungeliv. På den måde inviterede jeg medforskerne til at blive medforskende i at forstå, hvorfor også vanskelige betingelser opstår og udvikler sig. Medforskertænkningen betoner, at forsker og medforskere er fælles om at fx udforske udskolingsliv for unge, men står med forskellige opgaver og forståelser af, hvad problemstillingen handler om. Heri ligger en realistisk ontologisk grundantagelse om, at vi deltager i den samme samfundsmæssighed men står forskelligt i den i forhold til den position, vi indtager og det perspektiv, vi anlægger. Jeg er dermed afhængig som forsker af at kigge med derfra, hvor de unge og professionelle står, og så at sige kigge derhen, hvor de kigger for at opnå forståelse for deres perspektiv. På den måde kan det at udforske ungeliv i udskolingen, og de problematikker der knytter sig til det, betragtes som en fælles problemstilling, som vi sammen kigger på og udforsker. Det betyder, at genstanden ikke udgør de unge i sig selv. Tværtimod er det en metodologisk pointe, at forskeren udforsker genstanden sammen med dem, der deltager i den konkrete praksis, og at forskningsgenstanden udgør problemstillinger, der omhandler unges *betingelser* for at deltage.

Ved at studere unges deltagerbetingelser sammen med unge søger forskningen samtidigt at bryde med individualistiske forståelser af unge, der kigger ind i unge for at forstå en problemstilling ved i stedet se fra og med unge og ud i den verden, de tager del i. For at kunne kigge fra og med unge må forskningen inddrage og involvere de unge, deltage sammen med dem over tid og interessere sig for, hvad de er optaget af i deres hverdagsliv. På den måde kan udforskningsprocessen også komme til at udgøre en platform, hvor

unge i samarbejdet selv får mulighed for at se på deres situation på nye måder, der peger ud over eventuelle individualistiske forståelser, hvilket jeg vender tilbage til.

En samarbejdsorienteret metodologi

Forståelsen af medforskning er indlejret i en tidligere beskrevet grundforståelse om, at subjekter i en subjektvidenskabelig optik altid fælles og personligt er i færd med at føre deres liv og komme til en forståelse af sig selv, andre og de livsmuligheder, der viser sig. Også som forsker i felten er jeg et subjekt, der er afhængig af dem, jeg udforsker sammen med, og de betingelser, der viser sig i praksis. På den måde overskrides der en forståelse af et *dem og os* (Højholt, 2022). Os som forskerne, der står uden for praksis og undersøger praksis, og dem, der deltager i praksis og undersøges som såkaldte informanter. Denne opdeling forsøger også noget antropologisk forskning at overskride ved fx at omtale informanter som intellektuelle partnere, der kan bidrage til at undersøge og tænke med i gensidige processer (se fx Vangkilde & Sausdal, 2016).

I en praksisforskningsoptik deltager forskere og medforskere sammen i praksis med nysgerrighed på en fælles genstand i verden, som i dette projekt udgør de unges udskolingsbetingelser. Her anser jeg de unge som eksperter i deres liv der er i færd med at udvikle og udforske dét, jeg skal lære af og sætte analytisk begreb på. Sammen er vi deltagere i en forskningspraksis omkring de unges liv i udskolingen, som de unge er ved at udvikle, og som jeg kommer til at træde ud og ind af som forsker. På den måde kan praksisforskning anskues som et ontologisk nødvendigt samarbejde, hvor flere parter sammen på et konkret sted udforsker, hvordan en almen samfundsmæssig problemstilling udspiller sig i en konkret praksis. Som forsker må jeg derfor forfølge fleres perspektiver på, hvordan mange problematikker og sager udspilles i udskolingen og for mit projekt, hvordan almene betingelser om paratgørelse får forskellige betydninger for de unge og for udviklingen af også ulige deltagerbetingelser (Axel, 2011, 2020, Højholt & Kousholt, 2018a, 2020). Et praksisforskningsprojekt kan, som tidligere beskrevet, kaldes en social (selv)forståelsesproces, hvor de involverede parter sammen udforsker en fælles problemstilling i en fælles verden fra hvert deres perspektiv, og hvor deltagerne undervejs udvikler selvforståelse på baggrund af denne udforskning (Holzkamp, 2013).

Decentrerede ungeperspektiver

”Methodologically, then, the nominal PSS (psychological subject science, red.) researcher seeks to diversify one-sided knowledge by gaining knowledge across different perspectives on a common issue” (Chimirri & Pedersen 2019, s. 614).

Jeg undersøger mit felt fra et decentreret førstepersonsperspektiv, der kan vende blikket mod forskellige medforskere deltagerbetingelser, handlinger og subjektive betydninger

omkring en fælles sag (fx Højholt & Kousholt, 2012, 2014, Forchammer, 2001, Dreier, 1999). Denne tilgang hviler på en teoretisk pointe om, at vi ved at følge personlige betingelser og interesser gennem subjektperspektiver kan lære om fælles og almene dynamikker. Ligeledes er det gennem deltagelse i konkrete hverdagslivsbetingelser, subjekter udvikles gennem sociale processer (Højholt & Kousholt, 2012). Processer bliver på den måde væsentlige at forfølge over tid og på tværs af steder i mit feltarbejde for at blive klogere på, hvad medforskernes perspektiver på deres sociale deltagelse begrundes i og hænger sammen med. For at forfølge ungeperspektiver og fremanalysere, hvordan deltagerbetingelser i fællesskaberne udspilles og udvikles, følger jeg de unge ud i de sager, der optager dem. I disse sager, hvad enten det handler om at komme med til en fest eller opnå en uddannelsesparathedsvurdering, indgår mange andre personer, som fra deres specifikke perspektiv kan hjælpe med at få indsigt i, hvorfor en problematik udvikles. Dette betegnes som et decentreret perspektiv.

I det følgende vil jeg eksemplificere, hvordan et decentreret perspektiv kan udforskes over et forløb omkring en sag, som jeg i mit feltarbejde får blik for og bliver nysgerrig på. Det følgende forløb trækkes ind i dette kapitel med det formål at analysere, hvordan jeg har undersøgt et konkret forløb, men uddybes senere i en analyse af ”Monas vej ud af folkeskolen” i kapitel 11.

Det starter en dag, hvor en pige fortæller mig, at hun gerne vil væk fra skolen og har det svært i sin klasse:

Jeg snakker med Mona og Sonja i frikvarteret. De står lidt væk fra de fleste andre, der spiller bold. Mona er træt af klassen; ”de vil ikke snakke med mig efter lejturen, kun Sonja”. Hun synes det er mærkeligt, at det er sådan, og at der er hierarkier. Mona fortæller også, at hun vil være god i skolen, så hun ikke skal gå et år om igen. Hun vil derfor ikke arbejde med nogle, der ikke vil lave noget. Engang gjorde hun bare det, de andre gjorde, men det gør hun ikke mere, og det er blevet svært at være med (feltnote 26.10.20).

Jeg bliver nysgerrig på, hvad alt dette hænger sammen med og begynder at følge forløbet fra flere vinkler. Over tid ser jeg, at Mona ikke bare kan følge med og gøre det, de andre gør, fordi hun må arbejde hårdt for at blive vurderet uddannelsesparat og få sit (fremtidige) liv til at hænge sammen. Samtidig arbejder hun på at opretholde adgang til fællesskabet for at udvikle sin ungelivsførelse, men det bliver gradvist mere vanskeligt for Mona at gøre sig gældende i fællesskabet. Hendes betingelser udvikles ulige og stiller hende i store livsførelsesdilemmaer, der gør, at hun må træffe fatale valg. Midt på året i 9. klasse skifter hun skole.

Ved at følge forløbet over knap seks måneder får jeg indsigt i, hvor mange andre unge og professionelle som fx forældre, lærere, AKT-pædagoger og UU-vejledere på skolen, der er medvirkende til at skabe Monas betingelser. Jeg går ”rundt om Monas sag” og ser fra forskellige deltageres perspektiver på, både hvordan de handler sammen med Mona, og hvordan de udtaler sig om Mona. Disse italesættelser er jeg opmærksom på aldrig må

komme til at udpege Mona yderligere, og de er derfor dilemmafyldte at opsøge (diskussioner om etiske dilemmaer følger i de kommende kapitler). Monas situation guider på den måde mine observationer og udvikler en indsigt i det sociale samspil og de dynamikker, der bidrager til at skabe situationen. Ved at gå på tværs af steder og over tid opsøge flere deltagere i forløbet, får jeg et sammensat analytisk blik for, hvorfor Monas situation opstår ud fra en teoretisk præmis om, at personlige perspektiver udspringer fra ståsteder i sociale sammenhænge (Højholt & Kousholt, 2012).

Monas deltagelse og perspektiv udforskes på den måde decentreret ved at få blik for de involveredes deltagelsesgrunde, der guider en forståelse for, hvorfor Monas forløb udvikles, som det gør (Højholt, 2022). Med udgangspunkt i en særlig teoretisk forståelse studerer jeg, hvad situationen handler om og hænger sammen med fra forskellige perspektiver. Dette skaber tilsammen et sammensat materiale, der gør, at jeg kan analysere Monas subjektperspektiv decentreret uden at pege problemerne ind i Mona selv. Gennem udforskningen af Monas situation og personlige lidelse kommer jeg også til at forstå fællesskabets mere almene og sociale strukturer, som Monas forløb er et eksempel på (Højholt & Kousholt, 2012).

Praksisforskning med kontekstsensitive udforskningsmåder

Jeg har fra start tilrettelagt et fleksibelt og kontekstsensitivt forskningsdesign, hvor mine to års feltarbejde har handlet om at følge, deltage og samarbejde med de unge. Undervejs har forskellige greb vist sig anvendelige og udviklet sig alt efter, hvad der blev brug for og muligt i henhold til at udforske ungeliv i udkolingen sammen med de unge, som fx samtaler i frikvarteret, ture til Netto og ungemøder som fælles refleksionsrum. I bestræbelsen på at udforske en problemstilling peger Brinkman (2013) på, at udforskningen kvalitativt må følge genstanden over tid i sin egen-bevægelse ud fra, hvad der skal undersøges. Brinkman påpeger, at det er vigtigt at spørge til, hvilken viden man kan få ved forskellige metoder, og hvordan de kan hjælpe med at producere den empiri, man kan udforske sin problemstilling med. Kvalitative interviews er ofte foretrukne, men det er ikke sikkert, at de alene kan anvendes til at udforske en problemstilling med, hvilket jeg bl.a. vil diskutere i dette afsnit med udgangspunkt i en diskussion af, hvordan vi overhovedet kan forstå kvalitativ metode.

Kvalitativ metode til diskussion

Inspireret af Møller et al. (2015) og Højholt (2022) er jeg af den opfattelse, at der er brug for at diskutere det kvalitative forskningsarbejde og blive ved med at sætte ord på, hvordan et begreb som *metode* skal forstås. I stedet for at udvikle (flere) færdige standarder inspireret af det kvantitative felt, som fx også en state-of-the-art tradition er en del af, må vi stille spørgsmålstejn ved, om vi kommer til at legalisere det forskningsarbejde gennem de videnskabelighedskriterier, som vi tog udgangspunkt i at overskride (se Højholt, 2022)? Dette kan ses som en længsel efter at ordne og indramme nogle meget komplekse, rodede og uharmoniske processer, som vi måske stadig ikke i tilstrækkelig grad artikulerer i den kvalitative forskning, men netop prøver at reducere kompleksiteten af ved bestemte foreskrevne metoder.

Af den grund kan prædefinerede metoder, som fx det kvalitative forskningsinterview beskrevet i metodebøger, indimellem afkoble sig fra forskningens teoretiske udgangspunkt og erkendelsesinteresse netop som standarder, der kan pilles ned fra hylderne og anvendes uafhængigt af teori og projekt. Min tilgang er inspireret af gængse kvalitative metoder, som de beskrives i metodebøgerne (se fx Pedersen et al., 2012, Brinkman & Tangaard, 2020), men handler i højere grad om og er udviklet ud fra, hvordan det blev muligt at samarbejde med unge om projektet i en konkret praksis. *Kontekstsensitive udforskningsmåder* i projektet er derfor først og fremmest forbundet med projektets særlige problemstilling, teoretiske position og min forskningspraksis med medforskerne, som den udviklede sig.

Møller et al. (2015) peger på et behov for at nytænke metode som noget, der ligeså vel som forskningsspørgsmålet er en udforskning og undersøgelse, der må knytte sig sammen. Metoden kan ikke på forhånd afgøres, men må udvikle sig i takt med, at forskningsgenstanden træder frem i et nyt lys. Derfor må kvalitativ forskning skrive sin egen metode frem for hvert projekt, som den udvikles med de personer, den centrerer sig om (ibid.). Mit projekt hviler, som beskrevet på en praksisforskningstradition og er derfor ikke, som Møller et al. peger på, helt uden et metodologisk afsæt. Det empiriske arbejde kan derfor betragtes både som normativt og eksplorativt. Af den grund betragter jeg mit projekt som både et analytisk anliggende af et forskningsspørgsmål, og ligeså vel som en undersøgelse af og et bidrag til, hvordan man kan forske sammen med unge med baggrund i en praksisforskningstradition.

Interviews og deltagerobservationer

Mit kvalitative arbejde har inspiration i metoderne omkring interviews og deltagerobservation, men er netop situeret udviklet og knyttet til den særlige praksis, de virker ind og udvikles i, ligesom de udspringer teoretisk af en praksisforskningstradition. Når jeg inspireres af traditionerne omkring interviews og deltagerobservationerne, læner jeg mig ikke op af særlige metodeforskrifter i det som antropologen Ingold beskriver som; "...*the same*

slavish adherence to the protocols of positivist methodology" (Ingold, 2014, s. 284). Over for den positivistske metodologi står etnografiske åbne og længerevarende undersøgelser med relationel dybde og som sensitive over for konteksten (ibid.). Han beskriver endvidere, hvordan metoder kan adskille forskeren fra feltet, fx i en forestilling om, at vi kan observere og dernæst objektivere. Dette kan ses som en kritik af en udbredt myte; jo mindre forskeren er fortrolig med den situation, der udforskes, desto mere "objektiv" viden kan der genereres. På den måde ligger der en fare i at blive *for* engageret (Spradley, 2012, Pedersen, 2012).

I et praksisforskningsperspektiv er forskeren deltager i en praksis og er en del af den samme verden med medforskerne, hvor et fælles engagement om problemstillingen netop er det, der driver forskningen, som Lave bl.a. beskriver (2019). Dette ontologiske standpunkt guider de epistemologiske forudsætninger for undersøgelsen, hvis genstand forskeren selv er engageret og indlejret i (ibid.). Dette forhold kan eller skal ikke reduceres bort i forskrifter om trin, roller og distance, men bør reflekteres åbent og gøres gennemsigtigt, hvilket jeg bestræber mig på i disse metodologiske diskussioner. I den optik er viden altid en viden fra "Somewhere", hvor en bias-tænkning hører andre videnskabelige traditioner til, og hvor fx forskersubjektet forstås fraværende eller skal reduceres (se fx Haraway, 1988, Grønberg, 2012, Tangaard, 2012). I det følgende viser jeg, hvordan jeg er inspireret af kvalitative metoder som interviews og deltagerobservation:

Interviews: Interviewet i ungdomsforskning er ofte foretrukket i et forsøg på at give de unge stemme og indfange deres perspektiver, ligesom det også samtidigt kritiseres for en "voicing-tradition" i forskningsfeltet. I en intention om at høre de unges stemmer kan et velmenende ærinde kritiseres for ukritisk mikrofonholderi, hvor unges perspektiver bliver ahistoriske sandheder, der ikke analyseres i en situeret samfundsmæssighed (Pless & Katznelson, 2018, Mørck & Nissen, 2005). Dette skal ikke forstås, som at unges stemmer ikke er relevante, men når forskerens opgave er analytisk at gå bag om materialet, kan stemmerne alene komme til at entydiggøre et øjebliksbillede af en situation. Her kan en bredere sammenhæng falde ud og blive svær at få øje på, som jeg senere vil vise. Her vil jeg pege på, at unges stemmer må analyseres i en større sammenhæng og med teoretiske begreber, hvorfor *et ungeperspektiv* i afhandlingen ikke kan forstås som en transmission af unges stemmer, men som et analytisk ungeperspektiv.

Interviewet er altid skabt på baggrund af en dialog og kan betragtes som en handlesammenhæng i sig selv med muligheder og begrænsninger for at handle og udtale sig (Forchammer, 2001). Forskerens spørgsmål og interviewets setting reduceres ofte, men er netop afgørende for den sammenhæng, udsagnene må analyseres i relation til. Jeg er inspireret af det kvalitative interview, men mener, at mine fokuserede en-til-en-samtaler med de unge og professionelle mere kan betragtes som engagerede fælles samtaler om et givent emne alt efter, hvad vi begge var optaget af og med baggrund i en fælles social situation. Derfor kan det med rette kritiseres, hvordan de fokuserede samtaler kunne

blive engagerede i en sådan grad, at vi som involverede indimellem kunne fortabe os i de uretfærdigheder, vi udforskede betydningen af, som fx det forhold, at de unge på skolen kun blev informeret om erhvervsuddannelser, som jeg vender tilbage til. Dette kunne have den ulempe, at samtalerne ikke altid blev så fokuserede på forskningsgenstanden, hvorfor jeg måtte analysere udsagnene og mine egne spørgsmål som handlesammenhæng for samtalen. Til gengæld blev samtalerne heller ikke ”kunstige” og revet ud af den sammenhæng, som jeg netop forsøgte at få blik for. I det blev *lokationen*, samtalen fandt sted i, central i forhold til netop at bringe den hverdagslige sammenhæng ind i samtalen. Ofte fandt mine samtaler sted i sofaerne i klasserne, i grupperummene eller i skolegården i en bestræbelse på at bringe praksisnærhed ind i stedsensitive samtaler (Sand, 2019).

Deltagerobservationer: Mine udforskningsmåder i projektet går på tværs af tid og steder og er inspireret af deltagerobservationstraditionen og den mere klassiske antropologiske disciplin. Ligeledes adskiller det sig på visse områder, fx diskuteret med antropologen Ingold ovenfor, med begreber om distance, objektivitet og metodeforskrifter. Forskningsbestræbelsen i projektet går på at skabe en intersubjektiv erkendelsesproces gennem en samarbejdsmetodologi, og derfor er jeg fx ikke blot en observatør, der indtager en moderat position eller rolle for til sidst at blive aktiv, som nogle metodebøger foreskriver. Jeg er heller ikke hverken udelukkende deltager eller udelukkende observatør (fx DeWalt & DeWalt, 2010, Adler & Adler, 1987, Pedersen et al., 2012, Jonansen, 2012). Tværtimod tager samarbejdet mig mange steder hen og overskrider disse opdelinger, når jeg fx fra start indgår i fælles situationer med de unge, såsom boldspil og ture til Netto, for overhovedet at blive accepteret og skabe et fælles udgangspunkt for at udforske udskolingsliv sammen (som næste kapitel illustrerer). Denne overskridelse starter fra neden og kan ikke tænkes udefra, hvorfor udforskningsmåderne knytter an til det, der bliver muligt ud fra den konkrete praksis, og det samarbejde, som udvikles.

Forskning kan i sådan en optik ikke anskues som en lineær proces, hvor forskerrollen deles op i kategorier efter faser i feltarbejdet, hvorfor deltagelsen ikke kan forudbestemmes (Højholt & Kousholt, 2014, Spradley, 1980). Processen kan heller ikke planlægges eller betragtes som forskrifter mod et særligt determineret mål (Ingold, 2014). I stedet peger jeg på, at udforskningsmåderne må følge det, der udvikles interesse for i samarbejdet, og som kan være relevant at deltage i som ung og professionel på baggrund af en fleksibelt fokuseret forskningsmæssig problemstilling. Dette udgør, med Ingolds ord, ikke en metode, men en måde at arbejde etnografisk på i længerevarende kontekstsensitive og relationelle studier (ibid.).

Praksisforskning med kontekstsensitive udforskningsmåder bliver på den måde en betegnelse for det, forskeren gør sammen med sine medforskere i en etnografisk udforskning af problemstillingen. Dette kan ikke adskilles fra den teori, forskeren møder og samarbejder med sine medforskere ud fra. Derfor kan et sådant arbejde ikke bestemmes som særlige metoder, der kan hives ned fra hylder som standardvarer, men udgør konkret

situerede udforskningsmåder i relation til grundforståelser om samarbejde, et særligt genstandsfelt og en kontekstsensitivitet i feltet.

I den proces inviterer jeg unge ind i sociale (selv)forståelsesprocesser (Holzkamp, 2013), hvor vi sammen udforsker ungeliv i udskolingen. Med dette ønsker jeg at skabe et rum, hvor unges liv almengøres og afindividualiseres med udgangspunkt i at blive klogere på de almene betingelser, som unge arbejder med at håndtere i deres hverdagsliv. Dette forsøger jeg at organisere betingelser for, således at jeg kan lære af dem, og vi kan indgå i gensidige læreprocesser (Højholt & Kousholt, 2011).

Forskellige materialer skaber en sammensat viden

Undervejs i mit feltarbejde bliver jeg i situationer ”trukket hen til varmen” af mine medforskere. Dette sker når fx en gruppe unge vil protestere over deres vejledning og manglende information om gymnasieuddannelser, eller når UU-vejlederen inviterer mig ind på hendes kontor. Gentagne gange falder jeg også i snak med skolens AKT-pædagog over kaffemaskinen. Her viser hun, at hun har aktier i problemstillingen, når hun fx fortæller om, hvordan hun ”samler de unge op, når UPV har taget modet helt fra dem”. Disse mange situationer guider mig og udvikler udforskningen i feltarbejdet i et samarbejde, der engagerer og griber unge og professionelle på skolen. Ligeledes siger de situationer noget om den sammensatte praksis, jeg skal navigere i og nå rundt om.

Ved at følge de unge i deres hverdagsliv over tid og på tværs af steder bliver mange parter involveret i udforskningen. Måden at udforske på forandres, når forskellige situationer giver mulighed for at producere forskelligt materiale. Der er fx forskel på, hvad jeg får indsigt i, når jeg taler alene med en vejleder en eftermiddag på hendes kontor, eller når jeg har samtaler over kaffen med nogle professionelle rundt om bordet i personalestuen. Samtalen med vejlederen giver ofte et bedre indblik i hendes personlige perspektiver, hvor den fælles samtale bl.a. kan vise, hvordan en social praksis udspiller sig, og hvordan deltagerne positioneres forskelligt. Desuden får jeg adgang til forskellig viden, når de unge og jeg spiller bold i frikvarteret, eller når matematiktimen er i gang, og der er ro i klassen. Her er det ofte sværere at forstå, hvad der er i gang ud over undervisningen, for der foregår meget skjult, som er svært at følge og få indsigt i. Meget kommunikation kører på tværs i klassen over sociale medier, og det bliver svært at vide, hvad der er på spil. Samtidig er der også god tid i klassen til at få skrevet alt det ned, som jeg får blik for i frikvarteret, der er meget mere kaotisk. I frikvartererne må jeg vælge mere, hvem jeg vil følges med, og der er meget, jeg ikke ser, og guider mig til, hvor jeg må gå hen i det næste frikvarter. Jeg kan, som eksemplerne illustrerer, ikke kun hente viden ét sted fra, og dette gør, at jeg er nødt til at søge og forbinde viden flere steder for at få indblik i de sammenhænge, problemstillinger udvikles i.

Beskrivelser af unges handlinger på tværs af steder og tider, og uformelle samtaler med både de unge og professionelle, udgør det meste af det empiriske materiale i mine mange feltnoter. Derudover har jeg som sagt haft mere fokuserede samtaler med unge og professionelle og ungemøder for at kunne spørge mere specifikt ind til det, jeg har fået blik for over tid. Dette giver mig muligheder for at producere et mere fokuseret materiale, når jeg kan forberede spørgsmål og temaer og skabe ro om produktion af et materiale. Forskellig deltagelse og måder at udforske problemstillingen på giver på den måde forskellige empiriske materialer, der kan hjælpe med at analysere sammenhænge, som fx Monas forløb beskrevet tidligt i kapitlet. Her anvender jeg både observationer og uformelle samtaler skrevet ned i mine feltnoter og fokuserede bandede samtaler med forskellige deltagere.

Udover at jeg selv opsøger viden ad mange veje, udvikler forskningen sig over tid som en gensidig proces, hvor både professionelle og unge begynder at involvere mig og bidrage med viden til projektet af sig selv. Som vores medforskningsforhold udvikles og en demokratisk platform for unge i at udtrykke sig om deres betingelser i udskolingen skabes, engageres nogle unge meget i samarbejdet. Dette bliver et væsentligt forhold for projektet, som jeg behandler mere i det kommende kapitel. I dette kapitel anvendes de kommende empiriske eksempler til at illustrere, hvordan forskellige udforskningsmåder skabt på forskellige tidspunkter, kan bidrage til et sammensat materiale, der kan åbne op for situerede analyser og viden om sammenhænge i ungelivet:

Pres og afmagt og udvikling af ungeliv: At de unge engageres i samarbejdet får bl.a. den betydning, at en gruppe unge en dag hiver mig hen til dem og vil fortælle mig om, at der er noget, som de synes er uretfærdigt i den måde, de bliver vejledt på. Dialogen bliver mulig på deres initiativ og udspringer af en frustration, de har lige nu og her, hvor de skal vælge uddannelse og vejledes til valg. Dette er en samtale, vi før har haft, hvor de fortæller, at de skal vælge ungdomsuddannelse for hurtigt, og at det skaber et pres.

Jeg bånder vores samtale i skolegården, og samtalen kommer til at udgøre et materiale, der kan anvendes til at udforske, hvorledes unge oplever, hvordan vejledningsindsatsen som et led i skolens parathedsopgave ser ud fra deres perspektiv. Samtidigt er vores fælles tema for samtalen paratgørelse, hvorfor vi måske kan forstå, at de unge også byder ind med noget helt bestemt, som de ved, jeg er interesseret i at vide noget om. Et forhold, jeg diskuterer betydningen af senere. Samtalen peger ind i en oplevelse af pres og måske afmagt, som det ses her i et lille uddrag:

Elise: Jeg synes, der er et pres på, at vi skal vide nu i 8. hvad vi skal, og hvad vi vil. Og så skal vi udfylde et eller andet papir, hvad kunne du tænke dig at blive, når du bliver voksen, men det ved vi jo ikke endnu, vi kan jo nå at skifte 100 millioner af gange, hvad vi gerne vil være, og hvad vi gerne vil. Så skal vi vide, hvad det kræver, og så skal vi vide, hvad vi vil, og videre, og ja, det er bare forvirrende

Gry: Så det er meget forvirrende?

Elise: Ja, og frustrerende

Claus: Yes. Jeg tror, det er sådan for mange unge her i Danmark i dag, for vi skal hurtigt i gang, allerede i 8. (båndet samtale, 10.12.20)

De unge problematiserer, at de endnu kan nå at vælge mange gange, men at det allerede er nu, de oplever, at de skal vælge. Lige i denne situation bliver et pres tydeligt, men det betyder ikke, at der ikke er alt muligt andet på spil, også i andre sammenhænge, hvor de unge arbejder sammen om at få rådighed over eget liv og glemmer alt om parathed. Deres udtalelser udgør på den måde en situation, jeg må forstå ud fra, at de lige nu og her skal vælge og vurderes til kommende uddannelse. Dette får betydning for det empiriske arbejde, hvor andre situationer og udforskningsmåder bidrager til at skabe et andet materiale med en anden slags viden om de unge, som det næste eksempel viser. Eksemplet er skabt på baggrund af at have fulgt og deltaget i de unges fællesskaber over nogle uger og udgør en refleksion i mine feltnoter.

Jeg får ofte ikke øje på noget præstationspres sammen med de unge, men på alt det sociale liv som ung, der skal plejes og mingleres. Der skal planlægges fester, hvordan kommer man derud, hvad skal der købes, og hvem er med, og hvad skete der sidst. Der skal følges med på sociale medier og skrives tilbage, grines over billeder og film, der deles. Der er nye grupperinger, der kræver, at man forsøger at vinde gammelt terræn tilbage eller hægte sig på nyt. Make-up skal prøves, der tales om tøj og mode, hvem der har noget med hinanden, og om de er kærester, der er overscoringer og underscoringer, flings og ”ulækre” forhold. Der er forhandlinger med lærerne om, hvad man gider og ikke gider, hvor man må sidde, hvor længe der skal arbejdes, og med forældrene om, hvad man må deltage i, og med hinanden om, hvordan man er sammen. Der er træthed og hængen over borde i sofaer og på gulv. Der er energiudfald, hvor nogen tænder af, bliver sure, sparker og lægger sig i en klump, der er kedsomhed og skift på skærmen i en uendelighed, lige indtil læreren nærmer sig. Der skal skjules meget og gøres meget uden om de voksne (feltnote 01.09.20).

Feltnoten peger primært ind i de unges handlinger sammen i det ungeliv, de er optaget af at udvikle og få til at hænge sammen, og sekundært ind i personlige bekymringer om parathed og valg. Her får vi et andet indblik i ungelivet, hvor parathed i skolen ser ud til at fylde mindre. Min pointe er ikke at påstå, at der ikke eksisterer pres over fx at blive vurderet uddannelsesparat, valg af uddannelse, karakterer osv., men at det, vi får øje på, ved at følge unge fra deres fællesskaber og deres handlinger sammen, kan variere, fordi unge er optaget af at forbinde mange forskellige ting i deres ungelivsførelse. Dette bliver svære at få øje på, hvis vi blot holder mikrofonen frem og spørger unge glimtvis. Her er der mulighed for at få blik for de personlige oplevelser og bekymringer her og nu, men ikke, hvordan disse oplevelser både hænger sammen med fællesskabets dynamikker, skolelivets betingelser og det ungeliv, de deltager i sammen med andre.

Denne dobbelthed får jeg kun blik for, fordi jeg ikke kun snakker med de unge i situationer, hvor de fx er frustrerede, som gruppen var i samtalen ovenfor, men følger deres

måde at deltage og handle på over tid og på tværs af sammenhænge. På den måde kan jeg placere deres handlinger, udtalelser og mine analyser heraf i relation til det, der er på spil her og nu i deres udskolingsbetingelser og i deres sociale samspil. I min intention om at skabe et sammensat materiale, forsøger jeg derfor at overskride et formål om alene at give de unge stemme via en art mikrofonholderi (Mørch & Nissen, 2005). Ved at analysere unges stemmer situeret og i relation til deres sociale deltagelse, får jeg mulighed for at vise, at de er knyttet til den konkrete hverdagslivspraksis, de deltager i. Derfor kan deres stemmer være meget varierende og se forskellige ud, alt efter hvad de unge står i, og hvad der optager dem her og nu.

Over tid skabes nogle forskellige materialer, der rækker ud over de unges egne stemmer og giver indblik i, hvor mange udviklingsprocesser der i gang og får betydning for hinanden. På den måde skabes viden mange steder fra, der kan bidrage til et decentreret analytisk ungeperspektiv. Et sammensat materiale kan fx hjælpe med at analysere, hvordan pres over at deltage i skolens parathedsopgave viser sig situeret for de unge, fordi alt muligt andet får betydning for det, der optager dem. Derfor vil jeg argumentere for, at hvis vi vil forstå det sammensatte og situerede, kan de (mere) dialogiske udforskningsmetoder og unges stemmer ikke stå alene, fordi de oftere kan fremvise et øjebliksbillede af en situation. Her får unges holdninger, følelser og oplevelser forrang, og det bliver vanskeligere at analysere alt det, udtalelserne historisk og socialt situeret hænger sammen med.

En sammensat viden kan overskride umiddelbarhedsproblemet

Ved at gå på tværs af tid, steder og situationer i de unges liv gennem varierede udforskningsmåder og et sammensat materiale, bliver det muligt at få indblik i processer, der varierer over tid, og hvor mange ting spiller sammen. Dette kan tilsammen skabe en *sammensat viden* om genstanden, der kan bidrage til at kontekstualisere ungeliv i udskolingen. Udforskningsmåder er dermed forbundne i skabelse af decentrerede analyser og skal fx ikke forstås som triangulære løsevne metoder, der underbygger hinanden og alene skal sikre et mere velbegrundet argument eller stærkere validitet, som noget metodelære foreskriver (se fx Pedersen, 2012).

Ved at forstå en situation som kompleks og skabt flere steder fra, som fx i Monas tilfælde, bliver vi i stand til at overskride det, som Holzkamp (1998) begrebsætter som umiddelbarhedsproblemet. En umiddelbar analyse af Monas situation kan betragtes som én, der ikke formår at se bag om en situation og fikseres i det, der fremstår som ”det åbenbare” (Holzkamp, 2013, s. 330). En umiddelbar analyse af Mona kan fx fikseres i en individualistisk analyse af Mona som mystisk og med angst, som nogle af lærerne beskriver hende for mig. Ved i stedet at få blik for, at mange parters betingelser løber sammen og skaber

en kompleks situation, der skaber ulige deltagerbetingelser for Mona, overskrides en fikseret analyse ved, at jeg får blik for, hvad situationen hænger sammen med fra flere perspektiver. På samme måde viser en analyse, der formår at overskride umiddelbarhedsproblemet, at unge ikke kun umiddelbart er presset, som vi ser det i samtalen med gruppen ovenfor, ligesom unge ikke kun er optaget af at være sammen og planlægge fester, som feltnoten efterfølgende viser. Mange ting spiller sammen, når vi vil forstå ungeliv, hvorfor analyser på baggrund af sammensatte materielle kan vise, at unges handlinger og udsagn er forbundet til de konkrete betingelser, de deltager i.

I forsøg på at analysere unges deltagerbetingelser, også når de udvikles ulige i udskolingen, forsøger projektet at komme ud over både entydige, abstrakte og individualistiske forståelser af unge i en overskridelse af umiddelbarhedsproblemet. Dette gøres i en intention, der handler om ikke at bedrive ”epistemic violence” i forståelser af unge (Teo et al., 2014). Det er min intention gennem samarbejdet at lade de unge forstå sig selv gennem de sociale betingelser, de har for at udvikle sig. På den måde vendes blikket ud i den verden, de er i og væk fra dem selv. Med dette fokus kan vi sammen udforske, hvad der er på spil af mere almen karakter, frem for at det er dem, der fx er noget i vejen med. I dette møde skabes en social platform, hvor de unge kan tale om deres betingelser i verden, hvilket ungemøderne i det næste afsnit er et eksempel på.

Ungemøder som udforskningsmåde

Undervejs i mit empiriske arbejde udvikles en udforskningsmåde i den fælles forskningspraksis, som jeg betegner som *ungemøder*. Dette er for mig at se et eksempel på praksisforskning, der udvikles omkring et særligt forskningsspørgsmål, en særlig videnskabsteoretisk forståelse og som en udvikling i kraft af en sensitivitet over for kontekstens deltagere og muligheder. På den måde anser jeg ungemødet som en kontekstsensitiv udforskningsmåde, der knytter sig til og udvikles inden for rammerne af dette projekt og dets deltagere. Dermed ikke forstået, at det ikke kan inspirere andre i lignende projekter. I det følgende udfolder jeg ungemødets udvikling, gennemførelse og betydninger:

Udvikling: Den første intensive tid i feltarbejdet, hvor jeg deltager hele uger i skolens praksis, åbner for relationer til medforskerne, hvor de byder mig ind og gerne vil deltage i forskningen (denne proces behandles mere indgående i det kommende kapitel). Med erfaringen fra flere uformelle samtaler i det store frikvarter, fx som beskrevet ovenfor med gruppen, der var frustreret over at skulle vælge uddannelse, oplevede jeg, at denne ramme fungerede godt for fælles diskussioner og udforskninger af det, der var på spil for de unge. På den måde udviklede vi sammen en udforskningsmåde, som jeg havde set virke, hvor ”det store frikvarter” blev rammen om udvekslinger om det, som jeg var blevet optaget af i forskningen og havde lyst til at spørge mere ind til. I alt afholdtes fem

ungemøder over 1½ år med 3-5 nye deltagere hver gang, og over ca. 30 min., hvor jeg bandede og efterfølgende transskriberede samtalerne (se invitation til ungemøde i bilag).

Næsten alle de unge i den ”første” 9. klasse ville deltage og skrev sig på en seddel i klassen over datoer, hvor vi kunne mødes. På den måde blev en udforskningsmåde udviklet som resultat af et samarbejde med de unge, vores kendskab og deres engagement i at ville deltage. Det blev også muligt, fordi ungemøderne placeret praktisk, så de unge havde lyst til at deltage. Dette peger ind i, at betingelserne for udforskningsmåder opstår flere forskellige steder fra og udspringer af den konkrete praksis, som forskeren må navigere i og følge i sin forandring.

Som feltarbejdet skred frem og indimellem blev forhindret af nedlukninger pga. corona, blev relationen til medforskerne ligeledes anderledes, og i de perioder mere perifere, da vi ikke kunne være på skolen sammen. I disse perioder havde færre lyst til at deltage, registrerede jeg, og nogle spurgte fx ”hvad får vi for det?”, når jeg spurgte, om de ville deltage i ungemøderne. Den mere kontinuerlige tid sammen og vores relationer blev vigtige komponenter i samarbejdet, hvilket jeg argumenter for og diskuterer nærmere i diskussioner om etablering af medforskerforhold i det kommende kapitel.

Gennemførelse: Alt efter hvor møderne lå på året, hvad der var på spil i ungelivet på det givne tidspunkt, hvem der deltog, og hvad jeg fik spurgt ind til, formede møderne sig og forskellige temaer trådte frem. Det første møde lå fx lige efter 9. kl. havde fået UPV og skulle til at tilmelde sig en kommende ungdomsuddannelse, og derfor kom mødet til at handle om dette. På det næste møde talte vi mere om, hvad skoletræthed er, og hvordan hjælp og støtte til at komme videre i uddannelse ser ud fra unges perspektiver. Et møde kom til at handle om fremtidsforestillinger og et andet om grupperinger i klassen og fester.

På flere møder valgte jeg at bruge plancher til at nedskrive ord og tegne på med inspiration fra Holmegaard (2018) og ”journey mapping”, der forsøger at gribe unges oplevelser af processer gennem et visuelt og sprogligt overblik. Det kan være gennem mindmaps, tidslinjer eller andre mere selvskabte modeller, som anvendes til at reflektere over forløb (Nielsen & Sørensen, 2018). Målet med metoden er, i tråd med tanken om ungemødet, at de unge ikke blot svarer på prædefinerede spørgsmål, men at det, der sker i mødet og gennem det visuelle, sætter refleksioner i gang initieret af de unge selv. Dette i et forsøg på at nedbryde kontrollen fra forskeren ved at forstå forskning som et samarbejde (Follesø, 2018).

Plancherne satte mange ting i gang, fx da en gruppe tegnede to verdener, som de oplevede, de skulle navigere mellem, og som de beskrev, var svært. Plancherne kom til at ligne collager, der som visuelt udtryk pegede fortolkningerne over i det mylder af deltagerbaner, de unge bevæger sig i og dagligt forsøger at forene. Det blev også en sjov aktivitet, hvor vi kom til at grine sammen over tegningerne, og hvor tegningerne kom til at udgøre

en struktur, vi kunne tage udgangspunkt i. Eksemplet om de to verdener kom til at danne baggrund for analyser om unges sammensatte livsførelse og livsførelsesdilemmaer (analysen ”Udskolingen er som to verdener” kan læses i kapitel 9).

Under møderne forsøgte jeg at skabe et demokratisk rum, hvor alle kunne være med, og hvor der ikke var en struktur, der lukkede for, hvor samtalen kunne bære os hen. Interviews kan være løsrevet fra de unges hverdagsliv og det, der er på spil i den konkrete praksis, unge deltager i, hvorfor jeg bestræbte mig på at skabe en hverdagssammenhæng omkring mødet, hvor vi drøftede, hvad der fyldte for de unge nu og her (Forchammer, 2001). Ungemødet ser jeg ikke helt som fx fokusgruppeinterviewet, der ofte er analytisk begrundet i, hvilke deltagere der udvælges (Halkier, 2020). Alle kunne bidrage (også ud fra etiske overvejelser om ikke at pege ud, som jeg diskuterer senere) og målet blev, at det hverken var unge- eller forskerstyret, men blev til i et samspil. På den måde kan man sige, at ungemøderne er inspireret af den løse eller åbne model for fokusgruppeinterviews med mig som ansvarlig planlægger (ibid.)

Viden er i en praksisforsknings optik altid lokaliseret, historisk og knyttet til det fælles i en konkret sammenhæng, hvorfor ungemøderne ikke kunne planlægges abstrakt og på forhånd (Højholt, 2005). Derfor bliver medforskerforholdet centralt for mødets relevans, fx at de unge var engagerede og frivilligt havde valgt at deltage. Forchammer (2001) hævder, at der skal være en almen interesse fra begge parter om at ville generere indsigt og handlemuligheder også ud over den konkrete situation. Jeg gjorde det derfor åbent for de unge, at de kunne komme til at bidrage forskningsmæssigt med at skabe viden om udskolingsliv forhåbentlig til glæde for andre.

Eftertanker: Man kan argumentere for, at udforskningsmåden med ungemøderne i sig selv bliver en måde at udforske, hvordan forskere kan få indblik i unges liv ved at forsøge sig med flere tilgange til møderne. Ud over de mere kreative elementer forsøgte jeg fx med forskellige indgange til samtalerne, der fik forskellige betydninger for, hvad vi kom til at behandle. På det første møde indledte jeg fx med at spørge til projektets overordnede problemstilling om skolens arbejde med at paratgøre til vurderinger og videre uddannelse: Hvad hjælper jer/hjælper jer ikke? Dette blev meget abstrakt og svært for de unge at bide på, hvorfor jeg hurtigt fik spurgt ind til, hvad ungeliv handler om og bad dem være konkrete i, hvad de laver og er optaget af i deres hverdagsliv.

Møderne affødte nogle personlige historier og perspektiver på de unges liv, som jeg forestiller mig kun kan opstå i et rum, hvor vi som deltagere kender hinanden. Fx viste de mig deres mangfoldige optagetheder, hvor også udseende, kønsdele og sex var temaer, de ville tale med mig om. Jeg var ikke en fremmed, der kom udefra og stak mikrofonen frem, men sammen undersøgte vi deres perspektiver på ungeliv samtidigt med, at jeg bestræbte mig på at forfølge min forskningsmæssige nysgerrighed omkring projektets problemstilling. Her hjalp det meget, at vi havde delt konkrete oplevelser sammen, som

jeg kunne spørge ind til, og at jeg på den måde kunne tage mine begyndende analytiske fund med tilbage til de unge og løbende diskutere disse med dem.

Det viste sig også, at der opstod meget ”løs snak” under møderne, der ikke altid var så relevant, og som flettede sig ud af genstanden, da ingen struktur bar samtalen. Dette gjorde det svært indimellem at forfølge en tematik og også få indblik i de mere personlige beretninger, idet der også sad flere i rummet. Undervejs blev jeg opmærksom på, at jeg derfor måtte forfølge enkelte udsagn og unges forløb på et andet tidspunkt og fik efter møderne spurgt, om jeg måtte henvende mig til dem, hvis der var noget, som jeg gerne ville have uddybet og ikke forstod. Det sagde de ja til, og på den måde fik jeg adgang til at komme endnu tættere på nogle af de unges forløb, som jeg havde interesse i at skabe viden om uden at udpege nogle bestemte unge som fx Klaus (se samtaleguide i bilag).

Opsamling

I kapitlet har jeg introduceret til mit empiriske arbejde og teoretisk argumenteret for praksisforskning, ligesom kapitlet indledningsvist har åbnet for, hvordan jeg har kunnet udforske projektets problemstilling i et samarbejde med unge som medforskere. Via en diskussion af metodebegrebet i kvalitative studier har jeg diskuteret, hvordan jeg med et afsæt i praksisforskning og decentrale ungeperspektiver har udviklet kontekstsensitive udforskningsmåder i et samarbejde med de unge inspireret af interview- og deltagerobservationstraditionen.

Ungemødet er et eksempel på, hvordan kontekstsensitive udforskningsmåder i sig selv er en måde at udforske, hvordan vi forskningsmæssigt kan få indblik i ungeliv. Denne udforskningsmåde er skabt på baggrund af et tæt samarbejde mellem de unge som medforskere og jeg og på baggrund af fælles erfaringer om, hvad der kunne lade sig gøre i den konkrete praksis.

Det empiriske arbejde har udviklet forskellige sammensatte materialer, som jeg argumenterer for er nødvendigt for decentrerede analyser med henblik på at skabe en sammensat viden. De forskellige materialer bidrager med at skabe en sammenhængende forståelse af problemstillingen forstået som situerede historiske analyser af ungeliv, der har til formål at overskride individualistiske problemforståelser.

I de næste kapitler diskuterer jeg mere indgående, hvordan jeg har tilrettelagt feltarbejde i medforskning med unge gennem dilemmaer og konflikter. Her diskuterer jeg, hvordan *forskning som deltagelse i unges hverdagslivspraksis* kan skabe rammer for at engagere unge i forskningen ved at bryde med traditionelle forståelser af videnhierarkier og roller i forskning.

Kapitel 6:

Udvikling af medforskning og forskerposition gennem dilemmaer og konflikter

I dette kapitel diskuterer jeg gennem konkrete nedslag i feltarbejdet, hvordan jeg har arbejdet med at få mulighed for at gå med ind i de unges perspektiver med en åben dagsorden for sammen med unge som medforskere at udforske deres ungeliv i udskolingen. Ved at indgå i relationer med de unge og professionelle og deltage i deres fællesskaber over tid får jeg viden om, hvordan de unge oplever problemstillinger i skolelivet, og om, hvordan det hænger sammen med deres skiftende deltagelse og positioner i fællesskaberne.

I dette kapitlet vil jeg argumentere for og vise, hvordan det er muligt at skabe viden om min erkendelsesinteresse ved at forske tæt sammen med de unge om problemstillinger i deres liv og udvikle en særlig bevægelig forskerposition i samarbejdet. For at kunne erkende sammenhænge i ungelivet i udskolingen, og hvordan problemstillinger som ulige deltagerbetingelser opstår og transformeres over tid, bliver samarbejdet afgørende for den forskningsmæssige erkendelsesproces. Jeg er derfor afhængig af, at de unge yder information, og at de ønsker at være engagerede medforskere i projektet og arbejde sammen med mig om at udforske og diskutere deres ungeliv i udskolingen.

Ved at udfolde progressionen i vores medforskerforhold vil jeg eksemplificere og diskutere, hvordan et sådant forhold kan muliggøres mellem forskersubjekt og unge i udskolingen, der hver især har forskellige interesser i forskningen. Her vil jeg vise, at det netop er dilemmaer og konflikter under forskningsprocessen, der er drivkraft for at udvikle et medforskerforhold og et samarbejde om udforskningen.

Diskussionerne i kapitlet kan læses som et bidrag til, hvordan forskning i samarbejde med unge kan tilrettelægges, men også mere alment omkring, hvordan medforskning i praksisforskning kan udvikles. Det er derfor en pointe, at der både er noget alment på spil, når vi udvikler forskning i samarbejde med medforskere, og at samarbejdet med unge kræver en særlig opmærksomhed.

Kapitlets komposition

Kapitlet introducerer dilemmafyldte overvejelser over min deltagelse og forskerposition, som får betydning for vores udvikling af samarbejde om forskningen. Gennem to afsnit

viser jeg gennem eksempler fra feltarbejdet udviklingen af medforskerforholdet forbundet til udvikling af forskerposition. I det første afsnit diskuterer jeg, hvordan medforskning i projektet bliver mulig på baggrund af produktive dilemmaer, deltagelse i et fælles tredje og gennem tillid og engagement. I andet afsnit viser jeg, hvordan medforskning forsøger at bryde med videnhierarkier og hvordan progressionen i medforskerforholdet også stiller mig i besværlige og ubehagelige dilemmaer. Disse dilemmaer medfører nogle etiske overvejelser og valg, som på linje med forskningens erkendelsesinteresse og kontekstsensitive udforskningsmåder udgør et spor og et styringsredskab i forskningsprocessen med medforskerne.

Progression af medforskerforhold og forskerposition

Den første tid i feltarbejdet har jeg i samarbejde med klasselærerne for 8. og 9. klasse aftalt en første fase med intenst feltarbejde fra sommerferie til efterårsferie (se bilag). Udover at udforske problemstillingen er formålet, at relationen og samarbejdet skal etableres ved at være i klasserne hver anden uge på skift.

Inden jeg kommer ind i 9. klasse, har lærerne fortalt mig, at det er en lukket klasse, der ikke vil fremmede voksne. Deres klasselærer mener, at det er fordi, de er blevet skældt meget ud. God fornøjelse med dem, ønsker hun mig. Dagen inden jeg starter i klassen får jeg denne udtalelse bekræftet, da nogle af pigerne opsøger mig i gården. De spørger, hvad jeg vil dem og fortæller, at ingen gider dem, og at de ikke gider nogen, hvorefter de vender om på hælen igen. Jeg er derfor nervøs for mit første møde med de unge i klassen og spekulerer meget over, på hvilken måde jeg kan gøre forskningen attraktiv at være en del af. Meget står på spil i relation til mit ønske om et længerevarende samarbejde.

I 9. klasse starter jeg med at præsentere mig selv og projektet. Jeg formidler min problemformulering i et sprog, der er direkte og mindre teoretisk informeret og fortæller, at jeg er interesseret i at samarbejde med dem om at finde ud af:

Hvordan det er at være ung i udskolingen?

Hvordan de oplever deres overgange til kommende uddannelse/arbejde?

Hvordan de oplever skolens hjælp og støtte i denne overgang?

Jeg fortæller også, at de gennem forskningssamarbejdet kan være med til at bidrage til at skabe viden om, hvordan udskoling set fra unges perspektiver måske kan tilrettelægges og udvikles i fremtiden. Med dette ønsker jeg at engagere dem og invitere dem ind i en vigtig rolle ved at få indflydelse. Der er meget stille under præsentationen. Læreren finder derefter en plads frem til mig bagerst, hvor jeg kan se, hvad de unge laver på deres skærme. Karina foran protesterer højlydt og siger: *"Helt ærligt, så kan hun se alt det, jeg laver"*.

Jeg svarer højt og ud til hele klassen: *"Hvad I laver på jeres skærme, det er jeg fuldstændig ligeglad med – det er noget I må tage med jeres lærer"* (feltnote 17.08.20). Jeg smiler til dem og til læreren, og hun smiler igen, og vi får på den måde signaleret, at jeg er en anden slags voksen end hende. Dansktime går i gang, og jeg kan se, at der sker alt muligt forskelligt på skærmene. Jeg tænker, det var heldigt, at jeg fik denne mulighed for at positionere mig som en anden slags voksen fra start, og at de har taget det til sig og sandsynligvis gør, hvad de plejer på deres skærme.

Produktive dilemmaer

Der var meget på spil de første dage i feltarbejdet, der var afgørende i forhold til at få skabt et medforskerforhold, forstået som et forskningssamarbejde med de unge, hvor de ville "lukke" mig ind og samarbejde. Ikke som en af dem selv eller endnu en voksen, som fx en forælder, pædagog, vejleder eller lærer, men ideelt set som en ny kategori, der var udforskende med dem på deres præmisser og deltagende i deres hverdagsliv i skolen. Jeg bestræbte mig derfor fra start på at vise, at jeg ikke deltog som pædagogisk figur for dem, da jeg ikke ønskede at møde dem i en relation med opdragende og kvalificerende intentioner. På den måde forestillede jeg mig, at vores relation potentielt kunne opleves mere fri og ikke-krævende og gøre, at de unge både ville fortsætte med deres hverdagsliv, selv om jeg var der, og også være en del af udforskningen. Jeg var derfor i starten af feltarbejdet primært optaget af at komme til at samarbejde med de unge og reflekterede i mine feltnoter over, hvordan jeg kunne komme til det, som fx i denne feltnote:

Jeg tænker, at der er noget særligt på spil over for denne gruppe, når jeg kommer som voksen og vil ind på deres liv. Jeg kan ikke blot fremstå som en flue på væggen, der sidder passivt og observerer. På den måde kommer jeg til at fremstå mystisk, overvågende og som én, der snuser i deres sager. På den anden side kan jeg heller ikke komme og overtage deres dagsorden og spille en rolle som en ny ung (feltnote 17.08.20).

Dette dilemma viser sig tydeligt i 8. klasse den første uge, hvor klasselæreren efter nogle dage fortæller mig, at de unge har sagt til hende, at de synes, jeg er kedelig og har spurgt til, hvad det egentlig er, jeg vil. De oplever mig måske snagende og bliver skeptiske, og kedsomheden kan være tegn på mine handlinger, som én der sidder i hjørnet, glør og skriver. Hvis de skal opleve mig som én, der vil noget med dem, erfarer jeg hurtigt, at jeg må handle med dem og gøre noget af det, de gør. Jeg overvejer min deltagelse igen og begynder at forstå, at de unge også er medvirkende til at forhandle og skabe min forskerposition, der både må være mere aktiv og mere bevægelig, hvis jeg vil samarbejde med dem. Situationen ovenfor udgør på den måde et produktivt dilemma, der får mig til at handle anderledes.

At blive inviteret ind som gæst og deltage i deres praksis indbefatter den begrænsning, at man nok er til stede legitimt, men ikke har reel adgang til deres praksis. Denne adgang

skal der arbejdes på, men uden at overtage medforskernes dagsorden og influere på en sådan måde, at man helt omskaber de betingelser, man er i færd med at undersøge. Samtidigt står forskeren ikke neutralt *uden for* disse betingelser og kan forsøge at kigge *ind* i dem uden at få betydning, hvorfor forskerpositionen må udvikles bevægeligt og situeret ud fra den konkrete praksis, man bliver deltager i.

I de næste afsnit viser jeg, hvordan medforskerforhold og forskerposition er forbundet og netop udvikles ud fra dilemmaer og konflikter i den praksis, medforskere sammen deltager i. Dette handler bl.a. om at kunne være sammen om et fælles tredje og at være tillidsværdig i et fælles engagement.

Forskeren som deltager i et fælles tredje

Som beskrevet ovenfor oplever jeg hurtigt som ny deltager i praksis, at det ikke er nok blot at være i samme rum, men at jeg må handle sammen med de unge i deres fællesskaber for at skabe en relation og et samarbejde, hvilket dette eksempel peger ind i:

I frikvarteret spiller 8. klasserne tit et boldspil, og eftersom jeg tidligere har fortalt dem under min præsentation, at jeg har spillet fodbold i mange år, opleves det nærliggende for mig at spørge, om jeg må være med. Under spillet glemmer jeg lidt, hvordan jeg skal fremstå, da vi er engageret i, at de skal lære mig spillet. Vi griner en del og spiller sammen, indtil klokken ringer (feltnote 20.08.20).

I min deltagelse samarbejder vi her om et fælles tredje, hvor jeg indgår på deres præmisser. Da de skal lære mig spillets regler, viser jeg mig som en voksen, der har noget at lære af dem. Der opstår en relation på baggrund af det, vi *gør* sammen, som ikke ligner et mere forstillet "relationsarbejde", hvor jeg prøver at nærme mig dem på måske akavede måder for at få indblik i deres liv. Denne erfaring gør, at jeg nogle dage efter også i 9. klasse bliver engageret i et boldspil, der medfører, at vi får en samtale i gang. Her oplever jeg, at mange gerne vil deltage i den samtale, der opstår under og efter spillet, selvom klassen ellers ikke vil snakke med nye voksne. I løbet af feltarbejdet opstår der mange lignede situationer, hvor vi indgår "på lige fod" i fælles aktiviteter, og hvor vi også begynder at samtale om forskningsgenstanden.

I samtaler og aktiviteter med de unge bestræber jeg mig på at undgå at efterleve en særlig rolle i tro på at kunne nærme mig dem mere. Dette kunne være ved at være "ung med de unge" i en rolle, hvor jeg indtager en "som-om-position" (se Louw, 2018) eller forsøger at være en "least-adult" (Mandell 1991 i Højholt, 2018). Jeg deltager som den forsker-voksne, jeg er, og viser, at jeg har en særlig interesse i at lære om deres liv sammen med dem ved også at handle sammen med dem i det, der optager dem. Ved at blive deltager i deres fællesskaber som en engageret, aktiv og nysgerrig voksen, lukker de mig gradvist ind og giver adgang til at være med indimellem. For løbende at forhandle min adgang til deres ungeliv i udskolingen må jeg bevæge mig "smidigt" og gribe de situationer, der

opstår, for at blive en lille del af fællesskabet for en stund. Desuden må jeg løbende vise dem, at jeg udgør en anden slags voksen og lade dem forstå, at jeg er en forsker, der ønsker at udforske deres liv sammen med dem ved at bestræbe mig på fordomsfrit at møde og anse dem som eksperter i deres eget liv. Hurtigt viser det sig i feltarbejdet med de unge, at jo mere jeg får lov at være med og bliver lukket ind, jo mere konfliktfyldt bliver min forskerposition også.

Konflikter om tillid

De unge i 8. og 9. klasse går ofte i Netto i frikvarteret. Det er svært at hægte sig på i starten, da jeg vil komme til kunstigt at trænge mig på, men da der skal gå en voksen med pga. corona, melder jeg mig til lærerne. Jeg udgør dermed en lærers funktion i at gå med. På den måde får jeg en del ture i Netto i starten og samtaler med forskellige unge om, hvad de er optaget af. Hurtigt viser min forskerposition sig at blive dilemma- og konfliktfyldt, når jeg samtidig skal opfylde en lærers funktion:

Jeg bliver udenfor, og da de kommer ud med hver deres Cult i hånden griner de meget og ser bort, som om de tror, at jeg er gået. Jeg spørger til, hvad det er, nysgerrigt, og de siger, at det er læskedrik. De griner igen. Jeg siger, at jeg er ligeglad med, hvad det er, og at jeg ikke ved, hvad de må og ikke må, og så viser Sine mig dåsen og siger, at det er energidrik (som jeg også har set en anden putte i sin drikkedunk i frikvarteret). ”Det måtte vi heller ikke på lejrturen”, siger hun, og jeg siger, ”men de voksne var der ikke hele tiden”, og så siger hun, ”præcis”, og griner. De går langsomt og siger, at de ikke håber, de møder deres lærer. De går langsommere og langsommere og gemmer deres drikke under jakken og hættetrojerne og snakker om, at de kan komme ind gennem vinduerne til klassen og gemme dem der. Da de går over mod vinduerne, går jeg videre og rundt om skolegården ind i klassen og lader som om, at jeg ikke ser, hvad de har gang i. Jeg kommer ind i klassen i udefrikvarteret, hvor de skal være ude, og de er der alle sammen og hygger med at spise og se musikvideoer. Jeg siger tak for i dag, og at de må hygge sig (feltnote 31.08.20).

Denne episode udspiller sig på tredje dag i 9. klasse og er et eksempel på, hvordan jeg både får indsigt i, hvad de laver, men også får forhandlet min forskerposition. På den ene side får jeg adgang til deres fællesskab, selvom det i starten virker vanskeligt for dem, hvad de skal stille op med mig, når de gør noget, de ikke må i skoletiden. På den anden side betyder situationen for mig, at jeg nu får placeret mig som en anden voksen, men også i en konfliktuel position, hvor jeg som lærerens forlængede arm ikke overholder reglerne og på den måde måske legaliserer, at de kan købe energidrik og have dem på skolen. Ligeledes signalerer jeg, at de bare kan blive i klassen i udefrikvarteret, selvom de ikke må og læreren har bedt mig om at sende dem ud efter Netto-besøget.

Denne dobbelthed viser jeg de unge ved at gå med på deres dagsorden og tale om, at de også har drukket energidrik på lejrturen, da de voksne ikke var der, for derefter at gå væk fra dem og ikke være optaget af, hvad de gør, når de gemmer energidrik på skolen, kravler ind ad vinduet (som de heller ikke må) og bliver i klassen. Jeg nærmer mig dem og bliver

accepteret som en anden voksen, men deri opstår også nogle dilemmaer, der placerer mig i en konfliktuel situation, der gør, at jeg må overveje, hvad lærerne kan bruge mig til og jeg dem til. Dagen efter er jeg lettet over, at der ikke er nogen, der spørger, om jeg vil gå med i Netto, så jeg ikke kommer til at placere mig midt i konflikterne mellem de unge og de professionelle igen. Samtidig giver situationen også mulighed for at komme tættere på de unge. Næste morgen peger en situation fx ind i, hvordan nogle af de unge har fået tillid til mig og har placeret mig som en anden voksen på baggrund af Netto-situationen dagen før:

Om morgenen står jeg tæt med klassen i den lille gang og venter på en lærer, som har en nøgle til klassen. "Har du en nøgle, kan du ikke åbne op", spørger en. "Nej, jeg har ingen nøgle", svarer jeg. En anden siger, "hun er jo heller ikke en lærer", hvortil en tredje svarer; "nej, det fandt vi jo ud af i går, da vi skulle købe læskedrik". Hun griner og sætter læskedrik i citationstegn med fingrene. Hun fortsætter, "hun ved ikke, hvad vi må og ikke må". En siger, "Ja, hun er en nice voksen" (feltnote 01.09.20).

I denne situation får jeg placeret mig sammen med de unge som en anden voksen, der ikke har autoritet i forhold til at overholde skolens regler og heller ikke har magt til at kunne låse og åbne døre og bestemme noget. Jeg venter ligesom dem, og for en af pigerne udgør jeg dermed en "nice voksen", hvad end der så ligger i det?

Efter denne episode begynder en tillid at vokse, og de unge begynder at hive mig mere ind i deres ungeliv. Dette bidrager til, at jeg kan få en bredere indsigt i deres betingelser i udkolingen, men også på mere dilemmafyldte måder for mig som fx en dag, hvor de unge og jeg kommer til at tale om, hvorfor nogle spytter så meget i timerne. Josefine har sin snus med, som hun skifter med skraldespanden stående foran sig, så hun kan spytte i den tit og få den grimme smag væk, som hun siger. Sådan er det også derhjemme, fortæller hun og viser mig, hvordan den nyeste snus ser ud og anvendes. Jeg må gerne prøve at mærke på det, og det gør jeg og fortæller om, hvordan snus var, da jeg var ung. Jeg må gerne prøve, siger en anden, men jeg siger nej tak og forklarer, at jeg ikke har lyst og desuden er på arbejde og vil blive nikotinskæv. Vi griner lidt, og da vi går ud til frikvarter, siger Josefine til mig: "*Kommer du ikke med os ud? Kan du ikke bare være vores lærer? Du er fucking nice, jeg elsker dig*" (feltnote 07.09.20).

I løbet af de første uger positioneres jeg som en anden slags voksen, som de kan fortælle ting til og gøre ting overfor, som de ikke må, måske fordi jeg ikke dømmer, moraliserer og irettesætter. Nogle gange kan jeg deltage ved at gøre det samme som dem, og andre gange skaber det for store dilemmaer som her, hvor jeg får markeret, at jeg er på arbejde og derfor ikke kan eller vil tage snus. Josefines udtryk til sidst viser deres anerkendelse af min beslutning og min tilstedeværelse.

Ved at risikere mig selv og turde træde med ind i noget af det, de er optaget af og samtidigt forsøger at holde skjult for de andre voksne, træder jeg mere og mere i karakter som tillidsværdig for de unge. Jeg bliver en forsker-voksen, de ikke behøver være nervøs for

og skjule ting for, og som de over tid tager til sig og kan fortælle og vise ting til (Grønberg, 2012). De viser, at de gerne vil snakke med mig måske fordi jeg stiller mig i en åben position, hvor jeg ikke på forhånd dømmer dem eller viser, at jeg har et bestemt mål med dem. Dette betyder, at de unge også kan sætte sig selv i spil på forskellige måder i den sociale situation, vi sammen skaber (se også Jansen, 2013). Denne tillid udgør en dobbelthed, hvor jeg på den ene side bliver trukket langt ind og får mulighed for at få indsigt i ungelivet fra deres perspektiv, men på den anden side også kommer til at sætte mig i nogle konfliktfyldte etiske dilemmaer, som ind i mellem gør feltarbejdet både ubehageligt og besværligt.

Et fælles skiftende engagement i udforskningen

Måder at udforske problemstillingen på, handler i høj grad om, at vi over tid får skabt både et kendskab til hinanden og et engagement omkring forskningen, som gør, at vi kan følge op på problematikker sammen i takt med at de udvikler sig og dele perspektiver. Efter nogle måneder begynder nogle unge som tidligere beskrevet selv at trække mig med ind i nogle af deres problemstillinger, uden at jeg selv behøver opsøge dem og spørge. Her ses nogle unges engagement helt konkret i situationer, hvor de gør sig ansvarlige for at bidrage til forskningsprocessen ved fx at fortælle mig, at der er sket noget vigtigt i den tid, jeg ikke har været på skolen, som er relevant for forskningen. Den kommende episode peger ind i, at vi over tid er blevet fælles om at udforske nogle problemstillinger i deres liv, som lige her går på, hvad de vejledes til i udskolingen:

I dag kom en gruppe fra 8. kl. hen til mig og fortalte, at jeg skulle have været i deres klasse, da de havde besøg af deres uu-vejleder og efterfølgende snakkede med deres lærer om uddannelse. Gruppen er vred over, at de ikke får særligt meget information om gymnasieuddannelser og mest om erhvervsuddannelser. De river på den måde mig ind i det, der er vores fælles genstand og fortæller mig, at der er noget på spil her. (feltnote 10.12.20).

Den situation som gruppen fortæller mig om i feltnoten, er en tilbagevendende konflikt, som de og jeg tidligere har berørt. At kunne følge processer og forløb over tid giver indsigt i, hvordan de unge handler på at håndtere deres betingelser, og jeg får indblik i, hvordan de fx selv forsøger at gøre oprør imod det, de finder uretfærdigt. Ved at blive engageret i en social (selv-)forståelsesproces udvikler der sig måder for de unge og for mig til at få øje på, hvad de er en del af med mulighed for at kunne diskutere problemstillingerne som led i forskningsprocessen.

Over tid opdager jeg, at det skifter, hvem der henvender sig til mig og viser engagement i forskningen. Her får jeg blik for, at de unge der henvender sig til mig på egen hånd også er unge, der ser ud til at have gode muligheder for at deltage i udskolingsfællesskaberne. Gennem forskningsprocessen udvikles derfor en empirisk pointe, der handler om, at un-

ges deltagelsesmuligheder i forskningsprocessen er forbundet til situerede fællesskabsdynamikker i deres klasse. Dette får den betydning, at de unge, der deltager mest i forskningen, og særligt ungemoderne, også er de unge, der situeret ser ud til at have adgang til rådighedsskabende deltagelse i fællesskaberne på det givne tidspunkt. Dette gør, selvom nogle unge selv henvender sig til mig, at jeg må være mere opsøgende på andre unge i fx frikvarterer for at forfølge deres perspektiver. Disse fællesskabsdynamikker skifter over tid, og på samme måde ser det ud til, at tilgængeligheden til forskningsprocessen gør det. Dette underbygger en senere analytisk pointe i projektet, der peger ind i institutionelle arrangementers situerede betydning for deltagelse.

Tidsaspektet gør en væsentlig forskel, da det bliver lettere at forstå, hvad der er på spil, og giver mig mulighed for at forfølge det fra flere perspektiver (Højholt & Kousholt, 2012, 2014). Ved at følges med de unge gennem flere år får jeg blik for, hvordan skolens praksis opleves fra dem ved at opleve gentagende og lignende situationer. De unges deltagelse og skiftende engagement i forskningen informerer mig på den måde også om, hvordan de oplever deres betingelser i udskolingen.

Som jeg har vist med mit indledende feltarbejde, er min livsførelse som forsker hele tiden spændt ud mellem forskningsinteressen og de sociale betingelser og muligheder, der byder sig i det sociale samspil og samarbejdet med de unge. Jeg må gribe det, der opstår i mødet for at skabe kontakt, hvad enten det er boldspil eller de unges frustrationer, som de vil involvere mig i. Dette knytter som sagt ikke an til en særlig metode, men til hvad der viser sig muligt i konteksten i henhold til et samarbejde med unge, hvor det er attraktivt for dem at indgå som engagerede medforskere. Dette kræver, at forskeren over tid deltager i medforskernes hverdagsliv og opbygger et kendskab og en tillidsfuld relation til de unge, så det bliver muligt at forfølge de problemstillinger, der optager dem, og samtidig har en forskningsmæssig interesse.

Brud med distance og hierarkier

Gennem deltagelse i og fælles udforskning af de unges hverdagsliv, bliver jeg gradvist accepteret som en tillidsværdig voksen, hvor de unge engageres skiftende i forskningen. Undervejs i den proces bliver jeg opmærksom på, hvordan min deltagelse i praksis bryder med traditionelle forståelser af forskeres rolle mellem nærhed og distance og et forhold om videnshierarkier. I en feltnote reflekterer jeg tidligt over, hvad dette hænger sammen med:

Det er kommet bag på mig, hvor meget de også kommer til at lære mig at kende. Både unge og voksne. De spørger om alt muligt og jeg fortæller også om mit liv, viser billeder af min familie, tegner og fortæller, som det er passende. Jeg er egentlig meget mig selv både over for unge, lærere og forældre. Sidder fx også med fodderne oppe på bordet i

personalerummet med lærerne. Jeg gør også det de unge gør, fx spiller bold, sidder i sofaerne tilbagelænet og joker med dem mv. Jeg er vist ikke så pæn en forskerdame. Men jeg bliver også usikker på, hvor meget jeg skal opretholde ”det fremmede” – med andre ord, hvordan jeg positionerer mig for at få den viden, jeg gerne vil have? En lærer får fx sagt til forældremødet; ”at nu er vi så heldige at have Gry og hun har jo noget mere viden end os andre og er en liga op”. Så siger jeg; ”Jeg vil sige det på den måde, at vi har forskellig slags viden, som er lige vigtig. Vil jeg vide, hvad ungeliv handler om, må jeg følge de unge og lære af dem”. Dette sætter mig i en anden og mere lige position, og det tilstræber jeg med dem alle. Jeg kommer selv meget i spil på den måde - både som menneske og forsker (feltnote 04.09.20).

Feltnoten viser mine refleksioner og usikkerheder i forhold til, hvem jeg kan være i feltarbejdet, og hvordan jeg kan forbinde mig med medforskerne. Disse usikkerheder opstår på baggrund af en fornemmelse af at være meget ”mig selv” og tvivl om, hvorvidt det er korrekt, når jeg nu er en forsker på arbejde? Jeg har med andre ord en skolastisk stemme i nakken, der gør mig usikker på, om denne slags deltagelse er forskningsarbejde.

Som feltnoten illustrerer, falder det mig naturligt at indgå i skolepraksisser både med unge og voksne, og adskillelsen mellem forskeren og mennesket fortoner sig ofte i mit feltarbejde, når vi deltager sammen og deler viden med hinanden. Dette siger noget om, hvordan jeg overskrider begreber om nærhed og distance og arbejder med at nedbryde et hierarkisk begreb om viden, der stiller forskere og medforskere i ulige positioneringer. Viden i praksisforskning er noget, vi alle sammen besidder, og min måde at deltage på brækker i forestillinger om, at jeg kommer med mere viden som forsker. Tværtimod forsøger jeg med min formulering på forældremødet at vise, at vi er afhængig af hinandens viden. På den måde bestræber jeg på at vise i både handlinger og ord, at praksisforskning er en fælles engageret proces, hvor vi samarbejder om at udveksle viden på måder, der forsøger at ligestille os og ikke skaber et hierarki imellem os. Dette er konfliktfyldt, fordi vi netop er en del af nogle hierarkier, som jeg hele tiden må arbejde i.

Min relation til medforskerne udvikler sig løbende alt efter, hvor meget tid vi tilbringer sammen, og hvad der bliver praktisk muligt. Som feltnoten viser, udvikler det sig også ud fra *hvordan* jeg som forsker indgår på en måde, hvor det bliver muligt at lære hinanden at kende gennem udforskningen. Udover at jeg viser en oprigtig interesse i deres liv, og at de bliver oplyst om, at de potentielt kan få indflydelse på kommende udskolingsarrangementer, er min påstand, at dette samarbejde også bliver muligt ved som forsker at give sig til kende og ikke forsøge at opretholde en professionel, mere lukket, distance. Mine handlinger er også begrundede, som fx at jeg ikke deltager på skolen en tid pga. sygdom i familien, at jeg nogle gange kommer lidt senere, fordi jeg skal aflevere børn, og hvorfor jeg ikke vil tage snus. I disse åbne begrundelser spiller jeg ikke en særlig rolle, men er en del af at få skabt en forbindelse, hvorigennem vi inviterer hinanden ind i vores begrundede handlinger og kan udveksle herfra. Dette står i kontrast til noget etnografisk forskning, hvor metodelæren netop handler om at bevæge sig mellem nærhed og distance ved

at indtage forskellige roller og på den måde stå uden for feltet, ligegyldig hvilken rolle man indtager (Dewalt & Dewalt, 2010).

Nysgerrigheden og engagementet både som menneske og forsker driver forskningen frem i et samarbejde med medforskerne på jagt efter at opnå forståelse for en problemstilling, der optræder i vores fælles verden. Her har vi forskellige opgaver, perspektiver og viden om problemstillingen, der gør, at vi hver især har forskellige interesser i at udvikle problemstillingen. Samtidig er vi som forskere og medforskere ontologisk forbundet i at leve i en fælles verden og gennem gensidige forståelsesprocesser blive i stand til at udvikle både vores væren og viden om verden. Dette forhold står forskeren ikke udenfor.

Som jeg reflekterer over i min begyndende famlen i feltet i feltnoten ovenfor, overskrider forskeren i praksisforskning begreber om nærhed, distance og roller ved at blive deltager i en konkret praksis. Dette peger ind i, at også forskerens udvikling af subjektivitet kan ses som et aspekt af at deltage i de sociale praksisser omkring forskningen. Betingelserne for forskningens udforskningsmåder starter på den måde i forbindelsen til de personer, forskere deltager sammen med og hviler på handlinger og en dialektisk relation mellem deltagere og social praksis (Højholt & Koussholt, 2014). Derfor kan etik forstås som allerede indlejret i både forskningens erkendelsesinteresse og også i den konkrete forskningspraksis med medforskerne, som næste afsnit behandler.

Etiske dilemmaer i samarbejdet

I den første intense fase af feltarbejdet deltager jeg i klasserne hver dag i håb om at finde mig til rette i feltet og etablere et samarbejde. Her møder jeg hurtigt tvivlen om, hvordan jeg skal deltage i forhold til at forhandle min forskerposition med de unge, som episoderne tidligere peger på. Her opstår der løbende etiske overvejelser omkring, hvordan min forskerposition som en tillidsfuld voksen kan sættes på prøve, som jeg viser i det følgende eksempel:

I dag skal 9. klasse have idræt, og jeg går bag ved en gruppe, der ryger, over til hallen. Det ved jeg, at de ikke må, og at nogle lærere oplever store problemer med at få dem til at stoppe. Gruppen er upåvirket af mig, og det viser mig, at de gør, hvad de vil, og at de har travlt med at forfølge deres interesser, også selvom jeg er til stede. De skal ikke skjule det, de er optaget af, og på den måde går jeg uforstyrret ind i deres subjektive rettigheder og udgør ikke en "voksenopmærksomhedsbetingelse". De har travlt med at gøre alt muligt i skolen, som lærerne ikke må vide, og sandsynligvis også deres forældre, men jeg må godt vide (noget af) det (feltnote, 10.12.20).

Senere på dagen får jeg potentielt den tillid udfordret, da jeg taler med en af deres lærere om de såkaldte rygeproblemer. Her kommer jeg til at sige, at jeg også har set de unge ryge. Bagefter fortryder jeg, går tilbage til personalestuen og finder læreren og siger, at det var en fejl fra min side at nævne de unge ved navn, da jeg på den måde kan risikere

vores tillidsforhold som udgangspunkt for vores forskningssamarbejde. Det forstår hun godt og vil glemme det igen. Dette siger noget om, hvordan forskeropgaven også handler om ikke at komme til at spille medforskerne ud mod hinanden ved fx at kunne anonymisere viden forskellige steder fra. En vigtig pointe er derfor i praksisforskning, at selvom man samarbejder og gerne vil være åben, kan man ikke nævne specifikke navne eller udveksle mellem medforskerne. Udvekslingen må i så fald gå på noget alment og generaliserende, der ikke peger nogle ud og dermed bidrager til, at konflikterne tilspidses.

Eksemplet viser, hvordan jeg kan betragte min samarbejdsaftale med de unge som én, der hele tiden, og i alt det, jeg gør, er på spil, forhandles og genforhandles i min måde at behandle deres tillid og engagement på. Ved at blive en del af praksis kommer jeg tæt på problematikker, der samtidig er forudsætningen for at komme til forståelse for, hvad disse problematikker handler om. Denne proces udfordrer mine etiske forholdemåder og kan ikke på forhånd planlægges, hvorfor et situeret etikbegreb er relevant i feltarbejdet. Her er jeg bl.a. inspireret af Ebrahim (2010): *"The situated ethics approach promotes the notion that all ethical acts are constructed and practiced in particular contexts where researchers make in situ decisions"* (ibid., s. 289). Overvejelser over handlinger i feltarbejdet er hele tiden på spil, som fx at nævne for deres lærer, at nogle af de unge ryger. Udover potentielt at kunne miste deres tillid og engagement ville jeg bidrage til at forråde og udstille dem som dårlige elever, der ikke overholder reglerne.

Eksemplet viser ligeledes ind i, at jeg samtidig også hele tiden er i færd med at skabe en forbindelse til de professionelle som medforskere. De er ikke blot mine informanter, som jeg lytter til og "henter" viden fra. Vi indgår i praksis sammen med et engagement, der også foranlediger mig til at tale med de professionelle om noget vi begge er optaget af. I dette tilfælde går jeg dog for langt i henhold til at udpege de unge og bidrager potentielt til at skabe yderligere konflikter, måske i min iver efter også at få skabt et medforskerforhold til læreren.

På baggrund af den konflikt, og andre lignende, oplevede jeg hurtigt i feltarbejdet et behov for at formulere nogle etikker som pejlemærker i dette besværlige mylder af dilemmaer, konflikter og etiske overvejelser over, hvordan jeg kunne tilrettelægge en samarbejdsmetodologi med medforskerne. Her blev jeg inspireret af Kofoed & Kousholt (2012), der betoner, at etik kan formuleres som fordringer på linje med at formulere kundskabsambition og analysestrategi. Det inspirerede mig til i den første intense og dilemmafyldte fase af feltarbejdet at formulere nogle etiske fordringer, som udfoldes i næste kapitel.

Alt dette peger på, at etik er gennemgående i hele forskningsprocessen og konstant på spil i udvikling af forskerpositionen i medforskning. Etik afgrænser sig ikke til enkelte faser, som fx opstarten af det empiriske arbejde med adgang, accept og samtykke af feltet eller udgangen af feltarbejdet (Kofoed & Kousholt, 2012). Som Mørck (2021) formulerer

i sit begreb om *socialpraksisetik*, knytter etiske forholdemåder sig til den konkrete praksis, man udforsker, og til det samspil, der situeret udspiller sig i den fælles udforskning.

Opsamling

I dette kapitel har jeg gennem eksempler fra feltarbejdet diskuteret min fremgangsmåde i henhold til at udvikle en samarbejdsmetodologi i et medforskningsforhold med unge. Her har jeg bestræbt mig på at bidrage til at almenføre væsentlige aspekter af at tilrettelægge forskning med og fra unge samt praksisforskningsarbejde mere generelt.

Jeg peger på, at medforskerforholdet udvikles som en progression i forskningsprojektet på baggrund af dilemmaer og konflikter, der ligeledes hele tiden udfordrer og skaber forskerpositionen. I kapitlet har jeg diskuteret og vist gennem eksempler, hvordan en samarbejdsmetodologi skabes på baggrund af forskeren som deltager i praksis som en tillidsfuld voksen, der formår at skabe fælles engagement omkring forskningsprojektet. I forskningsprocessen kommer jeg til at stille spørgsmålstejn ved forskningsarbejde, når jeg deltager på lige fod med unge og professionelle på skolen. Dette diskuterer jeg betydningen af og peger på, at det at bryde med nærheds- og distanceprincipper og vende videnshierarkier på hovedet netop er centralt i forhold til at udvikle medforskning og udveksle viden om en fælles problemstilling.

I næste kapitel går jeg længere ind i at diskutere, hvordan det at forske i en særlig problemstilling om deltagerbetingelser i udskolingen sammen med unge fordrer særlige etiske forholdemåder i feltarbejdet. Afslutningsvis diskuterer jeg, hvordan praksisforskning som samarbejde udgør et etisk aspekt med udgangspunkt i en emancipatorisk interesse, og hvordan samarbejdet potentielt kan bidrage til at udvikle kollektiv agens for medforskerne.

Kapitel 7:

Etik og engagement i et fælles udforskningsrum

Da projektets empiriske arbejde er tæt forbundet til de involveredes hverdagspraksis og med såkaldte udsatte positioner, kan det opleves som sårbart for medforskerne, hvorfor frivillig deltagelse og total anonymisering vægtes som et led i forskningsetisk redelighed. Derfor foregår samarbejdet med medforskerne ud fra et princip om transparente processer med bl.a. løbende orienteringer og drøftelser af, hvad der er på spil med fokus på accept af adgang til de unges fællesskaber (projektansøgning, 2019).

Sådan skrev jeg om mine etiske overvejelser i min projektansøgning, som man bør gøre. Hvad jeg har erfaret er, at der under disse korte sætninger ligger tusind spørgsmål, dilemmaer og overvejelser, der venter på at blive besvaret; men hvordan? Dette *hvordan* blev et tilbagevendende punkt i samarbejdet med de unge og gjorde ind imellem mit feltarbejde besværligt. Igen og igen fremstod situationer dilemmafyldte og krævede refleksioner og ændringer i min deltagelse samt en genforhandling af samarbejdet. Jeg befandt mig ofte i spændinger af ubehag, tvivl og usikkerhed, der gjorde, at jeg måtte stoppe op en ekstra gang. Kofoed & Staunæs (2015) har beskrevet dette forhold som en etisk dyd formuleret som en ”etisk tøven”.

Udover at arbejde på at komme til at deltage i fællesskaberne med de unge, opnå tillid og engagere de unge i forskningen gennem fx at bryde med videnshierarkier og nærheds-/distanceprincipper, som beskrevet i forrige kapitel, kører der hele tiden et spor af etiske overvejelser i samarbejdet: Kan jeg være med her? Er det ok at spørge om dette? Hvad er mit næste skridt? Hvordan håndterer jeg denne viden? Hvor langt kan jeg gå? Hurtigt erfarer jeg, som også beskrevet tidligere, at feltarbejdet er fuld af dilemmaer omkring forhandlinger af min forskerposition, men også af etisk karakter, der ikke blot er givet ved et informeret samtykke fra forældrene, en præsentation for de unge eller for den sags skyld hygge-bold i gården (Mørck, 2021, Kousholt & Juhl, 2021, Kofoed & Kousholt, 2012, Kristiansen, 2012).

Forhandling af forskerpositionen foregår løbende og hænger uløseligt sammen med etiske refleksioner over, hvordan forskningspraksis er forbundet til principper om medforskning. Udfordringer og etiske dilemmaer i mit samarbejde med de unge inviterer mig derfor løbende til at handle på nye måder i henhold til både at udvikle en samarbejdsmetodologi, men også træde varsomt i forhold til ikke at bidrage til at være medskaber af de selv samme potentielle ulighedsp processer, som jeg undersøger. Disse dilemmaer betyder, at jeg må forholde mig til de problemstillinger, der opstår, med henblik på ikke at bidrage til dem.

I mit projekt undersøger jeg ikke blot ungeliv i udkolingen, men hvornår noget også bliver svært at deltage i for unge, hvorfor jeg vil pege på, at min problemstilling kræver en særlig etisk opmærksomhed. De hverdagslivsbetingelser, jeg bevæger mig rundt i sammen med de unge, er også dem, jeg samtidigt forsøger at få blik for. Når konteksten forstås som konkrete hverdagslivsbetingelser i udkolingen, bliver jeg som forsker ligeledes en del af at disse betingelser med min deltagelse. Dette stiller krav om løbende refleksioner omkring betydningen af forskerens deltagelse, når problemstillingen beskæftiger sig med sårbare positioner.

Dette kapitel går derfor længere ind i at diskutere, hvordan etik og forskerpositionering i udforskning af potentielt sårbare problematikker hænger sammen og bevæger sig i samarbejde med de unge. Her bliver både et kontekstsensitivt design, forskningens erkendelsesinteresse og etiske forholdemåder afgørende i henhold til at forhandle min position og udvikle vores samarbejde på en måde, der bidrager til at komme til forståelse med problemstillingen uden samtidigt selv at bidrage til at skabe ulige deltagerbetingelser.

Kapitlets komposition

Kapitlet organiseres i to afsnit, der viser, hvad jeg løbende fandt nødvendigt at udvikle og handle på af etiske forholdemåder. I første afsnit beskriver jeg tre niveauer af etikker, der udvikles løbende og vikler sig sammen i forskningspraksis. De tre niveauer udgør *etiske kodekser*, *etiske fordringer* og *situeret etik*, som jeg argumenterer for er væsentlige på hver deres måde i udviklingen af en samarbejdsorienteret metodologi med unge omkring projektets problemstilling. Ved at følge de unges processer over tid og ad mange veje, diskuterer jeg i sidste afsnit, hvorvidt et fælles udforskningsrum mellem de unge og jeg kan betegnes som et fjerde lag af *emancipatorisk etik* i samarbejdet.

Etikker i forskningsprocessen

I udviklingen af mit forskningsdesign bliver etik formuleret som kodekser som fx samtykke, anonymitet, transparens og frivillighed, som beskrevet i projektansøgningen øverst (se fx Kristiansen, 2012 for etiske kodekser). Undervejs i samarbejdet med medforskerne opstod der som beskrevet et behov for at formulere etiske fordringer samtidigt med, at jeg erkendte, at etisk arbejde undervejs udvikles situeret, fordi jeg som forsker og de unge og de professionelle som medforskere hele tiden får skabt nye betingelser for hinanden. I det følgende vil jeg diskutere tre niveauer af etikker:

Forskerkodeks – det rammesættende

Som beskrevet har jeg skabt adgang til skolen gennem møder med de involverede professionelle og været transparent med forskningsinteresse og et ønske om forskningssamarbejde (se bilag). Jeg har opfordret til at mødes undervejs og drøfte den fælles problemstilling og løbende inviteret unge og professionelle til dialoger. Løbende har jeg sikret mig, at unge og professionelle ville deltage, også ved nyankomne deltagere i klasserne. Jeg har præsenteret projektet for de unge, lagt vægt på deres frivillighed og totale anonymitet og løbende inddraget dem i de forskellige forskningsfaser og metoder, ligesom jeg har lovet at slette al optaget data efter fx bandede samtaler og ungemøder. Alt dette mener jeg kan beskrives som almene etiske kodekser for kvalitativt forskningsarbejde, der også i sig selv rummer etiske overvejelser.

En overvejelse omkring etiske kodekser gik inden mit feltarbejde fx på, hvorvidt de unge skulle udfylde en samtykkeerklæring. Forældrene skulle, da de unge er under 18, men hvorvidt ville de unge allerede være i stand til at forstå, hvad der ville ske, og hvordan de selv ville blive bragt i spil? Ville de i så fald føle sig forpligtet til at deltage, når de havde skrevet under den første dag, de havde mødt mig, selvom de måske ikke længere havde lyst? Ud fra etiske begrundelser valgte jeg i stedet at lave en seddel med information om projektet med datoer over, hvornår jeg ville komme i den første fase (se bilag). Derudover præsenterede jeg projektet på den første dag og gjorde gentagne gange de unge opmærksom på, at det var frivilligt at deltage, og at man altid kunne spørge om alting og sige fra (med inspiration i Davies, 2002). Derudover præsenterede jeg min notesbog og fortalte, at det jeg skrev ikke var hemmeligt, og at de altid kunne spørge mig og læse med. Alt dette for ikke at mystificere min deltagelse og for at invitere dem med ind i et samarbejde, som de hele tiden kunne gå ind og ud af. Den næste feltnote fra opstarten af anden fase af feltarbejdet peger ind i flere af disse forhold:

Inden frikvarteret snakker jeg med 9. klasse om min tilstedeværelse, som et første led i mit fase 2- feltarbejde. Jeg siger, at jeg har set frem til at se dem igen, og Anders spørger til, hvorfor jeg ikke har været der nogle uger. Jeg fortæller om corona og sygdom i familien. Jeg spørger til, om det er ok, at jeg bare kommer og går, og at de endelig må sige, hvis jeg ikke er velkommen, og hvis jeg stiller for mange dumme spørgsmål, eller hvis de synes, det er træls, at jeg ”render dem i røven”. Berta siger, at de nok skal sige tingene ligeud, og vi griner lidt. Så siger jeg, at jeg fremover kommer en gang i mellem og bare dukker op, hvis det er ok for dem. Det er det. Jeg siger, at jeg gerne vil lave nogle gruppesamtaler for dem, der gerne vil. Så kan vi sidde i frikvarteret, og jeg vil optage vores samtale. Den vil blive anonymiseret og slettet bagefter. Jeg siger også, at jeg ikke er mere interesseret i at snakke med nogle end andre, og at de kan tænke over, om de vil. (feltnote 26.10.20)

I fase to af mit feltarbejdet skifter det fra, at jeg kommer på aftalte dage og i hele uger til, at jeg dukker uanmeldt og mere fleksibelt op. Dette vil jeg gerne have deres accept af, ligesom jeg minder dem om, at de altid kan sige fra og trække sig. Jeg forbereder dem på

ungemøderne og pointerer frivillighed og anonymitet samt min interesse i dem alle for ikke at pege nogle ud som særligt interessante på potentielt udpegende måder.

Min samarbejdskontrakt med dem bliver på den måde ikke etableret den første dag ud fra noget, de skal skrive under på og ikke ved hvad er, men løbende og situeret gennem det samspil, vi forhandler og genforhandler undervejs. Derfor var det en vigtig opgave for mig hele tiden at vedligeholde vores kontrakt ved fx at have denne slags samtaler med de unge i klassen, men også undervejs i min deltagelse i hverdagslivet ved fx at spørge mindre grupper, om jeg måtte sidde ved siden af dem eller deltage i deres snakke.

Overordnet går de etiske kodekser mest på min adgang til de unges fællesskaber og på deres accept af mig som forsker som rammesættende for samarbejdet. I forhold til at etablere en forskningspraksis *som et samarbejde*, reflekterer jeg tidligt i processen over, at det kræver noget mere og andet end det rammesættende. Jeg har brug for at møde de unge på en måde, der inviterer til medforskning ud fra nogle etiske forholdemåder for vores samspil, der knytter sig til udforskningen af projektets problemstilling i de hverdagslivsbetingelser, som jeg var ved at blive en del af. Dette inspireres jeg som sagt til at begrebsætte som etiske fordringer (Kofoed & Kousholt, 2012).

Etiske fordringer – en tilgang til mødet med medforskere

Jeg indgår i samarbejdet med en særlig bestræbelse på at skabe viden om, hvordan varierende betingelser for at deltage udvikles i det selvsamme hverdagsliv, som jeg deltager i med de unge. På den måde kommer jeg også til at udgøre en betingelse, og vi kommer til at udgøre betingelser for hinanden. Her kan jeg potentielt komme til at bidrage til at pege nogen ud, som fx rygeeksemplet i forrige kapitel viste. Ved at ”gå rundt” om situationer og opnå viden mange steder fra ligger der en risiko i selv som forsker at komme til at bidrage til at forstærke konflikter ved at engagere sig i dem og spille medforskere ud mod hinanden i et forsøg på at forfølge disse processer.

Udviklingen af fire etiske fordringer tidligt i feltarbejdet knytter sig derfor både til en bevægelig forskerposition, og samtidig skaber de en grund for mig at stå på i mødet med de unge og også professionelle. På samme måde som jeg betragter forskningsprojektets problemformulering som erkendelsesledende styringsredskab, kom de etiske fordringer til at udgøre et grundlag for det samarbejde, jeg bestræbte mig på at tilrettelægge. I det følgende vil jeg eksemplificere og diskutere, hvordan disse fordringer fik betydning i feltarbejdet:

1)Ikke bidrage til at pege nogen ud: Hele projektet handler om at forstå deltagerbetingelser og hviler på en interesse i at diskutere, hvordan vi som samfund institutionelt kan bryde med ulige positioneringer. Derudover hviler projektet på den teoretiske præ-

mis, at problemer opstår mange steder fra og kan forstås som sammensatte, hvilket betyder, at forskningen forsøger at forstå, hvilke betingelser problemer hænger sammen med. Derfor bestræber jeg mig på at overskride et umiddelbarhedsproblem som fx entydige og individualistiske problemforståelser som tidligere beskrevet. Et af mine vigtigste skridt var derfor ikke selv at komme til at pege nogle unge ud og på den måde komme til at bidrage til at skabe grobund for individualistiske problemforståelser og ulige deltagerbetingelser, som fx rygedilemmaet beskrevet tidligere er et eksempel på. Dette fik bl.a. den betydning, at jeg ikke forfulgte nogle unge specifikt, og at jeg gik varsomt i at skabe viden om de forløb, jeg blev nysgerrig på at forfølge ved fx at følge flere unge på én gang. Dette var dilemmafylt, som det fremgår i en feltnote her:

Jeg kunne godt have lyst til at forfølge nogle bestemte unge yderligere ved fx at spørge dem til, om jeg må følges med dem ud i den brobygning og praktik, der venter dem om nogle uger, eller for den sags skyld projektopgaven, der er en eksamenssituation. Min nysgerrighed ville på den måde trumfe min etiske forholdemåde om ikke at bidrage til særliggørelse af bestemte unge, da en del af disse overgangsarrangementer potentielt kan opleves som sårbare processer. Og hvorfor spørger jeg lige dem, vil de måske tænke? I stedet vil jeg derfor spørge ud i klassefællesskabet, om nogle vil have mig med og håbe på, at der, hvor jeg kommer hen, er der noget på spil af forskningsmæssig interesse (feltnote 18.09.20).

Nogle dage senere skriver jeg:

Det viser sig, at alle er villige til at tage mig med, og at jeg derfor selv bare kan vælge. Jeg forklarer dem, at jeg gerne vil sprede mig på forskellige ungdomsuddannelser, hvilket er interessant at få indblik i, og jeg planlægger at være mere nogle steder end andre for at forfølge min forskningsinteresse og nogle unges forløb mere (feltnote 20.09.20).

I denne situation bliver vores forskellige positioner i samarbejdet tydelige. I min forskningsinteresses ærinde modererer jeg den information, jeg giver de unge ud fra en etisk fordring om ikke at pege dem ud. Dette viser ind i nogle af de dilemmaer, der opstår, når vi samarbejder om en fælles sag med hver vores dagsorden, og hvor jeg som forsker har en særlig forpligtelse til ”at passe på dem” samtidig med, at jeg gerne vil være transparent med mit formål. Denne konflikt kom jeg i mit feltarbejde til at stå i mange gange og ligeledes i mine analyseprocesser i forhold til at fremskrive alle medforskerne solidarisk og begrundet med det formål at overskride individualistiske forståelser af, hvorfor ulige betingelser for at deltage i udskolingen udvikles.

2) At ville møde de unge på deres præmisser: I min forskningsinteresse er jeg optaget af at analysere fra unges perspektiver, hvordan det er at være ung i udskolingen, og hvordan vanskeligheder i de unges liv opstår under særlige sammensatte betingelser. For at samarbejde med de unge og få kendskab til deres fællesskabsdynamikker, bestræbte jeg mig på, som tidligere beskrevet, at deltage som en voksen, der ikke, som mange andre voksne i kraft af deres forhold til de unge, havde opdragende eller moralske ærinde.

Dette viser sig fx, når jeg fortæller de unge, at jeg ikke ønsker at kontrollere, hvad de gør på deres skærme og vil være én uden nøgler eller viden om reglerne.

At møde de unge på deres præmisser var ofte let, som fx at indgå i klassens fælles kage-ordning, være ude i frikvarterer og spille bold, lege med robotter sammen på en introdag til erhvervsuddannelser og sidde bagerst i bussen og have det sjovt på vej hjem. Noget fandt jeg grænseoverskridende, som fx at tage snus, som beskrevet i forrige kapitel. I situationer som denne signalerede jeg, at jeg både ville møde dem på deres præmisser og samtidigt være forsker med min egen dagsorden om hverken at agere ung eller lærer. Sommetider blev det dilemmafyldt både at møde de unge på deres præmisser og forfølge min egen dagsorden; fx udviklede min viden om reglerne løbende dilemmaer, som det ses her: *I dag spørger en vikar mig, om de unge må være inde i frikvarteret. Her svarer jeg ud foran klassen, at det ikke er noget jeg ved eller vil blande mig i, selvom jeg godt ved, at det må de ikke. Øv, det er svært* (feltnote, 18.09.20).

Med denne forholdemåde markerer jeg i mit forskningssamarbejde, at det er ungeperspektivet jeg primært er interesseret i og skal værne om ved ikke at spille med på en voksendagsorden om regler. Samtidig blev det også dilemmafyldt i forhold til de professionelle som medforskere, også i situationer hvor lærere bad mig om at agere hjælper i klassen eller vikar for en stund. Som oftest sagde jeg nej, men nogen gange blev jeg fanget i det, fx en dag, hvor en lærer råber til klassen: ”Gry er lige jeres vikar, mens jeg er væk” eller andre gange, hvor uprøvede vikarer helt mister grebet om klassen, og jeg selv handler på ubehaget og hjælper med at få afviklet timerne. En af de episoder resulterer efterfølgende i, at en af klasserne spørger mig, om jeg vil være deres vikar, da de påstår, at de andre vikarer behandler dem dårligt. Dette siger jeg nej til og fortæller dem, at jeg sikkert også ville være skrap, hvis det var mig, ”der skulle have dem”, men at min position er en anden som forsker, der ønsker og langt hen af vejen kan møde dem på andre præmisser. Det er en svær situation, hvor jeg må afvise dem, men samtidigt vidner den om, hvordan de unge kan opleve deres betingelser i udskolingen.

3) At ville møde alle medforskere solidarisk: En teoretisk pointe i projektet er, at alle deltagere handler begrundet ud fra deres betingelser for at kunne handle og forstå en situation. De professionelle handler ligesom de unge begrundet og er fra deres perspektiv i gang med at udvikle den praksis, de indgår i med de unge. Alligevel bliver det lettere for mig undervejs at solidarisere mig med de unge, da jeg følger dem tæt og ofte, og jeg derfor får mere indsigt i deres begrundelser. Samtidig får jeg mindre forståelse for de professionelles begrundelser, og det er desuden også sværere at mødes med dem. Dette får den betydning, at jeg kommer til at ”støde” mig på nogle af klassernes lærere, og min egen lærerbaggrund gør muligvis, at jeg stiller mange spørgsmål til, hvorfor de handler, som de gør. Jeg møder dem umiddelbart meget normativt og erkender, at jeg må være mere nysgerrig på deres betingelser og begrundelser for ikke at lægge afstand til dem, fordi jeg er afhængig af deres samarbejde også.

Johansen (2002) problematiser denne fare i feltarbejdet, når forskeren i sympatien for det hun omtaler ”underhundene”, som her kunne være de unge, kan bidrage til at skabe en binær tænkning om unge og voksne på hver sin side af konflikterne. Jeg betragter ikke nogen som ”underhund”, men som medforskere, og hvad enten de er unge eller professionelle, må de forstås som forbundne i udskolingens sociale praksisstrukturer, som analyserne senere viser, men som jeg i starten af feltarbejdet endnu ikke har blik for. Med dette vil jeg pointere, at det at forfølge nogle mere end andre kan skabe dilemmaer, som kan medvirke til at pege de andre ud og bidrage til en ”dem og os-tænkning”, der forpur-rer perspektivet og begrundelserne for alle medforskerne. I sidste ende kan dette forhindre at kunne skabe en sammensat viden om problemstillingen og netop bidrage til at lande analyserne i et entydigt umiddelbarhedsproblem, som jeg selv bliver udfordret af.

For at møde alle medforskere solidarisk må jeg derfor også sætte spørgsmålstegn ved min egne antagelser om ”god skolepraksis” og åbne mig for det, både de professionelle og jeg betragter som naturaliseret. Jeg opsøger derfor lærerne mere i en periode for at opnå forståelse for deres arbejdsbetingelser og deres perspektiver på klasserne og klassernes udvikling. Dette kommer til at fortælle mig noget om, både hvordan de betragter klasserne, de professionelles problemforståelser og heraf deres grunde til at håndtere problemer i klasserne. Indsigt i de professionelles betingelser og begrundelser hjælper mig med at solidarisere med dem og forstå deres perspektiver, som er interessante i forhold til at forstå og analysere, hvordan hænger sammen med de unges problemstillinger.

4) Ikke at fremstå mystisk i min deltagelse: Jeg gør mig umage fra start for løbende at være tydelig omkring, at jeg kommer til at gå meget rundt, spørge om alt muligt og måske ”rende dem i røven”, som udtrykt tidligere i en feltnote. Jeg taler løbende med de unge om min tilstedeværelse, og hvordan den virker. En dag spørger jeg fx Elise efter en time, om det var ubehageligt, at jeg var til stede, da vi ofte får øjenkontakt i løbet af timen. Hun giver udtryk for, at det var svært at slappe af, da hun følte sig overvåget af mig, og vi får en snak omkring, at jeg ikke ønsker at kigge på hende, men mere er optaget af deres samspil og det, de deltager i. Mystisk overvågenhed er et dilemma, der oftere kommer i spil, når jeg er til stede i de unges undervisningstimer og observerer og deltager mindre aktivt sammen med dem. Her kommer jeg indimellem til at fremstå som en flue på væggen, der belurer, hvorfor jeg begynder at sidde med noget selv, som jeg kan arbejde på. På den måde arbejder vi med hver vores i et forsøg på at ophæve belurerens magt, fremstå mystisk og skabe usikkerhed.

I et andet forsøg på at afmystificere forskningen lader jeg min notesbog fungere som en fælles genstand, de unge til enhver tid kan kigge i og spørge til. Dette fører til berigende samtaler, hvor jeg får lov at spørge mere ind til det, som jeg har noteret at være nysgerrig på. Indimellem mødes vi sammen over bogen, og nogle tegner knallerter, fantasidyr og meget andet. Dette fordrer, at jeg hele tiden må forholde mig til, hvad jeg skriver, og hvordan jeg etisk skriver om det, jeg observerer og bliver nysgerrig på. På den måde bliver

det ofte hændelsesforløb uden så mange navne og små tænkemodeller over begyndende analyse- og metodeovervejelser. Resten indtaler jeg på vej i bilen hjem og skriver ind derhjemme.

Desuden forsøger jeg jævnligt at være i personalestuen, drikke kaffe i nogle pauser, bidrage med juleslik og blive en kendt person på skolen, som alle ved, hvem er, og altid kan spørge til. Særligt lærerne i udskolingen vil meget gerne snakke og fortælle, ligesom jeg beretter om noget af det, jeg ser i klasserne. De udforsker på samme måde som mig arbejdet i klasserne, men med en anden opgave som ansvarlige med handletvang. Her lader jeg dem forstå, at jeg er nysgerrig på det samme og ikke er en mystisk person med andre skjulte interesser.

Med disse fire nævnte fordringer er det min hensigt at invitere til et samarbejde med medforskere, der opfordrer til at demokratisere viden på en måde, så jeg ikke som forsker fremstår magtfuld og mystisk og langt væk fra de deltagende, jeg samarbejder med. Ved at skabe en åben og transparent proces, ved fx gentagne gange at tale med medforskerne om min tilstedeværelse, gøre notesbogen og dét, jeg er nysgerrig på, tilgængeligt, udviser jeg min bestræbelse på at gøre forskningen til en fælles proces. Her har jeg en særlig opmærksomhed på ikke selv som forsker at komme til at bidrage til vanskelige betingelser ved hele tiden at spørge dem og forholde mig til, hvordan jeg samarbejder med medforskerne på etisk solidariske måder. Etiske fordringer er på den måde knyttet tæt sammen med både forskningens problemstilling og formål om medforskning og gensidige læreprocesser.

At arbejde med etiske fordringer rejser undervejs nogle nye spørgsmål i mit empiriske arbejde, for hvordan ved jeg fra medforskeres perspektiver, om jeg fremstår mystisk, og hvorvidt jeg virker solidarisk? Hvordan ved jeg, at jeg ikke kommer til at deltage i at vanskeliggøre betingelserne for nogle unge? Disse spørgsmål kan opleves anderledes for medforskerne end for mig, og derfor er de etiske fordringer vel mere udtryk for forskerens tænkte bestræbelser om, hvordan etik praktiseres? De siger mig ikke så meget om, hvordan forskningen ser ud fra medforskernes perspektiv. Af den grund erkender jeg, at etiske fordringer kan fungere som pejlemærker, men ikke stå alene. De må løbende forhandles og udforskes i mødet med medforskerne ud fra en situeret etik, der er mere undersøgende på medforskernes perspektiver i det konkrete samspil.

Situeret etik – medforskeres perspektiver som grundlag for samarbejdet

De fire fordringer er hele tiden i spil i det situerede møde og i den sociale praksis, vi sammen handler i. Selvom det udgør en etisk tilgang i mit samarbejde med unge, bliver jeg i situationer prøvet og kan ikke vide, hvordan jeg virker set fra de unges perspektiver.

Dette kræver en mere kontekstsensitiv tilgang, der forsøger at opnå forståelse for de unges perspektiver på det, jeg gør, og hvorvidt det er i overensstemmelse med mine intentioner og fordringer om et samarbejde. Derfor bliver opmærksomheden og tilstedeværelsen i den enkelte situation afgørende for, hvordan vi kan deltage sammen i det, Mørck (2021) som sagt omtaler som situeret socialpraksisetik. Her handler det om, hvad der er på spil for de unge og stiller krav om ændringer i min deltagelse, som denne feltnote fx viser:

I idrætstimen går jeg over i hallen og møder mange dansende og legende udskolings elever, der har idræt sammen. 8. kl. skal stå for opvarmningen, og det er besværligt med corona regler. Jeg sidder og ser til ligesom mange andre, der er skadede eller ikke har tøj med. Det føles naturligt at gøre det. Da 9. kl. skal tilbage på skolen, tager jeg en kop kaffe med op i det lokale, hvor de skal lave dans sammen med lærer Jonna. Jeg sidder og kigger på dem og fornemmer en akavethed ved at følge dansetrinene. Det mærkes ikke passende at sidde der og glo (sådan føles det) på deres kroppe bevæge sig i et lille lokale, hvor de også virker lidt akavede i det. Uden at tænke så meget over det, siger jeg til Sine, som jeg har talt lidt med imens, og som er den eneste, der ikke er med, og ligger på bordet, at hvis hun kommer med, så gør jeg også. Vi rejser os derefter lidt usikre og er med på bagerste række. Det bliver sjovt, og vi griner og snakker om, når det er svært. Undervejs går Sine op på forreste række og er mere aktivt med. Hun får ros bag fra af Stine, som jeg står ved siden af. Der går en halv time, hvor vi sveder og danser sammen. Der er en god stemning, og alle er med – også dem, der før sad på bænken i hallen med skader og uden idrætstøj, inklusiv mig selv (feltnote 26.10.20).

Denne episode viser ind i et ubehag, hvor jeg oplever at blive en belurer i en situation, der føles akavet. Måske ikke bare for mig, men også for dem, der står på gulvet og usikkert og grinende lærer dansetrinene. Ubehaget opstår i den forskel, der vokser mellem at være én, der observerer og står udenfor, og at være en aktiv deltager. Andre gange opleves det ikke akavet at observere, når situationen heller ikke virker akavet for de unge, som fx i starten af idrætstimen. Jeg bryder situationen for at være med og inviterer Sine til at deltage sammen med mig. Dette opleves rigtigt i øjeblikket, fordi vi har siddet og talt og grint lidt inden. Vores indtræden gør noget ved sammenhængen og er med til at forandre de unges deltagelse, hvor fx Sine bliver en aktiv deltager og roses af de andre. Vi udgør hinandens situerede betingelser i situationen, og selvom jeg har mine etiske fordringer, er jeg også en deltager i en konkret praksis, der hele tiden viser mig, hvordan vi sammen kan deltage fra situation til situation. De unges handlinger og den sociale situation guider mig til, hvad vores samspil kan handle om, og det ser hele tiden forskelligt ud.

I denne situation får Sine og jeg skabt en forbindelse ved at melde os ind i dansen. Jeg vover at hive hende med ind i det fælles, og hun accepterer min invitation og tilstedeværelse. Dette er ikke det samme, som at hende og jeg har skabt et bånd, som giver mig adgang til hvad som helst efterfølgende. Nogle uger efter er 9. klasse fx i gang med deres projektsamen, hvor situationen viser sig sårbarhedsskabende for Sine, hvilket måske betyder, at hun her i modsætning til idrætstimen afviser min deltagelse:

Da jeg kommer tilbage til klassen under frokosten, kigger Sine på mig uden at smile og siger: ”Hvorfor er du her egentlig nu?”. Jeg siger, at jeg bare vil se til dem hernede. Jeg får en fornemmelse af, at jeg ikke er så velkommen, så jeg skynder mig at gå ret hurtigt igen og ønsker dem alle held og lykke med deres projekt på vejen ud (feltnote 04.11.20).

Jeg er hele tiden i gang med at skabe et samarbejde, men må også deltage i det omfang, jeg bliver budt ind til. Indimellem opstår der grænser, der markerer vores forskellige ståsteder i forskningspraksissen, som fx snus- og vikarsituationerne viste, hvor jeg undgår at blive budt ind, ligesom jeg i mindre grad bliver budt ind, når de unge deltager i mere sårbarhedsskabende situationer som fx projektopgaven. Her vises forskellene mellem os, når jeg er en forsker, der gerne vil vide noget om deres liv, men ikke har personlige aktier i fx eksamenssituationen, modsat Sine, der måske oplever sig klemt og presset i situationen og afviser mig. Vores forskellige positioner får mindre betydning, når vi deltager sammen om det samme, der fx handler om kropslige udfoldelser som boldspil og dans, hvor vi fx kan føle os lige akavede, eller er sammen på uddannelsesmesse eller hænger i sofaen i frikvarteret og ser skøre YouTube-film. Her opstår færre etiske dilemmaer, måske fordi der ikke er et pres på de unge, som jeg modsat står helt udenfor. Jeg forsøger på den måde at lade hver situation afgøre, hvordan jeg kan deltage i en sammenhæng afhængigt af, hvad der er på spil for de unge, og hvordan de byder mig ind. Dette stiller mig i løbende dilemmaer omkring ændring af deltagelse og forhandling af forskerposition, også når de unge byder mig rigtig meget ind og fx spørger, om jeg vil være deres vikar eller lærer. Eller når de gang på gang inviterer mig ind i deres gruppearbejde som her:

Tre piger spørger mig, om jeg ikke vil være med i deres gruppearbejde, og da læreren spørger, hvem de er sammen med, siger de, at de også er sammen med Gry i gruppen. Jeg siger: ”nej, nej, jeg er ikke med i jeres gruppearbejde” og smiler. Jeg mærker, at de gerne vil være sammen med mig og hyggesnakke – og derfor også gerne have mig med i deres gruppearbejde. Men der er forskel på, hvornår jeg skal indgå i deres aktiviteter, både for ikke at forstyrre den skolehverdag, jeg er gæst i, men også i forhold til, hvilket formål det har (feltnote, 27.10.20).

Feltnoten illustrerer den gennemgående problematik i at deltage situeret. At hyggesnakke med pigerne forstyrrer dem i deres opgave, og det kan vi gøre i frikvarterer og pauser. Dette forhold viser ind i et fortløbende dilemma i feltarbejdet omkring, hvor meget jeg kan ”fylde og tage plads”, og hvordan man kan lade sig bruge i deres hverdagsliv uden at komme til at overtage den (skole)dagsorden, jeg er inviteret ind i. At deltage i dansen med 9. klasse i idræt var en måde at legalisere min tilstedeværelse og ikke være en akavet, belurende forsker i et lille intimt rum. Dette udgjorde en distance, jeg måtte bryde med i den hverdagspraksis, som jeg ønskede at blive en del af. Da jeg i eksemplet ovenfor modsat afviser at deltage i pigernes gruppearbejde, kan jeg gøre det, fordi jeg allerede kender dem godt og ved, at de ikke støder mig fra sig af den grund. Da vores samarbejde på dette tidspunkt fungerer godt, kan jeg godt sige fra og samtidig vide, at vi alligevel kan fortsætte samarbejdet om forskningen på et andet tidspunkt. En sådan beslutning kan på

den måde forstås situeret og kunne have været en anden i starten af forløbet, eller hvis situationen havde været anderledes. Alt dette siger noget om, hvordan jeg bevæger mig med situationerne alt efter, hvordan jeg analyserer medforskernes perspektiver på min deltagelse, og hvad vores fælles samarbejde kan bære. På den måde handler dette spor af situeret etik ligeledes om ikke at bidrage til potentielt vanskelige situationer og konflikter på linje med de etiske fordringer og de etiske kodekser, men er mere bundet til intersubjektiviteten mellem de unge og mig og samarbejdets karakter.

Ovenstående indføringer til mit etiske arbejde viser, hvordan vi både kan forstå og begrebssette alment etisk arbejde som forskellige etikker med forskellige formål, der på forskellig måde gør sig gældende og løber sammen i den konkrete forskningspraksis. Samtidig viser det, hvordan etisk arbejde tager form af et projekts særlige erkendelsesinteresse samt konkrete betingelser for forskningssamarbejdet i den sociale praksis, forskningen finder sted i.

Undervejs i mit feltarbejde udviklede mine etiske overvejelser sig i relation til, hvordan erkendelser om ulighedsprocesser i praksis foranledigede mig til at gå langt ind i de unges hverdagsliv med en stigende handletrang over for de vanskelige betingelser, jeg fik blik for. Jeg fik med andre ord selv trang til at gøre noget for at modvirke problemstillinger om ulige deltagerbetingelser med et stigende engagement i de unges liv. Dette mener jeg, knytter an til en etisk forskningsproblematik omkring, hvordan forskerens engagement kan føre forskeren mange steder hen, og hvorvidt disse valg bidrager til forskningsformålet, som jeg vil diskutere i det følgende afsnit.

Emancipatorisk etik i praksisforskning

”When one designates”(self)understanding” as the epistemic interest of subject science it is presupposed that there actually is something to be “understood” that is not self-evident or obvious, but which needs joint scientific efforts to be brought to light and be voicable as knowledge” (Holzkamp, 2013, s. 330).

I denne del af kapitlet diskuterer jeg, hvordan etik kan betragtes som en indlejret del af den sociale (selv)forståelsesproces, og hvordan samarbejdets *fælles udforskningsrum* kan rumme en emancipatorisk mulighed. Indholdet for denne diskussion vil jeg begrebssette som et fjerde lag af etik, der forsøger at række ud over de foregående diskussioner i kapitlet for at diskutere betydninger af forskningens etiske engagement.

Det væsentligste for mit forskningssamarbejde med medforskerne var at få skabt gensidige læreprocesser omkring et fælles engagement i henhold til sammen at kunne dele og blive i stand til at skabe viden om det, der ikke var åbenlyst eller selvindlysende, som citatet ovenfor peger ind på (Holzkamp, 1998, 2013). Denne vidensproces nødvendiggor

et deltagende engagement i forskningsgenstanden, som tidligere beskrevet, og kan udvikle et engagement for medforskerne omkring deres betingelser, som de kommer til at forholde sig til gennem forskningen. Ved sammen at stille spørgsmålstejn og diskutere konkrete betingelser for de unge i udskolingen, argumenterer jeg i dette afsnit for, at deltagelse i forskningsprocessen potentielt kan bidrage til at udvikle en kollektiv agens (Stetsenko, 2016). Kollektiv agens forstår jeg som processer, hvor de unge gennem forskningen forholder sig til deres deltagerbetingelser i udskolingen på måder, hvor de sammen forsøger at opnå mere rådighed over deres ungeliv ved at udvikle nye handlemuligheder sammen. Med inspiration i Chimirri & Pedersen (2019) vil jeg dermed pege på, at et fælles udforskningsrum kan udvikle en aktivistisk og emancipatorisk karakter i sig selv. Hvad denne emancipatoriske karakter handler om, forsøger jeg i dette afsnit at diskutere som en anden forståelse end at unge skal frigøres fra undertrykkelse, hvilket begrebet ofte forbindes med i fx kritiske teorier (se fx Freire, 2000).

Samtidig med at et fælles, frit og demokratisk udforskningsrum mellem forsker og medforskere kan antage en emancipatorisk karakter, stiller jeg også undervejs kritiske spørgsmål til forskerens deltagelses betydning: Hvorvidt kan vores fælles udforskningsrum betragtes som demokratisk og frit, når jeg som forsker udforsker en problemstilling ud fra en særlig optagethed og et engagement, som medforskerne bliver hevet ind i og måske også af mange grunde ønsker at bidrage til og kommer til at tænke over på særlige måder?

Alle disse metodologiske diskussioner er udviklet på baggrund af mine løbende erkendelser undervejs i feltarbejdet, som analyserne i næste del udfolder og giver krop til, men som jeg giver et lille indblik i nedenfor med henblik på de følgende diskussioner i dette afsnit.

Vanskelige processer i udskolingen

Fordi jeg i mit forskningssamarbejde med medforskere over tid deltager involveret på skolen, får jeg gradvist indblik i mange forskellige vanskelige processer. Disse handler fx om, hvordan unge viser, at de har brug for hinanden for at udvikle en sammensat livsførelse med plads til mange forskellige udviklingsprocesser, men også hvordan, udskolingsforløbet differentierer de unge væk fra hinanden. I disse processer grupperer de unge sig, polariserer hinanden og giver op på hinanden i paratgørelsesprocesser. Jeg ser, hvordan det skaber konflikter og afmagt, når unge mere eller mindre bliver ladet alene både med (svære) skoleopgaver og manglende adgang til fællesskaberne, og hvordan dette er forbundet og forstærker hinanden.

Jeg oplever også, hvordan sådanne processer er med til at skabe selvforståelser for de unge som nogle, der fx er ”skoletrætte” eller ”for dumme til skole”. Jeg ser, hvor smertefuldt det synes at være for unge, der bliver ladet alene og også for dem, der selv ser sig nødsaget til at vælge andre fra for at udvise parathed eller til sidst vælger at skifte skole,

fordi deres livsførelsesdilemmaer bliver uforenelige at arbejde med i det konkrete fællesskab. Jeg ser, hvordan unge bliver frustrerede og opponerer mod en vejledningsulighed, når de ikke modtager information om gymnasieuddannelser og forventes at tage erhvervsuddannelser, ”for det gør de herude”, som en vejleder fortæller mig og henviser til området, de bor i. Derudover taler jeg også med de professionelle, der er frustrerede over deres arbejdsbetingelser og over at se sig nødsaget til at vælge opgaver fra i henhold til at få deres arbejdslivsførelse til at hænge sammen. I den proces kommer de til at svigte nogle unge, som de oplever ”ikke at kunne lykkes med”, som de selv beskriver det.

Under forskningsprocessen kommer jeg til at stå midt i de unges konflikter og samtidigt være tæt på de unge. I løbet af de to år jeg følger klasserne, tager feltarbejdet mig mange svære steder hen, hvor jeg oplever ubehag og også indignation på de unges vegne. Jeg ser alt dette udvikle sig over tid samtidigt med, at jeg kommer til at lære de unge bedre at kende. Som deltager bliver jeg mere og mere engageret i dem og deres betingelser for at deltage og indgå i fællesskaber i udskolingen. Jeg kommer længere og længere ind i deres hverdagsliv fra et være en gæst, der bliver inviteret ind og til fx at blive ”*en af de voksne, som alle andre*”, som en pige i 9. klasse udtrykker det positivt, da de inviterer mig til morgenmad på deres sidste skoledag sammen med deres lærere. På den måde kommer jeg til at gå langt med ind i deres processer og oplever en stigende handletrang på ubehagelige situationer i praksis. Alt dette gør, at jeg handler på mit engagement på forskellige måder, der illustrerer en forskningsproblematik omkring, hvordan forskeren håndterer et (stigende) engagement i henhold til, hvad formålet med forskningen er. Dette handler de næste afsnit om.

Ansvar for sammenhænge og oplevelse af handletrang

Over tid kommer jeg til at føle mig ansvarlig for den sammenhæng, som jeg er blevet deltager i, hvilket kommer til at udgøre en dobbelthed i mit engagement: På den ene side ser jeg relevansen af projektet og af at komme på skolen, som analyserne skrider frem. På den anden side bliver det samtidig mere vanskeligt at være deltager i de ubehagelige situationer, som jeg får blik for i takt med min tætte relation til de unge. Det bliver derfor sværere at undsige sig ikke at deltage fx som en ekstra hjælper i en klasse, når nogle unge sidder tilbage og ser ud til at være låst i opgaver og konflikter med andre. En af disse unge er fx Morten, hvis situation jeg fremanalyserer i kapitel 11. Han står i en gensidig afmagts, og kategoriseringsproces, og på baggrund heraf har han udviklet en selvforståelse af at være ”skoletræt”. En dag er jeg igen tilskuer til denne proces og forsøger midt i mit ubehag at bidrage til at skabe betingelser, der kan støtte og engagere Morten og andre i et skolearbejde, som det ses her:

Biologilæreren begynder at spørge dem ind til begreber, som de skal arbejde med, og hvad det betyder. Han insisterer på, at de skal reflektere over dem ved at blive ved med at spørge ind. Der sker ikke så meget, og så siger han, at de skal gå i grupper og snakke om

det. Morten og andre sidder alene igen og kigger. Jeg sidder ved siden af ham den dag, og vi begynder at snakke lidt om opgaven sammen med nogle af de andre, som ikke er i grupper allerede. Så begynder Morten at google ordene og læse højt. Han spørger mig ind til det, han læser, ”Gry, hvad betyder dette?” og vi griner lidt, for jeg har svært ved at svare også. Han spørger til ordet evolution, og jeg siger, at det er svært sådan lige at forklare. Han googler det, læser højt og vi snakker om, hvad der menes med det. Jeg foreslår, at han kan google billeder for at se det, og måske forstå det bedre, da det er svært at fatte så langt et tidsperspektiv. Det gør han, og vi taler sammen om, hvordan mennesket opstod m.v., og der opstår en faglig samtale, hvor også andre kommer til og deltager. Vi kommer til at tale om gudsforhold og om, hvad tro og videnskab er. Da deres klasselærer kommer ind i timen senere, fortæller Morten ham, at han har lært noget om evolutionen og beretter om det. De snakker lidt om, hvad de arbejder med, og samtalen tager udgangspunkt i stoffet, hvilket samtaler mellem dem ikke plejer (feltnote 18.12.20).

Her ser vi en situation, hvor jeg blander mig i den faglige skoledagsorden, som jeg ellers har forsøgt at undgå, fordi jeg føler et ansvar for sammenhængen, som jeg har set den udvikle sig over tid. Jeg forsøger at bidrage til situationen ved fx at foreslå at se billeder om de biologiske begreber og ved at have en samtale om evolution, mennesker, gud, tro og videnskab. Jeg vedkender, at det er svært stof, og at det sammen er noget, vi kan nærme os. Selvom vi ikke har en specifik viden om evolution, og kan beskrive dette i biologiske termer, kan vi godt samtale om emnet, og på den måde forsøger jeg at appellere til gruppen, at de har noget at bidrage med også i forhold til andre unge i klassen. I samtalen kommer der flere til, og vi får skabt en situation, hvor det virker til, at Morten og de andre oplever sig som legitime deltagere, bliver nysgerrige og får indflydelse på undervisningssituationen for en stund. Dette ser ud til at få betydning for Morten, idet han trækker klasselæreren hen til sig og fortæller, at han har lært en masse. Deres samtale bliver faglig på en sådan måde, at Morten viser, han er alt andet end ”skoletræt”, som han tidligere har fortalt mig.

I denne handling kan man påstå, at jeg deltager som noget andet end den position, jeg indtil nu har argumenteret for etisk at udvikle i relation til problemstillingen og forskningsprocessen. I denne og lignende situationer, hvor jeg sidder midt i en situation, hvor unge ikke oplever at have adgang til læringsituationen eller fællesskaberne, oplever jeg subjektivt ikke at kunne handle på andre måder. I denne og andre lignende handlinger forhandler jeg på den måde min deltagelse som pædagogisk uintenderet ud fra det, som Chimirri & Pedersen (2019) beskriver: *“We delve into every collaboration with all our existence, our conduct of everyday life, as moral subjects – and never only as ‘researchers’ or ‘professionals’ or ‘marginalized’ or ‘clients’, but as transformative activists”* (ibid., s. 626).

Man kan argumentere for, at det ligger i at være en social aktør i den praksis, man som forsker og ”moral subject” deltager i, men samtidigt kan man diskutere et etisk dilemma i denne deltagelsesform i relation til forskningsformålet. På den ene side kan det opleves uundgåeligt at handle på andre måder, når forskere deltager i en praksis, men samtidigt involverer jeg mig her på en måde, der mere er motiveret af at hjælpe og ordne situationen

snarere end at skabe viden om den. Jeg handler i situationen på en måde, hvor jeg forsøger at vise en vej i løsningen af et problem, men hvor min nysgerrighed og åbenhed for at blive klogere på situationen måske træder i baggrunden i samme handling. Måske trumfer den stigende handletrang ind imellem forskerpositionens privilegium som én, der vil udveksle med medforskerne og ad den vej skabe viden om praksis, ved i stedet at konkludere, hvordan der skal handles i praksis.

På den måde bliver handletrangen væsentlig at forholde sig til som forsker som et synligt dobbelt etisk forhold, der på en måde kan komme til at underminere en forskningsetik om at være nysgerrig og ikke-dømmende over for en mere korrigerende handlingsetik. På den ene side fordrer kendskab, engagement og indignation handling i ubehaget, og på den anden side er forskerens position i medforskning vel en anden end netop at handle på fx fremanalyserede vanskelige betingelser for at deltage i den konkrete praksis og forsøge at løse situationen for medforskerne? Dette kalder på at diskutere handlingens formål i relation til forskningens formål.

At stille sig nysgerrigt åbent som forsker

I det overordnede billede vil jeg påstå, at jeg som forsker med operationen af min handletrang ikke gør den væsentlige forskel i de unges liv i de korte stunder, vi er sammen i deres udskolingstid. Samtidig kan man på den anden side diskutere, om det at deltage og forsøge at hjælpe i en situation ikke også kan bidrage til forskningen, hvis vi forstår handlingen som et eksperiment, der kan lære os noget nyt? I situationen ovenfor skaber min deltagelse sporadisk et andet fagligt engagement for Morten, hvor den såkaldte ”skoletræthed” træder i baggrunden for en stund, og han får mulighed for at opleve sig selv som deltagende i en læringssituation med andre.

Ved over tid at få blik for de unges situation og sidde konkret sammen med dem bliver jeg én, der forsøger at gøre noget andet og afprøve noget nyt. På den måde kan det diskuteres, hvorvidt denne deltagelse i sig selv, også ved åbent og undersøgende at deltage i de unges skolepraksis, kan bidrage til at skabe viden om, hvordan situerede ulighedsp processer udvikles i skolen? I den omtalte situation får Morten en mulighed for at træde frem på en anden måde, end hvad kategorierne udsiger om ham, og det lærer mig noget om, at kategorier som fx skoletræthed, kan forstås som en socialt situeret selvforståelse knyttet til deltagerbetingelser i en konkret sammenhæng.

I alt dette består udfordringen forskningsmæssigt i både at bevare nysgerrigheden og det involverende ved at stille sig åben som deltager i praksis *uden* at lade sig opluge af ”en hjælpende” handletrang, hvor forskeren demonstrerer en løsning på problematikken. Snarere må forskeren diskutere sine handlinger og virkninger som eksperimenter, der kan lære os noget nyt. Dette betyder, at dét at hjælpe i en situation ikke er forkert, men at det må overvejes, hvordan det forskningsmæssigt kan hjælpe én på vej frem for en behjertet

tro på, at det kan ændre situationen. På en sådan måde kan emancipation i den konkrete forskning ikke forstås som forskningens forsøg på medforskernes frigørelse, men snarere som det potentiale, der kan opstå i at gøre noget nyt, vende tilbage til at undre sig over det og udveksle situationen med medforskere i en form for almengørelse, som de næste afsnit behandler.

Et fælles udforskningsrum

”The purpose of emancipatory (co-)research cannot be to help (institutionalized, professionalized) welfare users address and overcome problems troubling them in their everyday lives” (Chimirri & Pedersen, 2019, s. 626).

I dette afsnit diskuterer og argumenter jeg for, at emancipation kan udvikles i det potentielt engagerede fælles udforskningsrum, som forskningssamarbejdet udvikler over tid. Praksisforskningens formål om at bidrage til forandringsprocesser for praksisser starter i et engagement i en særlig problemstilling, som forskeren ønsker at skabe og udbrede viden om. Heri ligger en indlejret emancipatorisk interesse i at bidrage med viden til feltet og til praksisudvikling. I dette afsnit vil jeg pege på, at der også ligger en potentiel emancipatorisk mulighed for de konkrete medforskere i praksisforskning, der kan aktiveres i det engagement, medforskerne potentielt *selv tager på sig* i den fælles udforskning. Ud fra en optik om, at subjekter altid allerede er i gang med at udvikle deres livsførelse og a priori er engageret i deres betingelser for at udvikle rådighed, kan samarbejdet om forskningen potentielt puste liv i medforskernes egne forandringsprocesser, mens de er på vej. Dette kan se ud på forskellige måder, som jeg i det følgende belyser gennem både mine og medforskernes kontinuerlige og uformelle samtaler, men også i mere rammesatte sammenhænge som fx ungemødet.

Jeg befinder mig ofte i positioner med de unge, hvor vi har lange samtaler specielt i frikvartererne, om hvad de fx drømmer om efter folkeskolen. Her udforsker vi sammen, hvad de er interesserede i; for nogle handler det fx om at have mod til at flytte væk fra det område, de bor i. De unge oplever som sagt også, at de kun vejledes til erhvervsuddannelser, fordi de bor i et såkaldt udkantsområde, og denne (vejlednings)ulighed diskuterer vi sammen. Dette får betydning for, at vi kommer til at tale om fx gymnasiale muligheder eller muligheder for at komme på efterskole for de unge, der gerne vil det. Ved at vi over tid skaber et fælles udforskningsrum omkring deres deltagerbetingelser i udskolingen, og også diskuterer fremtidsperspektiver, oplever jeg, at de unge forholder sig til deres muligheder med ønske om at skabe rådighed over deres livsbetingelser. Forskningen inviterer ind i et sådant udforskningsrum, hvor det ikke blot er mig, der lærer om deres udskolingssituation. Her får medforskerne får muligheder for at se andre aspekter af den situation, de selv befinder sig i ved at forholde sig til min spørgehorisont omhandlende deres deltagerbetingelser. I disse samtaler skabes en særlig meningskontekst, der

ikke handler om fx deres individuelle vanskeligheder og følelser, men netop forsøger at overskride individualistiske problemforståelser ved at analysere problemer knyttet til muligheder og adgang til deltagelse i praksis. På den måde flyttes ansvaret fra den enkelte, og blikket rettes på deres deltagerbetingelser som en præmis for udforskningsrummet.

Gennem kendskab og løbende samtaler med de professionelle, udforsker vi ligeledes sammen over tid deres arbejdsbetingelser i udskolingen. I en samtale fortæller en lærer og inklusionsvejleder mig fx, hvor frustrerede de begge er over en bestemt classes udvikling. Vi taler om, hvordan ressourcerne bliver brugt og om deres vanskelige betingelser for at arbejde med klassen sammen. Jeg deltager i samtalen og fortæller, hvordan jeg fx ser, hvordan arbejdet med de unges fællesskaber falder i baggrunden, og hvordan det ser vanskeligt ud at arbejde med fællesskabet under de begrænsede arbejdsbetingelser, de professionelle har. Vi kommer til at diskutere fordele og ulemper ved hjælpeindsatser, og læreren foreslår, at de som team om klassen måske ”ryster” posen endnu en gang og ser på, hvordan ressourcerne anvendes, ligesom de taler om, at der er brug for bedre betingelser for opgaven.

De professionelle og jeg får skabt et udforskningsrum, hvor vi med hver vores viden deler og samtaler om nye handlemuligheder for den konkrete praksis. Dette skaber ikke nødvendigvis konkret forandring her og nu, men forskningens problemfelt og måder at stille spørgsmål på kan skabe en ny kontekst for refleksioner, der i sig selv peger på et etisk forhold i praksisforskning. Udforskningen handler ikke om medforskerne selv som personer, som fx deres ”mindset”, kompetencer og følelser, hvor de kan føle sig forkerte. Det handler om deres betingelser for at deltage, som betyder at vi sammen kan løfte blikket op over situationen og skabe forståelser for, hvordan deltagerne handler begrundet ud fra disse betingelser. I samtalerne overtager jeg ikke en dagsorden eller vil fremstå som en ekspert, der ved bedre og har til hensigt at ville ordne situationen. Min intention er snarere nysgerrigt at tale med de professionelle om mulige tiltag samtidig med, at jeg ad den vej kan få indsigt i, hvilke betingelser de professionelle oplever at have, og hvordan de også hænger sammen med problemstillinger i de unges liv.

At undersøge, udveksle og dele viden i et fælles udforskningsrum vil jeg som sagt pege på udgør en nødvendighed for den viden, projektet afsøger. Derudover kan forskningen også udvikle et rum, hvor selve det at kigge på skolen sammen kan antage en aktivistisk karakter, når fokus rettes på undren og spørgsmål i diskussioner med medforskerne om deres betingelser. Dette fokus, mener jeg, kan bidrage til at overskride det etiske handlingrangsdilemma, hvor forskeren lader sig guide af en behjertet form for korrigerende handling, der på samme tid kan lukke ned for undersøgende nysgerrighed i et samarbejde. Med den korrigerende handling ligger der nemlig også den fare for, som Chimirri & Pedersen (2019) peger på, at medforskerne andetgøres og positioneres i forskningen, som ude af stand til at handle på og forandre egne betingelser. Dette bidrager til at underminere en

teoretisk grundantagelse for projektet om, at subjekter hele tiden er i transformative kollektive udviklingsprocesser med eller uden deltagelse i forskningsprocesser.

Handlinger med formål om at ordne situationen kan på den måde forståelsesmæssigt bidrage til en ”epistemic violence” (Teo et al., 2014), som fx unge som passive for skolens paratgørelsesprocesser, der skal reddes, eller de professionelle, der skal fixes. Et demokratisk bestræbt udforskningsrum i medforskning bygger netop på en forståelse af medforskere, som subjekter der kontinuerligt arbejder på at udvikle deres betingelser emancipatorisk, hvilket et fælles udforskningsrum muligvis kan tilskynde i den allerede igangværende proces. Dette ses fx under ungemøderne, som næste afsnit omhandler.

Ungemøder som demokratisk rum for udforskning og handling?

Med ungemøderne får vi sammen forsøgt at kontekstualisere de unges liv i udskolingen, og jeg forsøger med de unge at binde viden sammen og spørge ind til begyndende analyser. Gennem vores kendskab til hinanden og løbende samtaler forsøger jeg også indimellem at udfordre de unges udsagn og forholdemåder og stille mig spørgende til deres handlinger. Fx til et ungemøde, hvor en gruppe unge, der af lærerne bliver kaldt ”gymnasieeleverne”, fortæller mig om, hvor vigtigt det er at få høje karakterer, så de kan klare sig på universitetet. Dette udfordrer jeg ved at gå i dialog med dem om, at optagelseskravet til gymnasiet er 5 og ikke 10 eller 12, som de satser på at få og bliver skuffet over, hvis de ikke får. På den måde tager jeg ikke udsagn eller hændelser for ”gode varer”, men forsøger i samarbejde med de unge nysgerrigt at diskutere det, de peger på, er problematisk med henblik på at forstå, hvorfor de stiller sig, som de gør. På den måde indgår jeg i en dialog med dem, hvor vi sammen undersøger og stiller spørgsmålstegn ved naturaliserede ”sandheder” som fx, at det er vigtigt at få høje karakterer i udskolingen. Samtalen med de unge om karakterer gør, at de stopper op og reflekterer fælles over, hvorfor de egentlig ikke bare tager den lidt mere med ro, ligesom nogle af de andre i klassen. De skal nok komme på gymnasiet alligevel og også videre engang (ungemøde 5).

Jeg oplever gennem vores fælles udforskningsrum, at vi både bliver hinandens med- og modspillere på en måde, der hjælper os videre i at prøve at forstå, hvorfor ungeliv i udskolingen ser ud, som det gør. Jeg erfarer over tid, hvordan nogle unge bliver inspireret til at handle på nye og måske mere rådighedsskabende måder, som eksemplet ovenfor. De unge udfordrer også mig og bidrager til min udvikling, fx en dag, hvor vi diskuterer køn, og hvor de synes jeg er ”gammeldags” uvidende. Gensidige læreprocesser udspiller sig under ungemødet, der kan ses som et mere rammesat demokratisk rum, hvor det at undersøge og kaste lys på de unges (og også forskerens) (selv)forståelsesprocesser og betingelser potentielt kan bidrage til at udvikle kollektiv agens (Stetsenko, 2016). Chimirri og Pedersen (2019) beskriver med inspiration i Stetsenkos aktivistiske approach: *”The commitment is to not only participate, but to participate and take a stance in relation to creating a desirable*

future for oneself and others" (ibid. s. 619). Forskningen er ikke blot en undersøgelse, hvor unge deltager og jeg samler viden om, hvordan unge har det, men bliver en gensidig udveksling, hvor unge engageres i at komme til at se væk fra sig selv og hen på det, de er en del af og ønsker at udvikle. Dette kan potentielt bidrage til at involvere dem i en proces, hvor de også kan udvikle nye forståelser for den situation, de deltager i, og skabe nye handlemuligheder sammen.

Samtidigt kan man rejse kritik af og spørge til, hvorvidt dette rum er så frit? Som forsker kommer jeg med et problemorienteret forskningsspørgsmål, jeg drager medforskerne ind i med en særlig kritisk optagethed. I det problemorienterede ligger et indlejret kritisk element i et forsøg på at kaste lys over, hvordan unge udvikler grundskoleerfaringer, der kan skabe barrierer for mod på mere uddannelse på nye og mere institutionelt medierede måder. På den måde stiller forskningen spørgsmålstejn ved eksisterende politiske dagsordener og praksis i udskolingen. Over tid udvikles vores relationer på en måde, hvor ikke bare jeg som forsker søger medforskerne med mine mange spørgsmål, men hvor også de søger mig og beretter om deres udskolingsliv ud fra, hvad de er blevet bekendt med, at jeg har fokus på. I dette forestiller jeg mig, at de indimellem kan have mange grunde til at sige det, den forskervoksne gerne vil høre, udover at berette om deres liv. Dette kan fx være, at de ønsker at bevare den gode relation til mig, at de vil hjælpe mig eller føler sig forpligtet. Det kan også være, at de siger noget bestemt, fordi andre er til stede i rummet, og de ønsker at være enige med dem for at skabe eller fastholde en relation. Der kan være mange og andre grunde, som kan være svære at gennemskue. Med dette negligerer jeg ikke deres udsagn, fx når de er frustrerede over deres vejledningsbetingelser som tidligere beskrevet, men jeg pointerer blot, at vores samspil om en særlig problemstilling kan få betydning for, hvordan og hvorfor noget bliver pointeret i vores fælles samtaler.

I vores samarbejde udgør forskningsprocessen en ny handlesammenhæng i medforskerens liv, hvor nogle måder at deltage på kan opleves mere legitime end andre, og hvor vi kontinuerligt forhandler handlemuligheder inden for denne sammenhæng. På den måde må jeg som forsker analysere de unges perspektiver på deres udskolingsbetingelser, også som en del af den forskningssammenhæng, vi deltager sammen i. Dette sker fx på ungemøderne, hvor både forskningens politiske problemstilling kritisk søges udforsket på særlige måder, og hvor relationen til forskeren kan få betydning. Samtidig inspireres jeg også af de unges perspektiver på de uretfærdigheder, de oplever, hvorfor jeg indimellem som forsker kan blive blind for den sammenhæng, deres udsagn må analyseres i, i relation til at skabe en social situeret og sammensat viden, som tidligere beskrevet.

Et emancipatorisk potentiale ved almengørelse

I intentionen om at lade medforskerne kommentere på og bidrage til at diskutere, hvorvidt ”de kan se sig selv” i mine begyndende analyser, bliver ungemødet løbende et etisk fikspunkt i forskningen. På den måde ikke sagt, at jeg skal gengive deres stemmer, og at de skal godkende de analyser, som bliver mine teoretisk fremskrevne. Snarere som en solidarisk og etisk ambition om, at de unge ikke skal opleve sig misforstået eller udpeget, som beskrevet tidligere, ligesom jeg også er klar over, at det ikke er alle unge, jeg får hørt i processen.

Da feltarbejdet slutter efter to år, opsøger jeg igen de unge og får lov at bruge en halv time sammen med den klasse, som jeg har fulgt i to år og er på vej ud af folkeskolen. Jeg takker for vores tid sammen og for, at de ville være en del af at skabe viden sammen. Jeg fremlægger mine hovedpointer for projektet, som de ser ud på daværende tidspunkt, og jeg registrerer, at der bliver mere og mere stille i klassen. Efter min fremlæggelse spørger jeg, om det er noget, de kan genkende, hvorefter de stort set alle nikker og siger ja. ”Det er sådan vi har det”, siger én stille og andre stemmer i, bekræfter og uddyber nogle af mine pointer fra deres perspektiv. Det virker til, at de unge medgiver, at jeg forstår, hvordan udskolingens paratgørelsesprocesser kan skabe udpegninger og skille dem ad socialt (som analyserne præsenterer i næste del af afhandlingen).

At de unge ”kan se sig selv” i analyserne og ”har det sådan”, som jeg beskriver, betragter jeg både som resultatet af et tæt og engageret samarbejde, hvor de unge som medforskere har været uundværlige for forskningens bestræbelser om at skabe viden om ungeliv i udskoling. Ligeledes ser jeg det som et resultat af selve det fælles udforskningsrums præmis, der har haft fokus på at udforske unges deltagerbetingelser og ikke de unge selv. Dette har potentielt muliggjort en overskridelse af individualistiske forståelser af dem selv som problemer ved i stedet at rette blikket på hele deres udskolingssituation som almen og kollektiv.

Under ungemøderne, og i eksemplet ved fremlæggelsen oven for, kan man argumentere for, at der sker en almengørelse, som de unge potentielt kan identificere sig med. Her kan udviklinger af selvforståelser som fx ”skoletræt”, som vi hørte tidligere med Morten, transcenderes og forstås som knyttet til situerede deltagerbetingelser i udskoling. Da disse analytiske pointer peger væk fra dem selv, overskrides ”det åbenlyse”, og en sammenhæng af de unges udskolingsbetingelser træder frem og udgør problemet i stedet. Forskningen som sociale (selv)forståelsesprocesser udvikles gennem et fælles engagement om forskningen og kan ved almengørelse potentielt udvikle nye handlemuligheder for de unge. På den måde vil jeg pege på, at en almengørelse kan udvikle et emancipatorisk potentiale for medforskerne, afhængigt af det engagement medforskerne selv tager på sig, som tidligere beskrevet.

I forsøget på almengørelse vil jeg ikke påstå, at alle unge derfor er enige, eller kan ”se sig selv” og handler på nye måder, for det er ikke alle, der melder sig lige engageret ind i forskningen. På samme måde vil jeg heller ikke påstå, at en almengørelse, der ”godkendes” af de unge som ovenfor, afspejler et kvalitetskriterium for selve forskningen i sig selv.

Opsamling

I kapitlet har jeg beskrevet progressionen i feltarbejdet i henhold til, hvordan jeg har udviklet etiske forholdemåder alt efter problemstillingen, forskningens formål og samarbejdet med de unge som medforskere. I en analyse af mit etiske arbejde har jeg peget på, at etikken ligger i selve opstillingen af problemfeltet og i forskningstilgangen, men kan antage forskellige dimensioner i processen. I praksis flyder de sammen, men teoretisk har de etiske niveauer forskellige formål og kan understøtte forskningsprocessens samarbejde med medforskere om en særlig problemstilling.

Først og fremmest rammesætter etiske kodekser forskningsprocessen omkring adgang, accept og forskningsetisk redelighed. Da processen med feltarbejdet løbes i gang, bliver der brug for at udvikle en etik formuleret som fordringer, der går endnu tættere på, hvilken slags forskerposition, jeg ønsker at møde de unge med i relation til en potentielt sårbar problemstilling. Andet lag af etik, forstået som fordringer, kan ses som forskerens mere tænkte arbejde, der reflekteres og udarbejdes på baggrund af møder og samspil i den konkrete forskningspraksis. Fordringerne argumenterer jeg kritisk for kan være brugbare, men ikke giver blik nok for, hvordan samarbejdet ser ud fra medforskernes perspektiv. Dette arbejde udspiller sig situeret ved at bestræbe sig på at opnå en forståelse for, hvad situationen betyder for dem og har af konsekvenser. Som forsker må man bevæge sig med situationerne, og min deltagelse er ikke hverken mere eller mindre passiv som svar på, hvor jeg er i forskningsprocessen, men handler mere om, hvordan situationer, samspil og møder udspiller sig. Dette tredje niveau af etisk forholdemåde kalder jeg situeret etik.

Ud fra denne diskussion argumenterer jeg for, at et fjerde lag af etik kan handle om at finde vej i forskningsformålets emancipatoriske sigte. Her argumenterer jeg for, at en handletrang nok i situationen kan opleves som værende etisk påkrævet, men at den risikerer at udgøre ”epistemic violence”, der samtidigt kan lukke ned for det nysgerrige element som drivkraft for videnskabelse og vanskeliggøre betingelserne for at dele og udforske problemstillingen i et samarbejde.

Hertil peger jeg på, at både etik og emancipation som mulighed ligger indlejret i praksisforskningstilgangen. Når medforskere bliver deltagere i et fælles udforskningsrum, kan det potentielt bidrage til at udvikle nye forståelser og måske handlemuligheder gennem

diskussioner af problemstillingen. På den måde involverer forskningen medforskere i diskussioner med et formål om at almengøre deltagerbetingelser og ad den vej overskride det umiddelbare og ”åbenlyse”. Her kan en emancipatorisk mulighed vise sig, når de unge tager dette engagement på sig og transcenderer en forståelse af, at det ikke er dem, der udgør folkeskolens problemer som fx ”skoletrætte”, men at deres situation hænger sammen med disse betingelser for at deltage i udskolingen.

Del 3:
Projektets analyser
og perspektiver

Kapitel 8:

Projektets analyseramme

Denne tredje del af afhandlingen behandler projektets forskningsspørgsmål om, hvordan vi kan forstå unges deltagerbetingelser i udkolingen. I dette kapitel præsenterer jeg analyseprocessen, hvor de næste fire kapitler præsenterer afhandlingens empiriske analyser.

Mit analysearbejde tager form på baggrund af en længevarende forundring, der er startet lang tid inden, projektets forskningsspørgsmål overhovedet er blevet stillet. Jeg har som beskrevet ”boet” i skolen det meste af mit liv og har i mange år undret mig over udviklingen af særligt udkolingen. Her starter kimen til forskningsspørgsmålet og det analysearbejde, som projektet har muliggjort i en videnskabelig kontekst. Analysearbejdet starter dermed ikke efter, det empiriske arbejde for projektet er afsluttet, men skabes undervejs fra den første undren til forskningsspørgsmålet, gennem et teoretisk udgangspunkt i felt- og analysearbejde og selve skrivearbejdet. Analyserne formes derfor både af min egen erfaring i en skoleverden som subjekt, den specifikke problemstilling og erkendelsesinteresse, som den er beskrevet i projektet, og af de begreber jeg ”tager på mig” som et forskersubjekt i felten.

Dette indledende kapitel har til formål at gøre denne analysepraksis transparent ved at introducere selve analyseprocessen, analysens strategi og begreber. Disse begreber må forstås som udvalgte og sammenhængende med projektets teoretiske grundforståelser, der blev præsenteret i kapitel 4, hvorfor flere af disse begreber allerede er blevet introduceret. I denne analyseramme præsenteres de med henblik på at vise, hvordan de er forbundet og anvendes til at analysere, hvad unges deltagerbetingelser i udkolingen opstår på baggrund af og hænger sammen med.

Kapitlets komposition

Kapitlet er bygget op som tre afsnit, hvor det første afsnit introducerer selve analysearbejdets processer og giver indblik i, hvordan det empiriske og analytiske arbejde udgør en sammenhængende praksis. Dernæst præsenterer jeg udviklingen og begrundelsen for en analysestrategi, som udgør en *betingelsesanalytisk linse*, hvor sidste afsnit introducerer til de analytiske begreber, der anvendes til en sammenhængende analyse af problemstillingen.

Projektets analyseprocesser

Analyseprocesser kan betragtes som zigzagbevægelser frem og tilbage mellem empiri, teori og problemstilling og som en gennemgående proces i afhandlingens arbejde, der intensiveres i den sidste skrivefase. Analyseprocesser anser jeg for at udgøre en praksis i sig selv, der knytter sig til det empiriske arbejde og primært udvikles gennem samarbejdet med medforskere og kolleger i forskningsmiljøer. Analysepraksis kan derfor forstås som processer, der forløber både sideløbende og i samspil med det empiriske arbejde og ligeledes formidler det empiriske arbejde, og hvad jeg må skabe blik for.

Analysespirer som udgangspunkt

Undervejs har Richardson & St. Pierce (2005) inspireret mig til at gøre skrivning til en form for metode i sig selv. Det har derfor været en strategi hele vejen at skrive på det, der rørte mig eller undrede mig i mit møde med medforskerne som løbende erkendelsesledende analyser fra starten af feltarbejdet. Ligeledes har jeg i min analysepraksis været inspireret af Kousholts (2019) begreb om *analysespirer* som begyndende analytiske pointer. Det betød, at der hurtigt i projektet opstod begyndende analyser, som jeg måtte skrive på og blive ved med at forfølge for at få blik for flere sammenhænge. Fx blev de unges udtalelse om, at *"nu gælder det"* et tilbagevendende udsagn med mange varianter, der sporede mig ind på at forstå udskolingen som en ny og seriøs skolekontekst fra de unges perspektiv. Denne spire blev en analytisk opmærksomhed, jeg kunne forfølge og begynde at fremanalysere, hvad handlede om i samarbejde med de unge. På samme måde udgjorde de unges udsagn om *"at unge er noget vi bliver sammen"*, og *"at blive boksset ind"* vigtige spirer, der fx hjalp mig til at forstå sociale kategoriseringsprocessers betydning for unges delta-gerbetingelser.

Samtidig med at forfølge "spirer" har jeg fra start læst mig ind på forskningsfeltet og på flere teoretiske perspektiver for at kvalificere mine begyndende analyser og åbne op for analyser på andre måder end de hurtige og mere common-sense betragtninger (Søndergaard, 2019). Det forhold Søndergaard beskriver som common-sense betragtninger, forstår jeg som det, jeg tidligere har omtalt som umiddelbarhedsproblemet (Holzkamp, 1998, 2013). Det er forskningens opgave at komme ud over det, som umiddelbart og ved første øjekast fremstår åbenbart, for i stedet at gå bag om og rundt om problemerne og sagen, som tidligere beskrevet. Gennem sociale (selv)forståelsesprocesser må forskningen analysere de sammenhænge, problemer indgår i, for ikke at blive fanget i en umiddelbar og ensidig forståelse. En sådan forståelse kan fx være, at unge isoleret set er presede af den nye og seriøse skoledagsorden, som de beskriver den. Som jeg i de kommende kapitler fremanalysere, flytter seriøsitet ind i udskolingsårene i de unges liv som mange udviklingsprocesser, hvorfor mange andre forhold også har betydning for udvikling af deres ungeliv ud over den første analytiske opmærksomhed, der kun handler om skolens

krav. De analytiske spirer kan på den måde være et udgangspunkt, der kan hjælpe til at gå dybere ned i en jagt på en forståelse af sammenhænge.

Analytiske tænkemåders relevans

For at kvalificere mit analytiske arbejde, og med det formål at strukturere en nysgerrig proces omkring analyseprocesserne, har jeg ladet mig inspirere løbende af analytiske grundforståelser såsom induktion, deduktion og abduktion (Brinkman, 2012). Disse begreber har indimellem hjulpet mig med at holde et spor under analyseprocesserne, således forskningen bl.a. ikke blev til ren empirisme forstået som en afspejling af en verden. Eller på den anden side lukkede hypoteser jeg skulle bekræfte gennem mit valg af teori.

Kvalitativ forskning anses ofte som induktiv, når forskeren møder feltet uden for mange hypoteser og lader empirien træde frem i undersøgelsen via en eksplorativ tilgang. Derved oparbejdes teori delvis gennem empiri. Jeg fastholder i mit projekt en bestræbelse på en eksplorativ tilgang til mit felt vel vidende, at jeg samtidigt ikke træder ind i dette felt forudsætningsløst uden mine egne mangesidede (skole)erfaringer eller min teori ”i ryggen” som et forskersubjekt, der også har en særlig erkendelsesinteresse. Derfor foregår det empiriske og analytiske arbejde ikke induktivt og fordrer høj grad af refleksion, som beskrevet i de metodologiske diskussioner i forrige del. På den anden side er mine analytiske tilnærmelser heller ikke i ordets forstand deduktive. Jeg er ikke ude på at validere mine på forhånd anlagte hypoteser eller lade empirien ”passe” ind i min teori som en form for ”bekræftelsesbias”. Snarere forsøger jeg at stille mig åben for at lære nyt (ibid.). I et forsøg på at overskride denne enten-eller-tænkning er jeg til dels inspireret af den abduktive tænkning, forstået som en slutningsform, når vi undersøger noget, vi (endnu) ikke kender. Brinkman (2013) peger på, at det abduktive tillader et kreativt moment i fortolkningen og analysearbejdet, der både lader empiri og teori overraske i ”*fortolkende gisninger*” (Brinkman, 2013, s. 79). Jeg er ligeledes med mit projekt ude på at forstå en problemstilling på nye måder og, som Alveson & Skoldberg (2018) beskriver, undersøge genstanden som ”*an innovative approach to theory-driven empirical research*” (2018, s. 4).

Analytiske tænkeredskaber som induktion, deduktion og abduktion kan hjælpe til at guide forskerens arbejde i den analytiske fremstilling, men udgør for mig at se også et sprog, der kan bidrage til at adskille begreber om teori, praksis og analyseprocesser. Selve analysepraksis hænger for mig at se sammen med samarbejdet med medforskerne i praksisforskningen, hvor forskningen udforsker en problemstilling gennem teoretiske grundforståelser og samtidigt udvikler teori gennem det empiriske arbejde. Det betød, at de vigtigste erkendelser opstod under samarbejdet med medforskerne, der hele tiden bragte mig videre mod en forståelse for, hvad de problemstillinger, jeg fik blik for, og som blev italesat af medforskerne, spillede sammen med. På den måde blev jeg fx hele tiden nødt

til at forlade mine egne analyseprocesser og tage tilbage på skolen for at forfølge analytiske opmærksomheder yderligere fra flere vinkler og nogle gange fra nye medforskere. Desuden udviklede jeg nye begreber gennem forskningen, som fx paratgørelsesprocesser og anticipationsmuligheder, ligesom jeg i min forskning med empiriske analyser om ulige situerede deltagerbetingelser i udskolingen bidrager til udvikling af et begreb om situeret ulighed.

Ud over samarbejdet med medforskerne på skolen er analyserne også udviklet i samarbejde med ph.d.-vejledere og kolleger som mere kollektive processer i forskellige vidensmiljøer. At analysere forstås i praksisforskning ikke alene som individuelle kognitive processer men som noget, der hele tiden sættes i spil med medforskere og andre i fællesskabende processer. Løbende i forskningsprocessen har jeg derfor bragt mit begyndende anonymiserede materiale rundt og ladet analytiske opmærksomheder transformere sig i mødet med både vejledere og ph.d.-kolleger, i forskningsgrupper, til studerende på læreruddannelser, deltagere på konferencer og andre i forskellige sammenhænge, hvor mange forskellige parter har inspireret erkendelsesprocessen og været en del af skabelsen af projektets analyser.

Med dette lille indblik i projektets analysepraksis vil jeg pege på, at det kreative og nye moment, som Brinkman beskriver som abduktion, først og fremmest er opstået kollektivt i samarbejdet med medforskere under feltarbejdet og i forskellige vidensmiljøer. Empiri og teori forstås således ikke som adskilte størrelser, der tilsammen producerer analyse, men som noget der udvikles gensidigt og løbende, og som analyseprocesser er knyttet sammen med. Det empiriske arbejde tager retning af en særlig forståelseshorisont, og samtidig udvikles også mine begreber gennem det empiriske arbejde om en problemstilling, som jeg som forskersubjekt ikke står udenfor. På den måde er det svært at adskille analysepraksis som et selvstændigt element i sådanne processer som noget, der finder sted i ”forskerens værksted” inden projektet er i den afsluttende del, hvor den analytiske fremstilling skal udvælges, skæres til og formidles med afhandlingen.

Analysens tematiske tilblivelse

På samme måde som det empiriske og analytiske arbejde er udviklet forbundet, har afhandlingens analyser udviklet sig dynamisk i de unges og mit samarbejde om forskningen gennem deres udskolingsforløb. Dette afspejler også analysens komposition, der kronologisk forsøger at indfange og udfolde, hvordan de unges deltagerbetingelser udvikles gennem udskolingsforløbet.

Analysen i afhandlingen udgør en tematisk analyse formidlet af et sammentænkt teori-praksisforhold, hvor jeg forsøger at forene en induktiv og teoretisk tematisering (Braun & Clarke, 2006). Analysetemaerne kan ikke anskues som adskilte, hverken empirisk eller teoretisk, men udgør særlige samlinger, der er udvalgt som temaer for analysen undervejs.

Disse samlinger begynder som læsninger og fortolkninger af, hvad der fra et ungeperspektiv ser ud til at udgøre de væsentligste forhold for, hvordan vi kan forstå deres deltagerbetingelsers udvikling gennem udskolingsforløbet. På samme tid er valg af temaerne informeret af teoretiske begreber, der under mange læsninger har bidraget og er udviklet analytisk til at belyse unges deltagerbetingelser gennem det empiriske materiale. Det første tema udgør fx *Udvikling af ungelivsførelse i udskolingen*. Dette tema er både teoretisk informeret af livsførelsesbegrebet, og er også eksplorativt opstået i udforskningen af, hvad ungeliv i udskolingen som ny skolekontekst ser ud til at handle om fra de unges perspektiver. De udvalgte temaer for analysens formidling udgør derfor væsentlige nedslag, der tilsammen bidrager til at forstå unges betingelser for deltagelse i udskolingen. Temaerne afspejler på samme måde hvert af de fire analysekapitler og er:

- 1)Udvikling af ungelivsførelse i udskolingen
- 2)Unge deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser
- 3)Udviklinger af sociale kategoriseringsprocesser
- 4)Unge anticipationsmuligheder

En betingelsesanalytisk linse

En *betingelsesanalytisk linse* skal forstås som min analysestrategi, hvorigennem jeg undersøger, hvad udviklingen af unges deltagerbetingelser hænger sammen med. Fra et dialektisk perspektiv kan projektets analyser forstås som en sammenhæng, hvor jeg med hvert analysetema dykker ned i forskellige problemstillinger af denne sammenhæng. På den måde fordyber hvert analysekapitel sig i aspekter af et sammenhængende analytisk billede på, hvordan vi kan forstå unges deltagerbetingelser fra et ungeperspektiv, der udfoldes mere og mere gennem kapitlerne. Dette betyder, at jeg analyserer på den samme forskningsmæssige problemstilling i alle kapitlerne, men at udvalgte problematikker, hvor jeg zoomer ind på forskellige empiriske udsnit med forskellige begreber, kan supplere hinanden i en samlet forståelse.

I analyserne er jeg som tidligere beskrevet optaget af udskolingsforløb i danske grundskoler som almene livsbetingelser for unge i Danmark. Selvom ungelivet ser forskelligt ud forskellige steder, udvikler der sig undervejs en analytisk pointe om, at det unge gennemgår over 8. til 9. klasse i udskolingen, udgør nogle almene betingelser for unge, som jeg beskriver som paratgørelse. Ved at gå tæt på nogle unges forløb og subjektperspektiver viser det sig, hvad der er på spil i udskolingen omkring paratgørelse, hvilket bidrager til en sammenhængende forståelse for, hvorfor nogle også kan komme mere i klemme end andre. For at kunne fremanalysere hvordan almene betingelser om paratgørelse får betydning for også ulige betingelser for at deltage i udskolingen, udvælger jeg indblik i

vanskelige situationer og processer. Fra unges subjektperspektiver analyserer jeg, hvad vanskelighederne i disse situationer og forløb synes at hænge sammen med i en intention om at almengøre, hvordan udskolingsforløb udvikles og kan se ud.

Den tidsmæssige dimension i at følge udskolingsforløbet over to år udvikler en analytisk pointe, der peger på, at betingelserne i udskoling forandres i takt med, at parathedsopgaven tilspidnes i forløbet. Der bliver i højere grad fokuseret på paratgørelse til sidst i udskolingsforløbet, hvilket kan bidrage til at differentiere de unge væk fra hinanden og til at skabe ulige deltagelsesmuligheder. Dette forhold illustreres også i mit valg af kapitlernes komposition, der empirisk starter med de unges opstart i 8. klasse, og analytisk forsøger at udfolde udskoling som nyt fænomen i de unges liv. Derfra går de næste kapitler længere ind i hverdagslivets situationer i udskoling, såsom undervisnings-, test-, eksamens- og vurderingssituationer, ved fra unges perspektiver at zoome ind på, hvordan også ulige betingelser kan udvikles som en del af et fokus på paratgørelse. Det afsluttende analysekapitel handler om udskolingens sidste periode, hvor de unge skal orientere sig mod kommende overgang til ungdomsuddannelse og analyserer, hvordan udskolingens parathedsopgave kan bidrage til at skabe fremtidsfrygt og ulige muligheder for at danne forestillinger om en fremtid. Analysen afspejler på den måde udskolingsforløbets progression, der ligeledes har informeret forskningens erkendelsesproces, som den er skredet frem i processen over de to års feltarbejde.

Unge deltagerbetingelser som genstand

Når analyserne opbygges og tager afsæt i forskellige unges forløb og processer, er det en pointe at vise både, hvordan almene betingelser i udskoling får forskellig betydning for unge, men også, hvordan mange andre forhold i ungelivet hænger sammen med udviklingen af ulige deltagerbetingelser i udskolingens hverdagsliv. Med denne linse forsøger jeg primært at følge fællesskabernes transformationer i udskolingens hverdagsliv og indfange, hvordan mange forhold spiller sammen i unges situerede muligheder for at være med i fællesskaberne. På den måde er mit fokus rette mod at fremanalysere almene deltagerbetingelser i udskoling og deres betydninger på tværs af ungeliv uden at genstandsgøre de unge i analyserne.

I analyserne følger vi mange forskellige unges hverdag, og også enkelte unges forløb, hvor deres situation bliver særligt sårbarhedsskabende. En pointe er, at vi må forstå det smertelige ved at se, hvordan deltagerbetingelser får forskellige subjektive betydninger. De unge, hvis forløb jeg følger mere specifikt, omtaler jeg som Morten, Sine, Klaus og Mona. Nogle af dem har vi allerede mødt tidligere, og i de kommende kapitler kommer vi tættere på deres subjektperspektiver uden at de som personer af den grund udgør analysens genstand:

”Det drejer sig ikke om at forstå individerne, deres tænke- og handlemåder. Genstand for undersøgelsen er derimod de konkrete livsbetingelser i deres subjektive betydning, dvs. den samfundsmæssige realitet, sådan som den opfattes af individerne afhængig af deres specifikke situation og de samfundsmæssige fortolkningstilbud og handlemuligheder, der står til rådighed for dem.... At påvise den samfundsmæssige dimension i de tilsyneladende højst personlige følelser, tænke- og handlemåder” (Osterkamp, 2000, s. 8).

Inspireret af Osterkamp betoner citatet den analytiske pointe, at det er de unges betingelser og de processer, de deltager i, der udgør genstanden. Det betyder, at når vi i de følgende kapitler følger primært Morten, Sine, Mona og Klaus´ processer og perspektiver nærmere, skal deres forløb derfor forstås som eksemplariske i decentrerede analyser af projektets problemstilling. Disse unges forløb er udvalgt, dels fordi jeg hurtigt opdagede, at der var noget på spil af forskningsmæssig interesse, men også fordi jeg fik praktisk adgang til at følge netop deres forløb. På den måde udgør deres situationer og processer analytiske eksempler, der også kunne have taget udgangspunkt i andre unges lignende forløb.

Analytiske begreber

Med dette afsnit vil jeg introducere til fem forbundne subjektivvidenskabelige begreber, der på forskellige måder kan fremanalysere unges deltagerbetingelser og også hjælpe mig med at forstå, hvorfor de kan udvikles ulighedsskabende. Nogle af disse begreber er præsenteret tidligere, men deres relevans introduceres kort igen for at vise deres forbundethed til de andre begreber. I de følgende analysekapitler kommer også andre begreber i spil undervejs med henblik på at forstå og udfolde temaerne. Her redegør jeg undervejs for nye relevante begreber under det enkelte tema i kapitlerne.

Den betingelsesanalytiske linse kan forstås som en (dialektisk) prisme, der indeholder flere flader med forskellige begreber, som kan hjælpe med at få blik for problemstillingen. Begreberne kaster lys på forskellige aspekter af det sammenhængende billede og er knyttet teoretisk sammen i en subjektivvidenskabelig optik. *Livsførelsesbegrebet* kan fx bidrage til at analysere, hvordan strukturer ser ud fra et ungeperspektiv, hvor et begreb om *selvforståelse* kan bidrage til at få indblik i nogle mere personlige betydninger af socialt udviklede processer. Disse processer hænger igen sammen med unges oplevelse af *rådighed* over at kunne udvikle sin livsførelse gennem deltagelse i udskolingens *paratørelsesprocesser*, hvor et begreb om *situeret ulighed* kan hjælpe os til at forstå, hvordan sociale processer kan gøre det mere svært for nogle end andre at deltage i. Alle begreberne er forbundne og kan medvirke til at lære os noget om de sammenhængende sociale betingelser, unge virker i, og kan hjælpe til at få øje på forskellige aspekter af disse sammenhænge.

Situeret ulighed: Et begreb om situeret ulighed handler om at kunne få blik for, når unges deltagerbetingelser udvikles på ulighedsskabende måder. Det hjælper os også til at

fremanalyse, hvordan ulige betingelser for at deltage kan falde ud på mange forskellige måder alt efter, hvordan den konkrete kontekst unge deltager i, har udviklet sig. Begrebet er primært udviklet af Højholt (2016, 2020, 2022) men er bearbejdet og udviklet også af fx Skovhus, Mardahl-Hansen, Schwartz, Røn Larsen og Holm Poulsen og udgør en socialpsykologisk forståelse af, hvordan manglende adgang og en skæv fordeling af ressourcer i sociale processer kan skabe ulige betingelser for deltagelse. Heri ligger den teoretiske grundantagelse, at situeret social ulighed kan forstås som ulige muligheder for at tage del i en konkret social praksis, der igen er foranderlig og dermed også producerer foranderlige muligheder. Samtidigt er situeret ulighed også knyttet til politiske og historiske forhold, hvor det historiske, som fx udskolingens parathedsopgave, viser sig konkret i en situeret social praksis og dermed også for betydning for udvikling af unges deltagelsesmuligheder (Lave, 2019).

Unge ulige situerede deltagerbetingelser udgør processer, der kan transformeres, alt efter hvordan konkrete hverdagslivsbetingelser udvikles på måder, der enten muliggør eller begrænser unge i at kunne gøre sig gældende og bidrage til fællesskaber. I analyserne skal vi fx se, hvordan Klaus i ét klassefællesskab oplever at have begrænsede muligheder for at deltage og forfølge sine interesser om at klare skolen og komme videre på gymnasiet. I et andet klassefællesskab bliver det omvendt muligt for Klaus at deltage på mere rådhedsskabende måder, der gør det muligt at komme videre på gymnasiet. Dette gør sig også gældende for andre unge inden for det samme klassefællesskab, hvis dynamikker og betingelser skifter over tid. Dette ser ikke ud til at være systematiske processer, ej heller tilfældige, men som nogle, der udvikles i en særlig kontekst og ud fra særlige konkrete hverdagslivsbetingelser, som jeg undersøger, hvad handler om.

For at begribe det dobbelte forhold, at hverdagslivsbetingelserne både konstitueres af de fælles sager, som de unge er sammen om, som fx ungeliv og paratgørelse, og at de unge selv er medskabere af disse betingelser, kan livsførelsesbegrebet hjælpe med at analysere transformationer af unges deltagerbetingelser.

Livsførelse: Med livsførelsesbegrebet, der er introduceret tidligere, får jeg mulighed for bredt at analysere unges betingelser for sammen og personligt at udvikle og føre deres (nye) ungeliv. Livsførelsesbegrebet viser ind i det, der er modsætningsfuldt og komplekst, når de unge fx arbejder hårdt på "*at blive unge sammen*", som de udtrykker det, og ligeledes oplever, at de nogen gange kan være nødt til at vælge hinanden fra i paratgørelsesprocesserne. I afhandlingen peger jeg på, at unge i det spændingsfelt udvikler forskellige *livsførelsesdilemmaer*, som de arbejder på at forene og få til at spille sammen, men som de kan komme til at give op på, når disse dilemmaer opleves uforenelige. Her viser analyserne, at det ser ud til at situerede ulighedsprocesser udvikles, når unge kommer til at stå alene i dilemmaerne. Disse analytiske erkendelser fører til en udvikling af begrebsætningen om unges deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser, der hjælper med at analysere un-

ges deltagelse i udskolingens hverdagslivssituationer. Her ser deltagelse i en parathedsopgave ud til at kunne få betydning for udvikling af fællesskaberne og ulige betingelser for at deltage i fællesskaberne.

Paratgørelsesprocesser: Hvordan begrebet *paratgørelsesprocesser* udvikles og anvendes, tydeliggøres og eksemplificeres i analysekapitlernes progression, der viser, hvordan begrebet tager analytisk form gennem empirisk arbejde og læsninger af materialet. Her får jeg blik for, at det politiske fokus på at få flere unge i uddannelse gennem paratgørelse ikke kun udspilles i bestemte overgangsarrangementer, men løbende er på spil i det daglige hverdagsliv i udskoling. Udgangspunktet for at udvikle begrebet udspringer derfor af mit undersøgende ungeperspektiv, hvor jeg i deres hverdagsliv får mulighed for at få blik for, hvordan parathed er på spil, som tidligere beskrevet. Samtidigt udvikles det på baggrund af en teoretiske pointe om, at unge er deltagere i politiske og historiske praksisser forstået som konkrete hverdagslivsbetingelser. Som beskrevet er subjekter altid allerede aktive deltagere, og denne deltagelse drejer sig om et fælles sagsforhold som fx paratgørelse, og som de unges deltagelsesmåder ikke kan analyseres løsrevet fra (Højholt, 2005, Dreier, 2011).

Hvor et normativt begreb om skolens parathedsopgave handler om, hvordan skolen vil understøtte de unge i at komme videre i uddannelse, handler paratgørelsesprocesser analytisk om at få blik for unges deltagelse i parathedsopgaven. Hermed vil jeg ikke påstå, at parathedsopgaven isoleret er årsag til ulige deltagerbetingelser, men fremanalysere, hvordan og hvorfor den kan komme til at udgøre en ud af mange betydningsfulde deltagerbetingelser i unges liv. Begrebet anvendes på den måde som et forsøg på at analysere, hvordan politiske og historiske forhold får konkrete betydninger i hverdagslivet for dem, der deltager i dem.

Begrebet kan ses som en teoriudvikling udarbejdet til at forstå projektets konkrete problemstilling i en særlig historisk tid ud fra et unge- og hverdagslivsperspektiv. Det er udviklet som et forsøg på analytisk at kunne overskride både abstraktion og isolation i forståelse af ulighedsproblematikker inde fra skolelivet, der begge kan lande i ”*en generalisering af det specielle*”, hvor en kontekstualisering af sammenhængen falder bort (Højholt, 2022, s. 98). Paratgørelsesprocesser udgør på den måde et analytisk begreb, der kan hjælpe med at kontekstualisere samfundsmæssige deltagerbetingelser i unges deltagelse i udskolingens parathedsopgave.

Selvforståelse: De positioner deltagelse i paratgørelsesprocesserne stiller de unge i, erfarer jeg over tid kan få betydning for unges muligheder for at udvikle selvforståelse. Et begreb om selvforståelse mener jeg derfor kan hjælpe mig til at forstå mere subjektive betydninger af, når unges deltagerbetingelser udvikles ulige. Begrebet er tidligere omtalt som det ontologiske forhold, at subjekter udvikler sig og forstår sig selv som deltagere i sociale praksisser (Holzkamp, 1998, 2013). De forståelser, unge har mulighed for at skabe

om hinanden og dem selv, er situerede forståelser, der skabes, forhandles og muliggøres inden for rammerne af fællesskabet og den rådighed, de unge oplever at have her. Det betyder for de unge i udskolingen, at selvforståelsesprocesser hvor der bl.a. udvikles tro på fremtiden, er knyttet tæt til en oplevelse af sig selv som legitim deltager i fællesskaberne i samspil med de andre unge, lærere, UU-vejledere mv.

Selvforståelsesbegrebet er udviklet til at afmystificere begrebet om individet som en særlig essens og peger på, at udvikling af selvforståelse sker i et socialt samspil i en særligt udviklet praksis, som subjekter samtidigt forholder sig til. Det er en forståelse, der både er knyttet til sociale sammenhænge og til mere personlige forståelser af, hvem man gerne vil være, som fx Klaus, der gerne vil på gymnasiet. Denne forståelse guider også hans livsførelse, hvorfor selvforståelsesbegrebet i en subjektvidenskabelig optik er dynamisk og udvikles i sociale praksisser og ligeledes af subjekter, der forholder sig aktivt til deres deltagelse. Når det indimellem bliver svære for nogle unge at udvikle deres personlige interesser end andre, skal dette ikke forstås som rettet mod en særlig essens i subjektet. Selvforståelsesbegrebet kan anvendes til at analysere, hvordan unge udvikler personlige grunde til at føre deres liv på baggrund af fælles konkrete hverdagslivsbetingelser i udskolingen. Disse forhold kan igen forandre sig alt efter de fællesskaber, de unge deltager i, og fordi, som vi skal se det, unge hele tiden handler på at opnå rådighed i disse fællesskaber for at kunne forene mange ting i deres ungeliv.

Rådighed: Rådighed kan betragtes som det forhold, at subjekter hele tiden er i gang med at udvikle og forsøge at udvide fælles deltagerbetingelser knyttet til at kunne føre et liv, hvor subjekter ikke alene er overladt til særlige deltagerbetingelser (Schruabe, 2017, Holzkamp 1998). Begrebet kan derfor anvendes til at analysere unges adgang til i fællesskab med andre i udskolingen og deres arbejde mod at udvikle mere rådighed over deres deltagelsesmuligheder. I analyserne ses dette fx, når unge arbejder på at opnå rådighed over at være en del af ungelivet uden for skolen, som fx at kunne komme til at deltage i fester. Samtidigt arbejder de unge også på at forbinde deltagelse i bl.a. fester med at overkomme skoleopgaverne og blive erklæret parat til ungdomsuddannelse.

Som vi skal se det, er de unge optaget af at forbinde og opnå rådighed over mange nye udviklingsprocesser i ungelivet, hvor skolelivet er en af disse processer. Dette kan opleves forskelligt, og om dette forhold skriver Højholt: "*Når vi kigger fra eleverne fremstår det at have adgang til fælles håndteringer af skolelivet, som væsentlige sociale ressourcer i relation til at forene modsætninger, krav og engagementer, at blive anerkendt og forstå sig selv i denne særlige kontekst*" (Højholt, 2022, s. 98). At udvikle et modsætningsfuldt og sammensat ungeliv, hvor mange ting skal forbindes, kan i højere grad se ud til at muliggøres, når unge oplever adgang til at samarbejde og være fælles om at håndtere disse betingelser. Dette fælles arbejde kan forstås som *adgang til sociale ressourcer* i udskolingen, som unge hele tiden er i gang med at udvikle rådighed over. Rådighed som analytisk begreb kan derfor også hjælpe til at få blik for situationer og processer, hvor unge ikke oplever adgang til fælles ressourcer, og hvor det

bliver vanskeligt at udvide sine deltagelsesmuligheder knyttet til begrebet om situeret ulighed.

Disse fem forbundne subjektvidenskabelige begreber sættes i spil i de følgende kapitler og udgør samlet den betingelsesanalytiske linse, der kan hjælpe til at analysere sammenhængende forståelser af, hvordan vi kan forstå unges deltagerbetingelser i et samspil mellem mange parter i en samfundsindlejret social praksis som udskolingen.

Opsamling

I dette kapitlet har jeg præsenteret, hvordan analyseprocesser kan tage form som samarbejdsprocesser og zigzagbevægelser, der udspringer mange steder fra. Her har jeg argumenteret for, at empiri, teori og analyse ikke udgør særskilte elementer, men hele tiden forudsætter og formidler hinanden i en kollektiv analysepraksis bestående af deltagelse i mange praksisser i samarbejde med andre.

Derudover har kapitlet introduceret analysens tematiske tilblivelse i kraft af fire temaer og analysens strategi forstået som en betingelsesanalytisk linse, der udgør en prisme bestående af forskellige begreber. Disse begreber kan hjælpe til at fremanalysere de sammenhængende sociale betingelser, som unge virker i og også ulige deltagerbetingelser kan udvikles i. Den betingelsesanalytiske linse er et tænkt greb, der er udviklet til at formidle analysen, og som har taget analytisk form undervejs i processen uadskilleligt fra det empiriske arbejde, hvor også nye begreber er udviklet i relation til at belyse problemstillingen

Kapitel 9:

”Unge er noget vi bliver sammen” – udvikling af ungelivsførelse i udskolingen

Dette første analysekapitel har til formål bredt at analysere, hvordan udskolingen opleves fra et ungeperspektiv og kan ses som konturer af et overordnet analytiske billede, som de efterfølgende tre analysekapitler nuancerer og folder ud. Kapitlet introducerer Morten, Mona, Klaus og Sines forløb, hvis subjektperspektiver bliver behandlet mere indgående i de efterfølgende kapitler. På den måde zoomer de næste tre kapitler ind på dele af den samlede kontekst og fokuserer med forskellige tematiske nedslag på forskellige betingelser for udvikling af unge deltagelsesmuligheder i udskolingen.

”Unge er noget, vi bliver sammen”, fortæller de unge mig, og de viser det også i de måder, de handler på. Dette udsagn udgør både en empirisk og teoretisk præmis for afhandlingens analyser, hvorfor jeg får blik for, at de unges deltagelse i udskolingen handler om at være sammen med nogen som grundlag for at kunne udvikle og forene nye aspekter i et ungeliv, der stiller nye krav til livsførelse. De unge er i gang med en social selvforståelsesproces, hvor de er gensidigt afhængige af hinanden for at kunne udvikle nye handlemuligheder i et modsætningsfyldt unge- og skoleliv (Holzkamp, 1998, 2013, Dreier, 2001). Samtidig forandres fællesskaberne i disse processer og det, de er sammen om i ungelivet, i relation til nye sociale og faglige optagetheder og forventninger (Schwartz, 2019, Haavind, 2013).

I kapitlet vil jeg vise, hvordan unge deltager i udskolingens konkrete hverdagsliv og derigennem skaber betingelser for hinanden i et forsøg på at forbinde et nyt og sammensat ungeliv. Unge har hele tiden noget for sammen socialt, der handler om at udvikle ungelivet og få alle de nye aspekter til at hænge sammen. For at kunne det må de hele tiden orientere sig og forsøge at koble sig på det, der er interessant, relevant og spændende for at udvide både deres sociale, personlige og faglige muligheder. Det skifter midlertidigt hurtigt, hvad de unge er optaget af, og hvor deres opmærksomhed trækker dem hen. Dette får betydning for, hvad de kan være sammen om i og uden for skolen, hvorfor både deres fællesskaber er dynamiske, og deres mere personlige deltagerbaner også er diskontinuerlige (Dreier, 2001). Mange ting konkurrerer om deres opmærksomhed i disse år, og gennem kollektive og konfliktfyldte processer har de brug for hinanden til at prioritere og koordinere det hele i deres hverdagsliv samtidigt med, at fællesskaberne bliver stadigt mere usikre (ibid., Højholt & Schraube, 2016).

Som vi skal se det, får et modsætningsfyldt livsførelsesarbejde betydning for måder at blive unge sammen på, der kan stille unge i nogle livsførelsesdilemmaer. Bliver det vanskeligt at udvikle og håndtere disse dilemmaer, begrænser det udviklingen af de unges sammensatte livsførelse. Når dette arbejdet begrænses, kan det også bidrage til at fastfryse unge i rådighedsbegrænsende positioner og tvinge dem ud i at vælge nogle eller noget fra for at passe på sig selv i deres udvikling af livsførelse (Dreier, 2011). Disse processer kan føre til udviklingen af ulige betingelser for at deltage i fællesskaber.

Ved at udfolde alt det mylder af aktiviteter og udviklingsprocesser, de unge er rettet skiftende imod, er det en pointe i kapitlet at vise, at de unges deltagelse i udviklingen af en sammensat livsførelse i udskolingen kan forstås situeret. Ungelivet handler om mange andre ting end at lykkes med skolen, hvorfor skolelivet væver sig ind i alle de andre udviklingsprocesser, de er i gang med, og skifter derfor hele tiden betydning. Som udskolingsforløbet skrider frem, viser analyserne også, at det bliver vanskeligere for de unge at holde sammen, og at det bliver sværere at handle på en intention om at blive unge sammen. De bliver mere splittet op, samtidig med at de kæmper for at være sammen. Den bevægelse forsøger kapitlet at analysere, hvad hænger sammen med i relation til at forstå det almene baggrundstæppe for, hvordan betingelser for at deltage udvikles i udskolingen – også når de udvikles ulige.

Kapitlets komposition

Kapitlet er opdelt i tre afsnit. Det første fører os med ind i skolens hverdagsliv og viser det mylder af liv, de unge skal udvikle livsførelse omkring, og hvor vigtigt det er at kunne være sammen og gøre sig gældende socialt og i skolearbejdet. I næste afsnit peger jeg på, hvordan nye ”seriositeter” i ungelivet ud over skolen, som fx kærester og regler i hjemmet, udgør ungelivets konkrete hverdagslivsbetingelser. Via en præsentation af Klaus og Monas udskolingsforløb analyserer jeg i det sidste afsnit, hvordan udskolingsforløbet overordnet udgør nogle meget modsætningsfulde og for nogle unge ulige betingelser, der kan stille unge i vanskelige og smertefulde livsførelsesdilemmaer og valg.

Skolen som et mulighedsrum for udvikling af ungelivsførelse

Dette afsnit analyserer betydninger af, hvordan mange nye aspekter af livet flytter ind i udskolingsårene, som de unge både sammen og personligt handler på at få rådighed over. Her kan skolen ses som et mulighedsrum af muligheder og begrænsninger for at udvikle fælles og subjektive handlemuligheder for at forene det hele, hvor der samtidigt stilles

større krav til at håndtere alle disse aspekter i unges begyndende ungelivsførelse (Beckman Jensen, 2010, Osterkamp, 2000, Dreier, 2008). Dette handler både om skolen, men også om at forene og koordinere, hvem man gerne vil være og kan være sammen med, hvem der kan komme med til fester, at håndtere fritidsjobs, lektier, venner, sociale medier, sportstræning, få erfaring med kærester og sex og finde ud af det med sine forældre mv. Alt dette får tilsammen betydning for også at kunne deltage i skolelivet og danner på skift for- og baggrund i deres liv, alt efter hvad der er på spil, og hvad de unge også personligt er optaget af at udvikle. Meget er på spil samtidigt i udskolingen, som vi kan se i den følgende feltnote.

Ungefællesskaber forrykkes i skolelivet

Læreren begynder at dele nogle opgaver ud, som eleverne skal lave som emnearbejde. Nogle tager et emne. De fleste kigger ned i deres skærme og laver noget andet end det, læreren har sat i gang. Nu er der høj snak mellem nogle piger om en pige, de ikke kan lide. Der bliver vist billeder af hende, og læreren forsøger at trænge igennem snakken. Mona sætter sig i sofaen sammen med Morten, og de taler højt om fester med Thomas, der også kommer til. Der sker meget i timen, og jeg registrerer, at det er svært at følge med i alle deres aktiviteter samtidig. Gruppen ved sofaen snakker nu om ”ulækre piger”, mens nogle på første række snakker om håndbold. ”Der er ikke mere brød til din pølse”, synger Morten, og de griner i sofaen. Læreren hjælper én i gang, mens to drenge snakker højt ude på gangen. Elise kigger på skønhedsprodukter på nettet. Morten råber højt igen, bøvser højt og råber SKÅL. Josephine ser en serie med høreboffer på, og også andre virker opslugt af nettes muligheder (feltnote 18.10.20).

I feltnoten fornemmer vi, at meget kalder på de unges opmærksomhed og trækker dem rundt i forskellige sammenhænge af ungelivet. Der er hele tiden nye samlinger om noget, når der fx skal planlægges fester eller diskuteres håndbold. Skoleopgaver er blot én ud af mange ting at forholde sig til, som skifter hurtigt. Fællesskaberne forrykkes på den måde hele tiden, i relation til det der er på spil i situationen. Som vi ser det i eksemplet, er sofaen et trækplaster, hvor de unge samles om ungelivet. Her registrerer jeg over tid, at der sker mange ting, der forbinder dem på forskellige måde, når de fx planlægger fester, ligger i bunker og hyggesnakker, masserer hinanden, slås, kæler, sover op ad hinanden og arbejder i grupper om skolearbejdet. Fra et ungeperspektiv hænger det, som vi ofte adskiller som det sociale og faglige i skolen sammen, hvilket jeg i afhandlingen tilsammen begrebs-sætter som *skolelivets sociale situationer*.

Aktiviteterne i denne 9. klasse skifter meget hurtigt, også alt efter hvor læreren er i lokalet, tidspunkt på dagen, og hvem det bliver muligt at koble sig på i sofaen. Det at deltage i ungefællesskabet, og det der er på spil i sofaen, ser jeg som den mest attraktive aktivitet at deltage i. Her føres ungelivet videre ind i skolen om det, der skal ske/og er sket uden for skolen, som det fremgår af feltnoten. Denne aktivitet kræver nogle at koble sig på i klassen, og ved som forsker at følge aktiviteterne og bevægelserne af unge ind og ud af

sofaen bliver det tydeligt, hvordan de sociale samspils dynamikker skifter. Når fællesskabet omkring sofaen bliver et sted, hvor de unge kan være sammen og også samtidig personligt kan gøre sig gældende i aktiviteterne, ser det ud til, at andre unge udgør det største trækplaster i skolen. For nogle unge er det afgørende for overhovedet at komme i skolen, som Sine en dag fortæller: *"Jeg går kun i skole for at være sammen med mine venner"* (feltnote 17.08.20). Hun fortæller endvidere, at det er hyggeligt at være i skolen og trist, at de snart skal skilles efter udskolingen. Mange dage sidder Sine i sofaen og er med i fællesskabet her. Nogle dage gør hun ikke, og her ligner hun ikke én, der synes, det er hyggeligt at være i skolen, måske fordi hun er blevet uvenner med nogle andre, eller der er andre ting, der fylder og begrænser adgangen til sofaen. Ved at følge de unges skiftende deltagelsesmuligheder i sofafællesskabet over tid får jeg blik for, hvordan sofaen som kontekstsættende materialitet i skolen udgør en væsentlig betingelse for de unges mulighed for sammen at udvikle deres sammensatte livsførelse.

Når ungefællesskabet ikke er i gang i sofaen, eller det er svært at komme ind i det, der er sjovt og spændende, ser det ud til, at individuelle aktiviteter, såsom onlinespil, serier, film og musik i ørerne, er at foretrække. Her ser jeg også forskellene på de unges sociale positioner i klassen og på, hvordan de også skifter. Hvis de fx er uvenner med nogle andre, ser det ud til, at en individuel aktivitet udgør et helle på dagen. Dette ser jeg mest gælde for dem, for hvem det er svært at blive koblet op på skolelivets sociale situationer, og hvor det er svært at få plads i sofaen, eller om morgenen, hvor de er trætte, og hvor flere gemmer sig bag skærmene.

I skolens hverdagsliv udspiller der sig et mylder af liv, når de unge mødes og koordinerer det, der skal ske i fritiden, samtidig med, at de forventes at blive undervist. Der er meget at skulle håndtere på en og samme tid, og det ser ud til, at skolen udgør et sted, hvor de unge forsøger at binde det hele sammen ud fra skiftende konfliktfyldte dynamikker i deres fællesskaber. Sofaen udgør en konkret betingelse for dette, men også skolehverdagen kan i sig selv ses som en struktur, der fungerer som socialt mødested og udgør et mulighedsrum med muligheder for at koble sig på fællesskaber og med begrænsninger i at kunne gøre sig gældende alt efter, hvad der er på spil.

De unge er både fælles, men også opdelt på nye måder alt efter, hvad de er optaget af og har adgang til, og det betyder, at fællesskabets dynamikker hele tiden skifter. At blive ung er noget, man gør sammen, fortæller de unge, men det at være sammen om det er ikke harmonisk, men tværtimod hele tiden fuld af konflikter og dilemmaer, der forandrer fællesskaberne. Det går stærkt, og det kan være svært at følge med, som en af de unge en dag fortæller mig: *"Der sker så meget på et år. Det er så langt. Vi når næsten ikke at opfatte det. Vi ændrer os så meget bare på et halvt år og gør andre ting. Er sammen med nye og sådan."* (Telefonsamtale med Louise, 10.04.21). Udskolingen virker som en mættet tid, der gør, at de unge måske indimellem får lyst til at "pause den lidt", som Louise fortsætter; et forhold jeg

fremanalyserer betydningen af i et kommende kapitel omkring ungeliv og anticipationsmuligheder (kapitel 12).

I det følgende skal vi møde en 8. klasse og prøve at forstå herfra, hvordan det, vi ofte adskiller som sociale og faglige forhold, væver sig sammen fra et ungeperspektiv i alle skolelivets sociale situationer og får betydning for unges udvikling af livsførelse.

”Vi er sådan en klasse, der altid har gjort tingene sammen”

Jeg er i starten af 8. kl. og tænker over, at der er mange måder at deltage på, men at de hele tiden er i gang sammen. De er sammen om indholdet og aktiviteten, og det sociale samspil løsriver sig ikke fra det, der sker i timen, men er samtidig hele tiden i spil. Det ser ud til, at det faglige og sociale kombineres, og jeg tænker over, hvor mange måder, der findes, at samle sig om det, unge i udskolingen skal samles om. (feltnote 17.08.20)

Som jeg begyndende reflekterer over i mit feltarbejde i starten af udskolingsforløbet, virker det til, at de unge i denne 8. klasse har stor fælles rådighed over fællesskabet, hvor det er muligt at kombinere mange ting. Her er stor fleksibilitet og smidighed til at byde ind på forskellige måder, træffe egne valg og samtidig være fælles om at forhandle fællesskabet. Dette viser sig i alle deres forhandlinger omkring, hvordan de fx skal arbejde i timerne; om man kan have musik i ørerne, hvornår der kan trækkes luft på gangen, om man kan sidde i vinduet, ligge på gulvet, hænge i deres sofa, snakke med en i den anden ende af klassen mv. De unge kan handle på mange måder og forfølge egne interesser samtidig med, at de er sammen om at samarbejde om noget fagligt.

Når der arbejdes med skoleopgaver her i starten af udskolingsforløbet, arbejder de i værksteder, i grupper eller par, og eleverne fordeler sig hurtigt i lærernes grupperinger eller inddeler sig selv i grupper. Zoomer man nærmere ind på de enkelte gruppearbejder, ses det, at der er forskelle i arbejds måder og ansvarstagen mv., men ikke på en måde der får de unges forskelle til at udgøre et problem, som det viser sig at blive senere i udskolingsforløbet. Her fortæller både lærere og nogle af de unge mig, at det er svært at lave gruppearbejde, når de er på forskellige niveauer, hvilket får stor betydning for at kunne være en del af fællesskabet, som jeg viser og udfolder betydningen af i næste kapitel. Her i starten af 8. klasse er der derimod forventninger til, at alle kan arbejde sammen og bidrage til skolelivets sociale situationer. Således er de fælles om at gøre skole forskelligt, men på en måde der ikke skiller alt det, de har for med hinanden ad. Undervisningen bliver arrangeret i et samarbejde mellem dem og lærerne på en måde, så de får mulighed for at være sammen og støtte hinanden i at lære i skolen og samtidigt udvikle deres ungeliv sammen (se også Schwartz & Højholt, 2018). Dette virker til at være en underliggende præmis for hele måden, fællesskabet i denne klasse udspiller sig på i starten af udskolingsforløbet. De er et fællesskab, der arbejder på at tage vare på hinanden og kunne sammen.

Nogle af de unge fortæller mig om klassens sociale selvforståelse, da de en dag spørger til, hvad jeg har skrevet i min notesbog. Jeg fortæller dem, hvordan jeg observerer deres fællesskab som et, der ser ud til at skabe muligheder og adgang for dem alle, og de siger: ”Vi er sådan en klasse, der altid har gjort tingene sammen” (feltnote 17.08.20). Samtidigt påpeger de også, at der kan være konflikter i klassen, men at de gerne vil gøre tingene sammen, selvom det også er svært nogle gange.

På et tidspunkt henover efteråret bliver de faste lærere i klassen, Peter og Tanja, opmærksomme på, at der er nogle, der begynder at være lidt mere udenfor, når de skal arbejde i grupper. Nogle har mindre rådighed over det fælles, og dette viser sig i, at de ikke bliver valgt og sidder alene. For at udvikle på dette betror lærerne klassen den opgave at komme med forslag til konstruktive gruppefordelinger, der kan tage vare på, at alle kan arbejde i grupper. På den måde viser lærerne, at dét at udvikle inkluderende fællesskaber er et kontinuerligt samarbejde, hvor der arbejdes med situerede samspil i klassen ud fra et fælles bedste. Dette arbejde er en fælles og samtidig svær sag, som en gruppe unge pointerer:

En gruppe unge fortæller mig i frikvarteret, at de er ved at skulle lave faste arbejdsgrupper, men at det er svært. Deres lærer Peter fortæller mig senere, at det er noget klassen har fået tid til i timerne. ”De skal selv lave dem på en måde, så de tager vare på hinanden”, siger han. ”Det kan de herinde, men det er en balance, så det ikke bliver udskillelse”. Efter de har fået mere tid, vil lærerne se, om det kan lykkes. ”Vi eksperimenterer os frem herinde, men det kan vi også, fordi det er en homogen og velfungerende klasse. Det kan være svært i andre klasser”, fortsætter han (feltnote 04.11.20).

Det er ikke en nem opgave, som gruppen fortæller mig, og lærerne har også skullet give dem mere tid, end de havde planlagt. Det er et eksperiment, som de gerne vil prøve af, og det kan de i sådan en klasse, men ikke nødvendigvis i andre, da det kan resultere i udskillelse, siger Peter. Det, han betoner her, er, at den aktivitet, der har intention om at åbne op for deltagelsesmuligheder og fælles rådighed, kan ende med det stik modsatte, alt efter den måde fællesskabet i en klasse har udviklet sig på. Dette udgør et dilemma, da det i værste fald også kan bidrage til at skille nogle ud og peger på betydninger af læreres situerede arrangementer af læringsfællesskaber (se Mardahl-Hansen, 2018). Denne klasse kan ”bære” det, fordi de er velfungerende, men i en anden klasse, gør han det på en anden måde, fortæller han.

Som jeg ser det, handler dette om, hvordan alle parter i klassens fællesskab har været en del af at samarbejde om at skabe et fællesskab med adgang til alle skolelivets sociale situationer. Dermed er det ikke kun et spørgsmål om enten lærernes kompetencer eller en særlig god klassesammensætning, men om deres fælles løbende opmærksomhed på samspil, dynamikker og arrangementer i et samarbejde. Dette fortæller noget om, at det at eksperimenterer med, udforske og udvikle sociale fællesskaber i samarbejde med de unge er en vanskelig og konfliktfyldt øvelse, som kan få stor betydning for det, som Schwartz (2019) betegner som *klassers sociale udviklingshistorie*. Dette kan bidrage til at udvikle og

åbne op for deltagelsesmuligheder og fælles rådighed, hvor de unge får mulighed for at forene deres sammensatte ungeliv sammen, men det kan også være krævende på en sådan måde, at det helt opgives. Når fællesskaber omkring skoleopgaver fx deles op i, hvem ”der kan/ikke kan” og i faglige niveauer, som det senere i udskolingsforløbet bliver fremtrædende, kan det betyde en stigende differentiering og individualisering, hvor det kan være svært at få del i både faglige og sociale ressourcer. Disse problematikker samler jeg op på i afhandlingens senere kapitler, men nævner kort her for at vise, hvordan betingelser for at komme til at deltage i fællesskaberne og skolelivets sociale situationer kan forstås som baggrund for udvikling af ulige deltagerbetingelser.

I dette afsnit har jeg vist, hvordan unge og lærere samarbejder om, at de unge kan komme til at deltage og gøre sig gældende i fællesskaberne på en måde, så de unge oplever at have rådighed og mulighed for at blive unge sammen. Et sådan samarbejde handler både om det, der knytter sig til de sociale samspil i sofaens aktiviteter, som vi hørte tidligere, og i de sociale situationer og samspil, der skabes om de faglige skoleopgaver, som afsnittet her har behandlet. Alt dette hænger sammen fra et ungeperspektiv, og derfor bliver det vigtigt for de unge at kunne forene alle de nye ”seriøsiteter”, der flytter ind i ungdomsårene, med skolens hverdagsliv for at udvikle et sammensat ungdomsliv, som det næste afsnit udfolder.

Seriøsitet flytter ind i udskolingen

Det er efterår, og vi befinder os i den samme 8. klasse. Jeg taler en dag med Sonja og Amalie, der arbejder sammen om en opgave i skolegården. Det gør de tit, for de ved, at de kan arbejde seriøst, fortæller de mig: *”Det er ikke alle, vi kan det med, så vi vælger hinanden, for så tager vi det seriøst. Det er vi begyndt med efter 8., for nu gælder det. Det første år vænner man sig til udskoling, men de sidste år gør man det, man bliver bedt om”* (feltnote, 16.09.20).

Den nye ”seriøsitet” i skolen betyder, at de ikke længere kan arbejde sammen med alle, men indimellem må vælge nogle fra, selvom det er svært. Sonja og Amalie fortæller fx, at de må vælge deres bedste veninde fra i skolearbejdet nu, hvor ”det gælder”. Henover året registrerer jeg, at der optræder flere gruppearbejder, hvor Sonja og Amalie også indimellem bliver uenige om, hvorvidt de vil vælge deres veninde fra i gruppearbejdet, når de gerne vil være veninder med hende og kunne andre ting sammen. Det synes meget konfliktuelt at blive ved at holde sammen, og da de omkring jul skal lave en uges projektarbejde, hvor de får karakterer, konstaterer de, at der ikke er plads til hende længere. Hun er ikke på samme faglige niveau som dem, som de siger. De forsøger længe at bevare venskabet, ser jeg, men afvisninger fører gradvist til en større og større konflikt, der gør, at de alle tre i løbet af skoleåret opgiver at være veninder.

Samtidig har Sonja fortalt mig, at de plejer ”at gøre tingene sammen” i klassen, og indimellem ser det også ud til, at alle kan arbejde sammen, som vi så det tidligere. Alt dette siger noget om, at de på en og samme tid gerne vil blive gode i fagene og være seriøse, ligesom de vil opretholde det sociale fællesskab og skabe gode betingelser for hinanden. Denne intention skaber et dilemma i en mere og mere modsætningsfyldt situation i udskolingen, når undervisningssituationerne fx lægger op til, at de skal vurderes med karakterer, som fx med projektarbejdet, hvor pigerne ser sig nødsaget til at vælge deres veninde fra.

Som udskolingsforløbet skrider frem, spidser et fokus på seriøsitet til. Dette gør Sonja og Amalie mig bl.a. opmærksom på igen et år efter vores første samtale i skolegården i 8. klasse. Vi sidder sammen til et ungemøde i 9. klasse og taler om deres udsagn året før om at tage skolen seriøst i 8. klasse. Pigerne griner af dem selv og fortæller mig, at det slet ikke er at sammenligne med 9. klasse og den seriøsitet, de nu må hægte sig på for at blive parat til at komme videre og få den uddannelse, de gerne vil have. Vi taler videre om, hvad det vil sige, at skolen er blevet mere seriøs, og hvad forandringerne i udskolingsforløbet går ud på. Gruppen, der deltager i ungemødet, forklarer mig derefter, hvad dele af udskolingen handler om:

Thor: Det er meget specifikke ting, vi lærer i skolen, som kun forbereder os på eksamen og ikke så meget ud over det. Det giver os heller ikke nogle personlige evner. Også hele det der med at være et godt menneske, synes jeg også, man skulle sætte mere fokus på. Jeg ved godt, det ikke har noget at gøre med uddannelser, men bare i det hele taget.

Sine: Det handler stort set om, hvad du kan komme op i til eksamen. Det handler ikke om, hvad kan du så opleve ude i den virkelige verden, når du kommer ud af folkeskolen.

Hans: Men undervisningen her i 7., 8. og 9. klasse er jo mest forberedende til eksamen. Så i 9., der kan du godt mærke, at det er meget mere seriøst, hvis du kan sige det sådan. Der er der mere fokus på pensum, som du skal have styr på, hvis du kan sige det sådan.

Amalie: Det er stressende, vil jeg sige. Der er så mange valg og beslutninger, og så er der alt det med prøverne, om man klarer sig godt nok og har forberedt sig til det rigtige.

Sine: ... Og om man overhovedet kan komme videre... (ungemøde 2).

De unge oplever, at lærerne ofte refererer til, at det, de skal lære, er noget, de skal bruge til eksamen. At tale om eksamen kan forstås som en ny seriøsitetsskærping i udskolingen, ligesom pensum er noget, der skal være styr på for at komme videre. De unge problematiserer det forhold, at det ikke nødvendigvis er sikkert, at de kan komme videre, hvorfor også en tvivl og usikkerhed forbundet med fremtiden har sneget sig ind i udskolingen som en ny seriøsitet i livet, hvilken jeg zoomer nærmere ind på i kapitel 12. Seriøsitet er flyttet ind i udskolingen med et fokus på pensum og eksamen, men også med valg og

beslutninger, der handler om kommende uddannelse og om at blive vurderet uddannelsesparat, som de knytter sammen med ”stress”.

En dag i frikvarteret hiver en gruppe mig hen til dem og fortæller mig, at de i timen inden med deres lærer, har snakket om, hvor stressede de er. Som vi skal se det i den følgende bid af samtalen, ser deres udtalelse om stress ud til at hænge sammen med flere ting, der både handler om skolen og noget ud over skolen:

Sonja: Vi bliver stressede nu, fordi vi skal vælge nu, og at vi ikke ved noget om uddannelserne.

Louise: Det var meget nemmere engang, man skulle ikke forholde sig til noget – hvem man gerne vil være. Dengang var man bare.

Asta: Ja, nu er der alt det UPV – og selv om lærerne siger, at vi ikke skal bekymre os om det, skal vi jo alligevel gøre det.

Gry: Så hvad er forskellen fra dengang og nu?

Louise: Jeg synes, det handler meget om seriøsitet nu. Fx er det mere spændende, hvem man kommer i gruppe med nu, da det er mere forskelligt nu, hvem der er seriøse. Nogle er blevet det mere og andre er bare det samme som i 7., hvor alle var mere lige. Det med drenge fylder også mere nu.

Asta: I 7. var det bare fjant med drengene, men nu er det mere seriøst (feltnote 04.11.20).

Det nye og seriøse, som er flyttet ind i udskolingsårene, drejer sig både om at klare sig til eksamenerne ved at kunne pensum, blive vurderet uddannelsesparat og derigennem sikre sig sin fremtidige uddannelse. Alt dette stiller krav på en ny måde, som de unge forbinder med stress og tegner en skolekontekst op, som de ikke før har kendt til. Betingelserne i skolen forandres med seriøsiteten, og med det forandres også deres betingelser for at være sammen om at blive unge. I samtalen ser det også ud til, at seriøsitet fylder på flere andre planer og handler om andre ting end skolen, som fx hvem man gerne vil være, nye grupperinger, kærlighedsliv mv. Disse nye udviklingsprocesser får også betydning for det, der sker i skolen.

På samme tid som samtalen ovenfor, observerer jeg i de unges hverdagsliv, at der er kommet nogle forrykkelser i klassefællesskabet, og at de unge bliver mere og mere grupperet. Fx sover de sammen i grupper nu og ikke alle sammen, som de gjorde lidt tidligere på skoleåret. Klassens sociale fællesskab er i forandring, og nye grupperinger dannes, hvilket skaber et nyt fokus på deres forskelligheder, når det fx som noget nyt er spændende, hvem man kommer i gruppe med, som Louise fortæller ovenfor i citatet. Dette hænger sammen med seriøsiteten i skolen men også med forskelle i, hvad de er ved at udvikle sammen som unge fx fra fjant med drengene til seriøsitet, som Asta fortæller.

Det bliver derfor sværere at gøre alting sammen som tidligere, og fordi hverdagens betingelser i skolen forandres, og ungelivet gøres på nye måder, skaber det nogle barrierer mellem dem, samtidig med at de arbejder på at opretholde det eksisterende klassefællesskab. Det ser ud til, at seriøsitet er flyttet med dem ind i udskolingen på flere planer, og at det bliver mere konfliktuelt at holde sammen og være ”lige”, som Louise forklarer det.

Seriøsiteter kan udvikle livsførelsesdilemmaer

Som vi kan se det, skaber seriøsitet på flere planer et fokus på forskelle mellem unge, der får betydning for, både hvem de kan arbejde sammen med, men også hvem de kan være sammen med i frikvartererne og uden for skolen. Dette kan bidrage til at stille de unge i nogle livsførelsesdilemmaer, der handler om, hvordan de stadig kan forsøge at opretholde den kollektive selvforståelse, samtidig med at de stiller sig forskelligt i seriøsiteten. Dette placerer dem i en situation, hvor de i højere grad end tidligere må handle opmærksomt på disse modsætningsfyldte betingelser, hvis de vil bevare deres gode klasse. Her ser jeg bl.a., hvordan 8. klasse forsøger at handle på deres modsætningsfyldte situation og livsførelsesdilemmaer ved at have en klassens time, inden de går hjem på weekend. Her kan de drøfte, hvordan deres sociale fællesskab udvikler sig og arbejde på at holde sammen:

Inden tysktimen sidder de næsten alle i sofaerne og snakker om, at de skal have klassens time i dag. Kasper spørger, om der er nogle, der har noget på dagsordenen i dag. Det er der ikke, men de snakker om, at det er godt, at de får snakket godt sammen, inden de går på weekend, og at det hjælper. Sonja siger, at hun nu går glad hjem på weekend, og Amalie tilføjer, at hun nu synes det er blevet nemmere at trække vejret, når hun går på weekend. Louise påpeger også, at det har hjulpet dem til bedre at snakke sammen igen (at de har en klassens time inden weekenden, red.), og hun peger på nogle piger i sofaen og siger: ”Vi snakkede jo slet ikke sammen mere” (feltnote 27.11.20).

Her ses et forsøg på at samle sig som klassefællesskab for at komme til at kunne sammen igen, og hvor meget det betyder, at de er i stand til at opretholde dette på trods af nye de differentieringer, der kommer i spil, når nye krav og opmærksomheder flytter ind på flere måder. Fra at være mere fælles om skolestoffet, forandrer konteksten sig, når formålet med skolen ser ud til at være eksamen og paratgørelse til kommende uddannelse, ligesom ungelivet trækker deres opmærksomheder mange og ofte forskellige steder hen. De mange nye seriøsiteter gør, at unge oplever at måtte ruste sig ved fx at vælge, hvem de kan arbejde med, og hvem de kan gå sammen med. Dette handler både om, hvem de gerne vil være, og hvordan de kan overkomme skolens udfordringer. Dette splitter dem mere og mere ad, og indimellem betyder det, at de heller ikke længere kan snakke sammen, som udtalt i citatet ovenfor, samtidig med at de på en og samme tid arbejder sammen for at genetablere dette fællesskab ved fx deres klassemøder.

Seriøsitet får situeret betydning i ungelivet

Ved at følge de unge over tid og gennem mange uformelle samtaler bl.a. i frikvarterne, får jeg blik for, at den seriøsitet, de unge omtaler som ny i udskolingen, ser ud til at få situeret betydning i relation til de mange andre seriøsiteter i de unges liv.

Jeg møder en formiddag Asta og Troels i frikvarteret. De er kærestere og står tæt sammen, men vil gerne snakke, viser de mig. De fortæller, at de snart skal have standpunktskarakterer for første gang og UPV. Asta er nervøs for det, men Troels er ikke: ”Jeg klarer det meget godt og får gode karakterer”. Jeg spørger Asta, om hun ikke også gør det, da jeg i klassen kan se, at hun arbejder ihærdigt. ”Jo, men sådan har det ikke altid været – jeg har i dette år udviklet mig meget mere end nogensinde før. Jeg spørger hvorfor. ”Fordi vi tager det seriøst nu” (feltnote 18.11.2020).

De unge står i en fælles situation, hvor de tager skolen seriøst, som Asta forklarer mig. Troels virker anderledes afslappet denne dag, hvilket viser, at seriøsiteten håndteres forskelligt, fx alt efter hvordan karaktererne ligger. Asta er mere nervøs, fordi hun først er begyndt at tage skolen seriøst nu og er usikker på, hvorvidt hun kan klare sig. Måden at håndtere seriøsiteten på, fx at være nervøs, kan se forskellig ud alt efter, hvad de unge er optaget af i deres ungeliv. Både i forhold til hvordan de klarer sig fagligt, men også i relation til alt det andet, unge er i gang med at udvikle og håndtere sammen og personligt. En anden dag udtrykker en gruppe sig fx anderledes om nervøsitet i relation til den kommende karaktergivning og UPV:

Gruppen fortæller, at de snart får UPV og karakterer for første gang. Elise siger: ”Jeg vil helst have et koldt JA eller koldt NEJ”. ”Vi har fået at vide, at det ikke er alle, der er parate, så vi vil gerne vide, hvem det er”, siger Thomas. Elise fortsætter: ”Lærerne taler om det hele tiden. Så skal I kunne det og det – og det skal I bruge til eksamen. Det er trætteligt”, siger hun og ruller med øjnene. Amalie står lidt væk og virker optaget af noget andet. Jeg spørger hende, om hun tænker over det, og hun svarer mig, at hun overhovedet ikke tænker på det og glemmer det hele tiden (feltnote 26.11.2020).

Nogle er mere spændte end andre i denne situation, men dette hænger ikke nødvendigvis kun sammen med, hvordan de klarer sig fagligt. Som Amalies udtalelse peger på, kan både seriøsitet og nervøsitet for at klare sig skifte og fylde mere eller mindre i de unges liv. Under en færdighedsregningsprøve, jeg observerer og udfolder i næste kapitel, er der meget på spil for Amalie, ligesom hun også tidligere har fortalt, hvor stressende det hele opleves, men i dag glemmer hun alt om det. Dette peger ind i, at skolens nye seriøsitet med bl.a. vurderinger kan opleves forskelligt alt efter, hvilken konkret situation det optræder i, og hvad der er på spil nu og her i de unges øvrige fælles og personlige liv. Amalie er fx i denne periode, hvor jeg snakker med gruppen ovenfor om UPV, begyndt at klæde sig anderledes og tage makeup på, registrerer jeg. Hun fortæller mig også senere, at hun vil på HF, fordi hun ikke vil det samme som alle andre. Med andre ord er Amalie i gang med en personlig udviklingsproces samtidig med at skulle vurderes i skolen, hvilket får

betydning for, hvordan hun forholder sig til det, der sker i skolen, på forskellige måder og på forskellige tidspunkter.

De unge fortæller mig, at udskolingen starter for alvor i 8. klasse, og ”nu gør man det, man bliver bedt om og tager det seriøst”, ligesom de uddyber, hvad de nye seriositetsmarkører handler om. De forklarer, at det stresser og fylder meget, men i min deltagelse i udskolingsforløbet over tid ser jeg, at der sker alt muligt andet også, der fylder i de unges liv. Dette ses, når de fx slænger sig i sofaen sammen i timerne, giver hinanden massage, henter vand mange gange og snakker på gangene, sover, ser film og spiller online spil mv., mens undervisningen er i gang. Som vi så det tidligere i kapitlet udgør skolen som socialt mødested en struktur, hvor meget andet skal plejes og planlægges, hvilket gør, at deltagelsen i udskolingens nye seriositet hele tiden varierer og er bundet op på at udvikle og forbinde det sammensatte mylder af ungeliv. Dette kan vidne om, at seriositet i de unges liv er rykket ind som noget, der kan forstås i en bred sammenhæng. Unge er ved at udvikle en ny livsførelse med ungeopgaven, som er mere eller mindre modsætningsfyldt og spændt ud mellem fx præstationer, krav og valg i skolen og samtidigt sociale muligheder for at få unge- og skolelivet til at hænge sammen i samarbejde med andre unge. I dette står de i mange forskellige livsførelsesdilemmaer, hvor skolens krav er ét af dem og kan se meget forskellig ud. Samtidig forsøger de at skabe rådighed over det fælles og personlige ungeliv, som de har mange forskellige betingelser for at deltage i, som den næste feltnote giver et indblik i:

I frikvarteret står pigerne sammen, og Elise siger til en af de andre: ”Vil du så knalde med ham, hvis du kunne?”, og de snakker videre om drenge. Ved siden af står drengene i en anden gruppe og leger med en bold, driller lidt hinanden for sjov og snakker om motorer. Lidt efter splittes begge grupper op, og de begynder at spille bold sammen, som de har gjort hvert frikvarter tidligere på året. De diskuterer reglerne, men finder ud af noget. Da Asta ryger ud, kommenterer jeg over for hende, at det er lang tid siden, at de har spillet bold. ”Ja, det er ikke så tit mere”. Hun fortæller, at de kun spiller bold, fordi de ikke må blande sig med den anden 8. kl. pga. corona, og heller ikke med hendes kæreste, Troels. Hun fortæller, at det er ok, da de jo også er sammen i fritiden. Jeg spørger nysgerrigt, hvordan det er med dem, og om de sover sammen i deres alder. Jeg har vist ramt et ømt punkt, mærker jeg, for det må de ikke, og det er hun meget træt af, da de har været sammen et år. Louise kommer til, og de snakker om, at der jo kan ske det samme, om det er nat eller dag, hvor de godt må være alene. ”Man kan jo have sex altid”, siger Louise. De andre piger støder til og deltager i snakken. Amalie fortæller, at hun gerne må være alene og have drengene sovende – de skal bare være i et andet rum. Det må Sonja også, for det havde hendes bror også fra han var 13. Vi snakker om, at der er stor forskel (feltnote 27.11.2020).

Pigerne taler om sex og kærester, og drengene spiller bold, driller hinanden og snakker om motorer. Lige i denne situation ser det ud til, at det er meget forskellige ting, der optager dem, hvorfor det fælles boldspil måske får sværere og sværere kår. Dette handler ikke kun om, hvad der er på spil i skolen, men også om, hvad der er på spil i deres ungeliv med hinanden, og hvad de er rettet mod at udvikle her og nu. Hvad, vi også får blik for, er, at de unge har forskellige betingelser for at udvikle deres livsførelse, og at det får

betydning for dem. Bl.a. får deres betingelser for at dyrke deres kærlighedslivet hjemme-fra betydning for, hvordan de kan udfolde sig og forbinde deres sammenhænge.

Seriøsiteten handler om, hvem man gerne vil være, som Amalies forandring illustrerer, eller om at få kæresten og have sex. Asta har fået Troels som kæreste, og der er hele tiden op- og nedture. Fra gang til gang, jeg er på skolen, er det forskelligt, om de er sammen. Dette påvirker også Aastas måde at være sammen med de andre i klassen på, når der er ”dårlige dage”. Der er mere på spil med kærlighedslivet end før, og dette ser ud til at opsætte nye skel mellem dem, både hvad angår deres optagetheder og deres betingelser. Dette betyder, at flere ting ser ud til at omhandle seriøsiteten i et begyndende og sammensat ungeliv, der kan forstås som en stor forandringsproces for de unge, der stiller nye krav til at få livet til at hænge sammen og ligeledes udfordrer venskaber og fællesskabet.

Fra et ungeperspektiv kan vi forstå de mange nye seriøsiteter som nogle, der væver sig sammen og hele tiden er på spil og trækker dem rundt. Det skifter hele tiden, hvad der står først for, og hvad der danner baggrund, alt efter situationen og deres betingelser for at udvikle de nye aspekter i deres fællesskaber. I tiden op til klassens første UPV og karaktergivning ser vi, at det for nogle opleves stressende, fordi de er usikre på at klare sig. For andre opleves det ikke sådan, fordi denne usikkerhed ikke fylder lige, da de er i gang med at udvikle på andre seriøsiteter. På den måde kan vi forstå alle de nye seriøsitetsmarkører i de unges liv som nogle, der får forskellige og skiftende personlige betydninger, og hvor mange forskellige, konkrete forhold optager de unge i deres hverdagsliv sammen. Dette er både med til at samle dem og skille dem ad.

Som udskolingsforløbet skrider frem, ser jeg, at det bliver vanskeligere at forene de mange sammensatte aspekter af ungelivet sammen, og at de unge må træffe vanskelige valg, hvilket næste afsnit analyserer, hvad hænger sammen med.

”Udskolingen er som to verdener”

En dag sidder jeg med en gruppe på et ungemøde i slutningen af 9. klasse, hvor de fortæller: *”Udskolingen er som to verdener”*, og en pige tegner en streg på et stort ark papir, som vi sammen sidder bøjet over under ungemødet. På den ene side af arket skriver de på skift *lektier, familie, skole, eksamen, nervøsitet, fortabt, karakterer* og på den anden side *venner, druk, sex, fritidsinteresser, fester*. Nogle går mere op i det ene frem for det andet, og nogle er lidt midt imellem, fortæller de mig og uddyber:

Betina: Dem, der går mest til fest, er nogle få piger og så drengene, hvilket også er dem, der er mindst fagligt med. Det, ved jeg godt, er lidt ondt, men sådan er dem, der tænker mest på fest og alkohol, det er også dem, der tænker mindst på skolen og sådan.

Gry: Okay.

Phillippa: Der er ikke ret mange af dem, der fester og drikker hver weekend, der også er gode i skolen.

Gry: Men går I ikke også op i det, selvom I også går op i skole? I sagde lige før, at I tænker på sex og kærlighed osv.

Alle: Ja ja og griner.

Karina: Men der er også dem, som sådan er i midten, vil jeg sige. Som er på begge sider. Altså Elise for eksempel, hun kan jo både være mega på til fester, alkohol og sådan, men er stadig mega fokuseret i skolen. Og når hun så sådan er i skole, så laver hun sine ting, og hun kommer til tiden, men så i weekenderne, så kan hun godt finde ud af at adskille det sådan, på en måde. Hvor der er nogen, der er sådan, de er ligeglade med skolen, så vil de hellere bare ud og feste i hverdagene.

Phillippa: Det meget forskelligt fra person til person, hvor meget man ligger på hver side.

Victor: Men dem, der ligger mest til den ene side, er mere sammen, og dem, der ligger mest til den anden, er mere sammen (ungemøde 4).

Som vi får blik for her i samtaledelen fra ungemødet, peger gruppen ind i, at "de to verdener" og dilemmaerne mellem at deltage i begge er interessante for dem alle, men at det bliver sværere at deltage i begge verdener, og at det opdeler dem både i og uden for skolen. Det er svært at håndtere og forbinde det hele, men Elise er et eksempel på én, der kan forbinde det, der ellers kan synes adskilt. Jeg spørger derfor mere ind til, hvad denne opdeling hænger sammen med:

Victor: Ja, men karaktererne gør bare, at man bliver delt mere op.

Karina: Og det går også lidt ud over, hvordan man er efter skole, hvor der er nogle, der holder fest, hvor jeg er ikke med. Der er lidt den gruppe, der holder fester, og så er der de andre.

Gry: Har det så også noget med karaktererne at gøre?

Victor: Jeg tror, man tænker lidt at; "Victor er bare en stræber, der vil have gode karakterer og have styr på sin håndbold, så det gider vi ikke. Han har sikkert alligevel ikke tid", så man bliver aldrig inviteret med.

Karina: Det er. som om det er blevet lidt svært både at skulle være til fester og have gode karakterer.

Victor: Også fordi der er mange, der tror, at hvis man gør det ene, kan man ikke gøre det andet.

Gry: Nej, for så bliver man heller ikke inviteret, kan jeg høre?

Karina: Det er ligesom det, de grupper bygger på. "Hvis hun laver lektier, gider hun nok ikke med til en fest".

Gry: Men jeg hører også, at I og de fleste gerne vil være med til de fester der?

Alle: Ja.

Phillippa: Jeg tror heller ikke, der er nogen, der er helt ligeglade med skolen. Jeg tror jo gerne, at de vil noget med deres liv.

Victor: De skal jo have en uddannelse. Inderst inde ved man jo godt, at man skal videre og have et job (ungemøde 4).

Som vi hører de unge pege på, bliver jagten på karaktererne i skolen en væsentlig betingelse for, hvordan de kan prioritere deres ungeliv, ligesom festerne og alt det liv, der er forbundet til dem, udgør en vigtig betingelse for de unge at tage del i. Det ser ud til, at disse forskellige forhold kommer til at sætte de unge i nogle modsætningsprægede situationer, hvor de synes at skulle vælge side, og hvor grupperinger herimellem opstår. Fester kommer til at stå i kontrast til det at gå op i skolen og få gode karakterer på trods af, at unge generelt, men på forskellige måder, gerne vil deltage både i skolen for at kunne komme videre, men også i festerne ud over skolen for at få del i det sociale samspil. "De to verdener", som jeg forstår som en metafor på det sammensatte ungeliv, de unge har brug for at forene, kommer i stigende grad til at udgøre en spænding, der stiller de unge i nogle vanskelige livsførelsesdilemmaer. Seriositeten både med det, der foregår i og uden for skolen kommer til at ekskludere nogle gensidigt, og fra et ungeperspektiv ser dette ud til at tvinge dem til at vælge side, selvom de alle på forskellige måder gerne vil tage del i begge "verdener".

Et fokus på forskelle får gensidigt ekskluderende betydning

Når skolearbejdet bliver seriøst på en måde, hvor nogle unge ser sig nødsaget til at vælge hinanden fra for at få gode karakterer, som eksemplet med projektarbejdet og venindekonflikten tidligere viste, bliver "den anden verden" ikke også et sted, hvor de kan gøre sig gældende på samme måde. Selvom gruppen på ungemødet gerne vil deltage i festerne, bliver de ikke inviteret, når de også går efter karakterne. På den måde skal man gå "all in" på begge verdener, hvis man skal kunne håndtere og kunne performe i alle dele af det sammensatte ungeliv. En pige udtrykker: "*Hvis man fester meget og får tolv, så er man klog og sej, men hvis man sådan ikke fester helt vildt meget og ikke er mega meget ude og får 12, så er det fordi man er duksepige og kun går op i sine lektier*" (ungemøde 4).

Citatet henviser igen til Elise, som de ser, står i midten og for hvem, det ser ud til at kunne flette sig sammen, men ikke uden også at skulle præstere i begge verdener. Det sammensatte ungeliv, som fra et ungeperspektiv synes attraktivt at deltage i på forskellige måder, bliver mere og mere modsætningsfyldt at forene, hvilket enten stiller krav om at vælge

side eller om at kunne præstere godt begge steder. Dette ser kun ud til at kunne lykkes, hvis man både er fuldt ud med til festerne og samtidig kan få 12 i fagene, for så er man både ”klog og sej”. Fester man derimod kun lidt og får gode karakterer, så er man en ”duksepige”. Selvom nogle måske får gode karakterer, så oplever de ikke at have meget rådighed over at kunne deltage i festerne, ligesom nogle oplever at være med i festerne, men ikke have rådighed over at deltage i det, der forventes, de er sammen om i skolen omkring pensum, eksamensforberedelse og UPV. Det bliver sværere at gøre sig gældende i ”begge verdener” og forbinde dem, selvom de unge arbejder hårdt på det.

Gennem udskolingsforløbet forstærkes denne tendens, observerer jeg, og det skiller de unge ad og skaber grupperinger i klassen, hvor et fokus på forskellene mellem de unge kommer i forgrunden som forhindringer for, at de kan deltage i det sammensatte ungeliv. Gruppedannelserne bliver vanskelige at bryde gennem udskolingsforløbet, idet det også bliver sværere at forene modsætningerne. Samtidigt udspiller og udvikler fællesskaberne sig stadig situeret alt efter det, de unge deltager i sammen og ud fra, hvordan de unge oplever handlemuligheder og adgang til fællesskaberne. Fx fortæller de unge mig på samme ungemøde om en lejr tur, de lige har været på, og hvordan det igen skabte nogle nye sociale dynamikker, der åbnede døre op for fællesskabet og brækkede i grupperingerne: *”Ja, det gjorde en kæmpe forskel, og vi begyndte at snakke mere sammen som klasse, så det ikke bare var små grupper”* (ungemøde 4).

Smertefulde livførelsesdilemmaer og valg kan udvikles

Modsat den gruppe jeg taler med til ungemødet ovenfor, oplever Mona i 9. klasse, at det er svært at komme ind i fællesskabet efter lejrturen ved fx komme til at gøre sig gældende i aktiviteterne i sofaen. Hun prøver mange gange at sætte sig i sofaen for at deltage, som vi ser det indledende i kapitlet, men det bliver svært at være rigtigt med, samtidig med at skulle kæmpe med at klare sig i skolen for at få sit fremtidige liv til at hænge sammen oven på negativ UPV. Som tidligere beskrevet, registrerer jeg, hvordan Mona henover efteråret får mere og mere fravær og til sidst vælger at skifte skole (en uddybet og begrundet analyse af hele Monas forløb følger i kapitel 11).

Ved at sætte sig i sofaen og skifte skole ses det, hvordan Mona handler på at håndtere sine betingelser både ved at kæmpe for at være en del af fællesskabet, men også ved til sidst at opgive dette fællesskab og forsøge sig i et nyt. Opgivelsen handler om at forfølge sin interesse for både at komme til at deltage i et fællesskab, der åbner døre for også at kunne arbejde med at tage skolen seriøst for at klare sig videre, men kan også ses som et udtryk for at passe på sig selv i sin livsførelse (Dreier, 2011). Monas proces ser ud til at opleves smertefuld og dilemmafyldt med mange negative erfaringer, inden beslutningen om skoleskifte tages, og kan analyseres som en konsekvens af det, som Kousholt (2012) betegner som *udskillelsens glidebane*, som jeg i det næste kapitel vil anvende.

I den klasse Mona til sidst forlader, går Klaus, der er skiftet fra en anden skole i et håb om, som jeg analyserer det, at kunne blive mere ”hel” og leve et sammensat ungeliv. På den gamle skole ”var han fanget i en boks”, udtrykker han, som ham den sjøve, der ikke var seriøs nok og derfor ikke kunne klare sig:

”...så den klasse jeg gik i, vi fjollede en del, så jeg blev ligesom sat i boks med ham den udsatte, og så da det begyndte at gælde, og jeg fik at vide, at jeg ikke var uddannelsesparat, for jeg skulle have et gennemsnit over fem, og det havde jeg ikke, så da skulle jeg tage mig sammen, men der var jeg ligesom låst inde i den her boks. Det var meget sådan, du skal gøre det her, og så skal du nok blive det, men hvis du ikke kan det, så er det dit eget problem. Så det var sådan lidt, jeg følte mig jo også lidt låst i det, så nu tænkte jeg, at nu bliver jeg nødt til at skifte skole, også selvom jeg var rigtig glad for min klasse, som jeg gik i, og har det stadig godt med dem. Det var som om at vælge sine venner fra frem for skolen” (Båndet samtale 03.06.21).

Det at klare sig i skolen og blive vurderet uddannelsesparat oplever Klaus ikke at få hjælp til, men som noget han selv skal hægte sig på, samtidig med at han er fastlåst i en boks, hvor det ikke både er muligt at opleve rådighed over ungelivet med vennerne, skolelivet og fremtiden samtidigt. Han føler sig opgivet, som han fortæller det, og ser sig ligesom Mona nødsaget til at opgive nogle for at passe på sig selv og komme videre i bestræbelsen på at udvide sine handlemuligheder og selvforståelse (som vi også skal høre mere om i kapitel 11). Når jeg introducerer Mona og Klaus’ forløb her for at vende tilbage til dem igen, er det for at vise, hvordan udskolingen som modsætningsfyldt handlesammenhæng kan komme til at stille unge i så uforenelige spændinger og smertefulde situationer, at de, som fx Klaus, må handle ved at forlade sine venner og det sjøve ungeliv med henblik på at kæmpe sig ”ud af boksen”.

Det ”at blive fanget i en boks” er et begreb, de unge ofte italesætter, når en situation virker fastlåst, og en position er svær at forandre, som disse eksempler er bud på. Klaus fortæller fx, at han skiftede skole for ikke at komme i en ”boks” igen, så han både kunne være den seriøse og sjøve på en og samme tid. Dette siger noget om, hvordan unge handler på at forene og binde det sammensatte ungeliv sammen, og at de har brug for det hele for at udvikle sig og for at kunne lykkes i et ”kompleks af seriositet” i mange nye aspekter af livet. Når metaforen om boksen kommer på tale, kan det derfor sige noget om, hvornår unge oplever sig opgivet af skolen og fællesskabet og sidder fast i at kunne udvikle sin livsførelse og selvforståelse i det fællesskab, de hele tiden er i færd med at arbejde på at tage del af. Her kan de opleve manglende rådighed over ungelivet, hvor mange ting er seriøse for dem, og hvor skolen og fællesskaberne ikke altid udgør en sammenhæng, der hjælper på vej med dette. Dette forhold kan også læses ind i samtalen ovenfor omhandlende ”de to verdener” og valget om enten at gå til fester eller gå efter karakterer, hvor det viser sig, at de unge ønsker at forene begge dele, men at det stiller dem i nogle vanskelige livsførelsesdilemmaer.

Det kan forbindes med smertefulde valg at give op på fællesskaber i henhold til både at kunne holde sammen på sit liv og føre det i en ønsket retning (Dreier, 2001, 2011). Mona og Klaus' situationer viser, hvordan det at måtte give op på nogen/noget knytter sig til almene livsførelsesbetingelser i udskolingens fællesskaber, men også hvordan disse almene betingelser får forskellig personlig betydning. Dette afhænger af fællesskabernes dynamikker, og hvordan de unge i fællesskaberne har mulighed for at deltage på måder, hvor de samtidigt kan passe på sig selv og føre sit liv videre. For Klaus bliver den konkrete 9. klasse, jeg har fulgt, en ny kontekst for livsførelse, hvor det bliver muligt at håndtere og udvikle det sammensatte i modsætning til den tidligere skole. Omvendt oplever Mona klassen som et begrænset mulighedsrum, der skaber ulige betingelser for både at kunne deltage i ungelivet og klare sig i skolen. Dette kan sige noget om, at fællesskaberne opleves forskellige fra et ungeperspektiv og tilbyder situerede deltagelsesmuligheder, alt efter hvor de unge står i fællesskaberne, og hvor mange handlemuligheder de oplever at have for at kunne tage del og få støtte af de andre til at udvikle det sammensatte ungeliv. Alt dette behandles og udfoldes nærmere i de kommende kapitler.

Opsamling

Ved at følge med de unge på tværs af deres hverdagsliv og få øje på deres betingelser, dilemmaer og sammensatte ungeliv, får vi et indblik i, hvor meget der opleves som seriøsitet for de unge og spiller ind i det, de er sammen om og ikke (længere) er sammen om. Seriøsitetens betydning er sammensat set fra et analytisk ungeperspektiv og ikke kun et spørgsmål om institutionelle arrangementers krav om parathed. Fra et ungeperspektiv handler seriøsitet også om alt muligt andet end skole, som unge arbejder sammen og personligt med at skabe rådighed over gennem konflikтуelle processer og ud fra forskellige betingelser. De unge går på den måde ind og ud af flere seriøsitetsprocesser i deres liv på samme tid, hvorfor skolens seriøsitetsdagsorden får skiftende og situeret betydning, alt efter hvad de er optaget af at udvikle i deres fælles og personlige livsførelse.

På en og samme tid udgør skolen en social struktur som mødested for de unge, hvor de kommer for at være sammen med vennerne og få ungelivet til at hænge sammen. Ligeledes indebærer udskolingens som ny skolekontekst nogle modsætningsfulde betingelser, der kalder på en ny og mere seriøs deltagelse. Over tid kommer det til at skille de unge mere og mere ad på måder, hvor et fokus på deres forskelle kommer til at udgøre en forhindring for at kunne udfolde og udvikle et sammensat ungeliv.

Alt dette får betydning for, hvordan de kan være sammen i skolen, som bevægelserne og udskiftningerne i sofaen indledningsvist vidner om. Dynamikkerne skifter alt efter, hvad der er på spil i fællesskaberne, og selv om ungelivet er sammensat og mange ting udgør nye seriøsitetsmarkører i deres liv, udgør udskolingens en ny skolekontekst for dem, der

ser ud til at vanskeliggøre at kunne håndtere det sammensatte ungeliv. Dette viser kapitlet bidrager til at skabe livsførelsesdilemmaer og ulige deltagerbetingelser i ungefællesskaberne. Indimellem i en udstrækning, hvor det fører til smertefulde valg, som nogle unge handler på ved at forlade de fællesskaber, hvor ungelivet ikke kan forenes, i et forsøg på at passe på sig selv.

I næste kapitel vil jeg zoome mere ind på, hvad seriøsitet i skolen handler om og gennem indblik i udskolingens undervisningssituationer vise, hvordan paratgørelsesprocesser i de unges hverdagsliv får (forskellig) betydning for at kunne tage del i fællesskaberne og kan bidrage til at skabe ulige betingelser for at deltage.

Kapitel 10:

”Nu gælder det”

– unges deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser

I dette analysekapitel dykker jeg længere ned i en problemstilling omkring, hvad udskolingens nye seriøsitetsmarkører handler om, og hvordan de ser ud fra de unges hverdagsliv. Som de unge italesætter det i forrige kapitel, er der noget nyt og stort på spil i deres skolekontekst, der får betydning for deres fælles og personlige livsførelse. I kapitlet zoomer jeg derfor mere ind på de unges undervisnings- og eksamenssituationer og fremanalyserer, hvordan udskolingens nye seriøsitetsmarkører kan forstås som en parathedsopgave.

I starten af mit feltarbejde og samarbejde med de unge på skolen har jeg som beskrevet tidligere en forestilling om, at skolens parathedsopgave udspiller sig i særlige overgangsarrangementer. Undervejs går det op for mig, at i de fleste af de undervisningssituationer, jeg kommer til at følge, får jeg alle vegne øje på, hvordan intentionen om, at de unge skal gøres parat til noget, er på spil. Dette handler fx om: Hvordan blive parat til læseprøve i næste uge? Hvordan blive parat til færdighedsregningsprøven? Hvordan blive parat til at kunne vurderes uddannelsesparat, og hvordan blive parat til at tage et uddannelsesvalg? Hvordan blive parat til eksamen eller ”det endelige slag”, som en lærer gør opmærksom på, eksamen betyder i udskolingens.

Undervisningen sigter fremad mod noget konkret, og både de nære og de mere langstrakte fremtidsperspektiver bliver mere end nogensinde før fanget ind i fælles forventninger og kommer til at få betydning for de unges fælles skoleliv. Processer omhandlende paratgørelse indvirker på, hvad unge kan være sammen om og ikke (længere) kan være sammen om, og hvilke konflikter der udvikles i fællesskaberne. Dette ser vi fx i nogle pigers konflikt i forrige kapitel, der fører til et brud, eller når unge bliver fanget i ”en boks” af ikke at lykkes og ser sig nødsaget til at skifte skole, som vi også hørte det i forrige kapitel.

Et væsentligt bidrag til afhandlingens undersøgelse af, hvordan vi kan forstå unges betingelser for deltagelse bliver derfor at forstå, hvordan udskolingens for de unge og professionelle udgør nogle samfundsindlejrede praksisstrukturer med fokus på paratgørelse.

Samtidigt arbejder de sammen og personligt på at få rådighed over disse almene betingelser på mere eller mindre konfliktsuelle måder, hvorfor de unge og professionelle også udgør hinandens betingelser.

Kapitlets komposition

Kapitlet bygges op som tre afsnit. I første uddyber jeg, hvad udsagnet ”når det gælder” hænger sammen med ved at følge de unges deltagelse i undervisningssituationer. Her får vi indblik i, hvordan forskellige undervisningsorganiseringer får betydning for unges muligheder, alt efter hvorvidt paratgørelse står i for- eller baggrunden i undervisningen. I afsnit to fremanalyserer jeg gennem et eksempel på organiseringer af gruppearbejder, hvordan paratgørelse som betingelse også for de professionelle opleves konfliktuelt og dilemmafyldt, og hvordan mange parter i udskolingen skaber konkrete hverdagslivsbetingelser for hinanden. Her fremanalyserer jeg begyndende, hvordan vi kan forstå udviklingen af ulige deltagerbetingelser for unge som gensidige opgivelser over tid. I sidste afsnit viser jeg, hvordan paratgørelse som betingelse også kan bidrage til at konstituere gensidige afmagts- og udpegningsprocesser på måder, der kan stille de unge i smertefulde livsførelsesdilemmaer og ulighedsskabende situationer.

”Nu gælder det”

Man kan stille spørgsmål om, hvorvidt deltagelse i folkeskolen er en lang paratgørelsesproces, der finder sted i hele børn og unges skoletid og sigter mod mere uddannelse (se fx Mardahl-Hansen & Schwartz, 2021, Kofoed, 2018). Kigger vi fra et ungeperspektiv i udskolingen, ser det ud til, at dette fokus i al fald tilspidnes i udskolingen og særligt fra 8. klasse, ”hvor man ikke længere vender sig til udskolingen, men tager det seriøst, for nu gælder det”, som vi hørte i forrige kapitel. Skolen er noget andet, end det var tidligere, og unge må på en ny måde arbejde fokuseret på, hvordan de kan hjælpe både sig selv og hinanden på vej. Lærerne hører jeg også meget ofte italesætte denne spirende seriøsitet omhandlende paratgørelse, der nu præger undervisningen og skal rette sig mod eksamen og vurderinger. Målet for undervisningssituationerne er blevet mere eksplicitte og tilrettelægges mere som ”teaching-to-the-test”.

I 8. klasse taler de unge en dag med deres matematiklærer om de kommende terminsprøver: *Tanja fortæller klassen, at hun ikke kan lide at undervise som en teaching-to-the-test, men at man skal kunne det, og at det er godt at vide til eksamen, når det endelig slag skal slås* (feltnote, 18.08.20). Som vi hører det, skal de unge frem mod noget bestemt, men det virker både konfliktfyldt for læreren og de unge. I denne situation ser ud til, at læreren både undviger lidt, men samtidig ikke ser andre muligheder end at ty til eksamenssituationen i sit forsøg på at støtte de unge i den parathedsopgave i udskolingen, som hun har ansvar for. Ofte hører

jeg, at paratgørelse formuleres som et eksplicit mål for almene undervisningssituationer og særligt op til individuelle vurderinger såsom karakterer og UPV. Det er i disse situationer ”det gælder”, og, som vi skal se i det følgende eksempel, både motiverer det til handling og deltagelse, lammer og skaber frustration på en og samme tid:

8. klasse skal arbejde med færdighedsregning inden den kommende UPV og standpunktskaraktergivning. ”Åh nej”, siger Amalie. ”Må jeg gå hjem?”, siger Victor. ”Det er så I bliver trykke til eksamen”, siger læreren. Louise spørger, om det er noget, som de kan få karakterer for. Det må de gerne. Klassen arbejder. Mange sidder med hånden oppe, og læreren går rundt og hjælper. Nogle kigger med, og andre er optaget af papiret. Da en pige skal gå, snakker de lidt om det sammen, men Amalie afbryder, ”hey, hurtigt, vi skal videre og nå det her” (de har én time). De snakker om kursregning, ”det skal I vide. Ja, det er unfair, at der er så meget I skal vide, det kan jeg kun give dig ret i”, siger læreren til en pige, der sidder og vender siderne i opgaverne og kigger lidt ud i luften den sidste lange tid. Elise siger: ”Hvorfor skal vi lave test, jeg brækker mig over det, jeg kan godt vinke farvel til gymnasiet og fremtidigt job”. Sonja siger; ”kan man nå at melde sig ud af skolen?”. Samtidig griner de lidt indimellem, synger og klapper til hinanden (”er du sur og trist, så klap i hænderne”/ en sang). Nogle tysser, også læreren. Nogle hænger på stolene, én ligger under bordet og brokker sig over, at de er trætte. Nogle rejser sig og kigger ud af vinduet. Der er høj snak nu. ”Jeg gider ikke”, siger Amalie, der før ville have, at det skulle gå stærkt. ”Jeg har kun svaret på 19... (ud af 40)”, fortsætter hun. Der bliver stille igen. Mange har hånden op. ”Det bliver ikke mere behageligt – jeg bliver bare mere skræmt”, siger Amalie, hvorefter hun hjælper en anden ved at sige regnemåden højt på klassen. Dernæst siger hun, ”jeg er blevet lidt bange”. Læreren er hele tiden i gang med at hjælpe nogle. Nogle beder ikke om hjælp mere, nogle arbejder og andre kigger ud i luften og lidt på opgaven. ”Kan du høre, hvor frustrerede vi er?”, spørger Sonja henvendt til mig. (feltnote 03.09.20).

Klassen deltager på forskellige måder og forholder sig til forskelligt til opgaven. Ser vi på en pige som Amalie, får vi øje på den konflikt, der udspiller sig, og som får hende til at handle ambivalent på opgaven. Hun vil både arbejde individuelt og skynde sig, men også hjælpe de andre og bidrage med at løfte stemningen. Situationen giver os blik for, hvordan opgaverne i udskolingen på en måde trækker de unge til sig som nødvendige handlinger for at kunne komme videre i livet, som også Elise udtrykker det om sin fremtid. Den er hun nu er blevet usikker på, ligesom Amalie, der siger, at hun er bange. Fordi denne påkrævedhed for nogle måske opleves som et point-of-no-return, skaber den bekymring, frustration og opgivelser, når det ikke lige lykkes, som for Amalie, der ikke når at løse opgaverne. Selvom Amalie gerne vil være seriøs i det, ”der gælder”, som vi også hørte hende sige i forrige kapitel, og også gerne vil hjælpe andre undervejs, brænder hun ud i opgavens endeløse spørgsmål, som hun ikke kan nå. Stemningen i lokalet er intens, og selvom de unge hjælper hinanden og forsøger at holde gejsten oppe med at synge og klappe, skaber tids- og fremtidspresset en frustration, der viser sig på forskellige måder for de unge. Nogle giver op, andre arbejder stille, nogle taler højt, nogle kapitulerer under bordet, og al den frustration gør Sonja mig opmærksom på, da hun konstaterer tingenes tilstand. Det er det her, der sker, når ”det gælder”.

Det, ”der gælder”, kan ses som det, der for de unge har betydning for, hvordan de kan deltage i udskolingens paratgørelsesprocesser, der igen hænger sammen med deres anticipation om fremtiden. Denne anticipation er forskellig alt efter, hvor de unge står i paratgørelsesprocesserne og fællesskaberne, som jeg vil vise i kapitel 12, men udspringer af nogle almene betingelser om paratgørelse. Når ”det gælder”, peger pilen på den individuelle vurdering og præstation, og dette får betydning for, hvordan de unge har mulighed for at samarbejde om skolelivets sociale situationer omhandlende både skoleopgaver og deres sammensatte ungeliv.

Når det ikke gælder på samme måde

En anden dag jeg er i klassen, beder lærer Tanja 8. klasse om at arbejde i to timer med en opgave efter lærerne har givet standpunktskarakterer og UPV. Klassen er på den måde mere på afstand af ”paratgørelsen”, der træder lidt i baggrunden i denne situation, og dette sætter en anden dagsorden for, hvordan de unge kan deltage i undervisningen:

Klassen har matematik og må arbejde, som de vil. ”Det er uden for standpunktskarakterer, UPV og alt det der, det er vi ovre og har lavet”, siger læreren. Nogle piger fortæller mig senere, at det så kan være meget hyggeligt, når det ikke er noget, der gælder. Hurtigt finder de sammen og arbejder i grupper. Nogle sidder i sofaen, hører musik og småsnakker, indimellem der arbejdes. De hjælper hinanden. Læreren går rundt mellem dem og snakker om brøker, som er svært for mange. Der er hele timen en arbejdsom stemning, hvor alle er med til at lave matematik, og der er plads til at gøre det på mange forskellige måder – nogle parvis, nogle hjælper hinanden på tværs i klassen, nogle har musik i ørerne, nogle synger imens, småsnakker og griner over andre ting uden at fjerne fokus fra arbejdet (felt-note 27.11.20).

Her er en matematiksituation, der ikke på samme måde ”gælder” som den forrige, hvor der skulle præsteres. Presset for vurderinger til fremtiden er taget væk, og klassen er sammen på en anden måde om opgaven. Det er mere hyggeligt, siger nogle af pigerne, og vi ser, hvordan de på en ikke-så-frustrerende-måde, som Sonja udtrykte det tidligere, får mulighed for at samarbejde med hinanden og med læreren om matematikken på mange forskellige måder.

Jeg forstår denne og lignende situationer samt pigernes begreb om hygge som noget, der hænger sammen med, at de unge kan forbinde deres sociale og sammensatte ungeliv og skolearbejdet på rådighedsskabende måder. Dette ser jeg gentage sig flere gange i undervisningssituationer, hvor der ikke er noget, ”der gælder” her og nu. Her er det på en anden måde muligt at forbinde skolearbejde og det sociale samspil ved at samarbejde om at gøre skole med hinanden. Det er en helt anden situation end der, hvor der fx både trænes til kommende færdighedsregningsprøve, som ovenfor, og hvor karakterer og UPV skal gives efterfølgende. Her bliver det pludselig fremtiden, der gælder, og når fremtiden rykker tæt på de unges liv, skaber det for nogle frygt, frustration og opgivelser, der viser

sig i, at det fx bliver vanskeligere at kunne samarbejde med andre. Situationer bliver på den måde potentielt mere sårbarhedsskabende, når unges sociale samspil og skoleopgaver kommer til at stå i modsætning til hinanden og spilles ud mod hinanden i en tilspidset parathedsopgave.

Det ser det ud til, at de unge står i nogle dilemmaer, der kan opleves modsætningsfulde i udskolingen, men samtidigt viser og handler på deres konflikтуelle situation, fordi de har brug for hinanden for at udvikle ungeliv, som vi også så det i forrige kapitel. På den måde kommer de til at udgøre hinandens betingelser for at kunne begå sig i det, de tidligere har omtalt som seriositeten i skolen, og som jeg fremanalyserer som deltagelse i paratgørelsesprocesser. Det ser ud til, at paratgørelsesprocesser i udskolingen får stor betydning for deres deltagelsesmuligheder men ikke i en sådan grad, der efterlader unge helt uden handlemuligheder. I de ovennævnte empiriske eksempler ses det, hvordan unge på en og samme tid oplever et begrænset råderum, når ”det gælder”, men samtidig handler på frustrationen og stadig forsøger at hjælpe hinanden og holde sammen ved at synge, opmuntre og tale sammen om opgaven. Dette viser sig at få bedre betingelser, når de unge deltager i paratgørelsesprocesser i skolen, der ikke på samme måde ”gælder” nu og her og spiller det faglige ud mod deres sociale samspil på en måde, hvor de unge kan opleve sig nødsaget til at vælge andre fra.

Forskelle får større betydning i paratgørelsesprocesserne

Som vi så det i forrige kapitel, ser de unge sig indimellem nødsaget til at vælge nogle fra, når de faglige forskelle synes at kunne få betydning for deres deltagelsesmuligheder i paratgørelsesprocesserne. Derudover ser jeg også, hvordan lærerne ofte beder de unge om at arbejde alene, når undervisningen centrerer sig om at skulle give individuelle vurderinger. Dette spørger jeg mere ind til ved et ungemøde, da jeg over en længere periode har observeret en 9. klasse udvikle en meget individualiseret arbejdskultur. Michael fortæller: *”Men vi har ikke kunnet arbejde så meget sammen på det seneste – det har været meget enkeltmandsopgaver”*. Michael fortæller endvidere, at det også er nemmere nogle gange at arbejde selv, da deres succes eller fiasko på den måde kun afhænger af dem selv og heller ikke kan gå ud over andre: *”... så det ikke er nogen andres skyld, hvis du fejler, hvis man kan sige det sådan. Det er kun os selv, som du kan kigge ind imod. Det er det der med, at der ikke er nogen, du kan lægge skylden på, hvis der er et eller andet. Du kan ikke tænke bagefter, at hvis du selv havde gjort det, så havde det været bedre ”* (Ungemøde 3).

Jeg analyserer dette udsagn i sammenhæng med både stigende individuelle vurderinger i udskolingen, men også individuelle undervisningsorganiseringer, der gør, at nogle mere og mere synes at må tage vare på sig selv. Samtidigt kan udsagnet også analyseres, som at de unge tager vare på hinanden ved at vælge at være ”sin egen lykkes smed” for heller ikke at trække andre med i ”faldet”. For at få deres udskolingsliv til at lykkes, ser jeg,

hvordan unge på mange måder samarbejder om at få det hele til at hænge og kommer gennem det ved fælles hjælp. Samtidig taler og handler de indimellem gennem en individualistisk logik, der afspejler skolens parathedsopgaves fokus på differentiering og individuel vurdering. Når undervisningen både organiseres og vurderes individuelt, ser det ud til, at det kommer til at stå i kontrast til hele det sociale liv, som de unge har sammen og er så vigtigt for dem at deltage i, og at det kommer til at stille de unge i nogle meget modsætningsfulde situationer. Når de unges forskelle træder i forgrunden, bliver det sværere at arbejde med hinanden om både det at blive ung sammen og skolens nye udfordringer. For nogle betyder det, at det bliver vanskeligere at få adgang til og kunne hægte sig på det indhold og de mål, som skolen lægger op til.

Det ser også ud til, at fokus på klassens sociale muligheder for at kunne samarbejde falder ud til fordel for fokus på paratgørelsesprocesser i udskolingsforløbet, og at det får betydning for de unges mulighed for at få adgang til sociale ressourcer. På den måde står de i den dobbelte spændingsfyldte situation, at de kan vælge at arbejde alene, eller lærerne beder dem om at arbejde selvstændigt, samtidig med, at de stadig arbejder hårdt på at opretholde det fælles, empatien og solidariteten med hinanden og skabe betingelser for at kunne være sammen om skolen. Således stiller unges deltagelse i paratgørelsesprocesserne dem i konfliktuelle dilemmaer mellem at skulle vælge det sociale ungeliv frem for det individualiserende skolearbejde som to indimellem adskilte størrelser. Denne dobbelthed, viser jeg videre i kapitlet, kan få meget stor betydning for gensidige opgivelser og udvikling af ulige muligheder i mange parters deltager i fælles konflikter om udskolingsens parathedsopgave.

Paratgørelse som mange parters fælles konflikter

Denne del af kapitlet sætter fokus på betydninger af, hvordan mange parter deltager i parathedsopgaven, forstået som det fælles sagsforhold omkring udskolingen, og herigennem udgør hinandens deltagerbetingelser. Som vi skal se det, har både lærere, en inklusionsvejleder og de unge intentioner om på hver sin måde at bidrage til parathedsopgaven, men fordi de står med forskellige opgaver, ansvar og hensyn, udvikles der konfliktfyldte processer omkring, hvordan paratgørelse skal praktiseres. Ud fra et eksempel på, hvordan professionelle samarbejder om, hvordan de skal organisere en stor 9. klasse på 29 elever i gruppearbejder, ser vi, hvordan forskellige forståelser og organiseringer af undervisning skaber muligheder og begrænsninger for at deltage i paratgørelsesprocesserne. En pointe med analysen er at pege på, at der er mange ting på spil, der får betydning for, hvorfor konkrete undervisningsorganiseringer udvikles, som de gør, og hvorfor nogle unge kommer mere i klemme end andre.

Kousholt (2012) udvikler begrebet *udskillelsens glidebane*, som peger på processer over tid, hvor samspillet mellem parter i en social praksis gradvist fører til flere og flere opgivelser og sociale udskillelser. Begrebet *gensidige opgivelser* kan læses som en videreudvikling af begrebet *udskillelsens glidebane*, der betoner processuelle og konflikтуelle udviklinger af dynamikker imellem deltagerne i en social praksis, hvor alle står med modsætningsfulde hensyn (Højholt, 2020, Kousholt & Højholt, 2018b). Det modsætningsfulde for lærerne handler bl.a. om, at de både skal håndtere de faglige mål og de adgangskrav, som udskolingens parathedsopgave lægger op til, samtidig med at de skal arbejde på at skabe fællesskaber, hvor alle kan deltage. For de unge handler de modsætningsfulde hensyn om både at have brug for at forene det sammensatte ungeliv sammen, og samtidig passe på sig selv ved at vælge nogle fra eller selv at blive valgt fra i paratgørelsesprocesserne. De fælles konflikter ser meget forskellige ud for lærerne og de unge, men de udgør sider af samme fælles sagsforhold, som deltagerne arbejder på at få rådighed over for at kunne forene modsætningerne.

Ved at følge og se fra forskellige deltagere over tid i udskolingsforløbet ser jeg, hvordan disse modsætningsfulde hensyn bliver stadig sværere at forene for alle parter i forhandlinger af, hvordan både de unge og lærerne kan få deres livsførelse til at hænge sammen, når et fokus på paratgørelse spidser til. Disse dynamikker fører i højere og højere grad til gensidige opgivelser og til en individualisering af skolelivet på trods af andre intentioner. Begreberne *udskillelsens glidebane* og *gensidige opgivelser* kan derfor hjælpe til at forstå, hvordan ulige betingelser for at deltage opstår i disse dynamiske samspil med modsætningsprægede hensyn, hvor deltagerne kommer til at udgøre hinandens betingelser.

Professionelles konflikter om den fælles parathedsopgave

Professionelle har stor betydning for, hvordan undervisningssituationer tilrettelægges og gennemføres på måder, hvor børn og unge får mulighed for at deltage og samarbejde om læring (se fx Schwartz, 2017, Mardahl-Hansen et al. 2020). I det følgende eksempel arbejder flere professionelle kontinuerligt sammen om at tilrettelægge en klasses undervisningssituationer, såsom hvordan bordopstillingen skal se ud, hvilke vaner klassen skal udvikle, og hvem der skal arbejde sammen i fx faste arbejdsgrupper. Dette arbejde er fuld af forskellige forståelser af, hvordan sådanne organiseringer bedst håndteres i den fælles pædagogiske opgave om at støtte unge med at lykkes med udskolingens parathedsopgave.

Under mit feltarbejde følger jeg en 8. klasse med over i 9. klasse, hvor de lægges sammen med en anden klasse og bliver i alt 29 elever. I det følgende præsenteres vi for en feltnote skrevet lige inden sammenlægningen, der viser, hvordan professionelle forskelligt forstår deres opgave knyttet til deres specifikke opgaver og ansvar i skolelivet. Efterfølgende viser jeg en bid fra et interview med skolens inklusionsvejleder, hvor hun uddyber den konflikt, der senere udvikles, fra sit perspektiv:

Jeg møder deres kommende matematiklærer Søren på gangen lige inden sommerferien, og han fortæller, at han er meget spændt på næste år og den store 9. klasse. Han vil køre tre spor i matematik, da han mener, at der er en gruppe, der vil få svært ved at komme igennem. ”Det bliver ”teaching-to-the-test” til gruppen, der nok ikke kan bestå, og hvor der skal gives særligt materiale”, fortæller han. Da vi senere sidder i personalestuen og taler om de tre spor, påpeger skolens inklusionsvejleder Lotte, om det ikke er lidt voldsomt at dele de unge op allerede i starten af skoleåret (feltnote 03.06.21).

Senere uddyber hun over for mig:

Lotte: Jeg har haft den snak med lærerne dernede, for de ville gerne dele dem op i hold. A, B og C hold nærmest. Så der havde man allerede tænkt, at jeg kan simpelthen ikke kan overskue at undervise den sidste gruppe, så hvis jeg kan få dem delt op, så kan jeg bedre overskue at planlægge og forberede undervisningen. Og der havde vi den her snak om, at det er ikke særlig hensigtsmæssigt at dele dem op i, hvad vi tror de kan præstere.

Gry: Hvad er det, der ikke er hensigtsmæssigt i det?

Lotte: Det er netop det der med, at så har vi puttet nogle børn i en kasse ud fra, hvad vi ser og synes, og så får de aldrig chancen for lige at møde én, som på et eller andet tidspunkt lige får sagt eller gjort et eller andet, som får dem med alligevel.

Gry: Og hvordan ser det ud for dem, der sidder i den gruppe, tror du?

Lotte: Ja, de lurer jo lynhurtigt, at vi må så være taberne, dem som ingen regner med eller tror på. Det vil være selvforstærkende. Jeg vil hellere have, at de blander dem i grupper, hvor de sidder med forskellige udfordringer og kompetencer, og så kunne man indimellem lave grupper eller makkerarbejde, hvor man har planlagt det og ved, at de kan udfordre hinanden på en eller anden måde alt efter, hvad opgaven kunne være, men det skal ikke italesættes som A, B og C. Man kan godt forberede dem (på eksamen, red.) uden at få sagt for meget, at det handler om det. Det hænger sammen med nogle lærere, der er meget ambitiøse, og det bliver lidt deres eget behov at vise, hvor dygtige de er til at føre børn til eksamen. Det er godt nok at have sådan en ambition, men det skal ikke smitte af for meget på børnene. Der kan godt blive konkurrence mellem udskolingslærerne, de sætter en ære i, at de har klaret sig godt. (Båndet samtale 16.09.21).

Som det ses, er de professionelle uenige i, hvad der er den mest hensigtsmæssige organisering med henblik på at støtte de unge. Søren ønsker at dele dem op for at få dem, der har sværest ved stoffet igennem, hvor Lotte påpeger, at dette kan forstærke unges selvforståelse af at være ”tabere”. Ifølge hende bidrager det ikke til deres positive udvikling, som er afhængig af at være iblandt andre med forskellige ressourcer. Tværtimod vil de blive fanget i statiske opfattelser af dem, der ”kan” og dem, der ”ikke kan” og forblive i en ”kasse”, som hun udtaler det.

I de forskellige forståelser er der forskelle i, hvor meget eksamen skal fylde i undervisningen, og Lotte kritiserer lærerne for at være optaget af selv at skulle præstere og konkurrere. Hun mener, at lærerne har behov for at vise, hvor dygtige de selv er. Kigger vi derimod fra lærernes perspektiv, er det deres lod at hjælpe elever til at klare sig så godt

som muligt. Det er deres betingelser at skulle føre de unge til eksamen, og med de nye krav om karaktergennemsnit på alle ungdomsuddannelser, er karakterer blevet vigtigere end før i henhold til at hjælpe de unge videre i uddannelsessystemet.

Med udgangspunkt i de forskellige forståelser, henholdsvis inklusionsvejlederen og læreren repræsenterer, ses det, hvordan de begrundet står forskelligt i samarbejdet om klassen, som de deltager i at organisere sammen. Selvom mange af deres opgaver overlapper hinanden, når de fx taler med forældre, elever og planlægger dage for klassen sammen, har en særlig arbejdsdeling givet dem forskellige opgaver og ansvarsområder. Læreren ansvar er at få de unge til at blive vurderet uddannelsesparat og opnå særlige karakterer til eksamen. Inklusionsvejlederens ansvar er at støtte de unge undervejs i fællesskaberne og centrerer sig primært om, hvordan de unge trives, som hun forklarer mig det. Det er et område, som også læreren ser som sit ansvar, men som han indimellem har svære betingelser for at løfte. Søren fortæller fx: *"Der bruges så meget tid på alt det ud over undervisnings- og forberedelsesarbejdet, så det med at arbejde med klassens læringsfællesskab ryger ud. Det er der ikke tid til"* (feltnote 06.12.21). Læreren opgaver repræsenterer mange modsætninger, hvor de faglige hensyn kan synes svære at forene også med sociale hensyn, som fx arbejdet med fællesskaber, når udskolingens undervisnings- og forberedelsesarbejde fylder og parathedsopgaven tilspidises i de sidste år. På den måde skabes en konflikt imellem de professionelle, der handler om deres forskellige opgaver og hensyn og, som vi skal se, får betydning for også unges deltagelsesmuligheder.

Professionelles betingelsers betydning for unges deltagelse

Som noget forskning påpeger, har lærere mange forskelligartede opgaver, hvis kompleksitet risikerer at skabe begrænset rådighed over at udvikle nye handlemuligheder og i værste fald afmagt, hvilket citatet af Søren ovenfor netop kan tolkes som (se fx Mardahl-Hansen, 2018, Højholdt & Kousholt, 2018b). Som deltager i udskolingens slår parathedsopgaven som betingelse igennem for alle, og det sætter også de professionelle i nogle konflikter, hvor de må vælge fokus og kan se sig nødsaget til at vælge nogle af deres opgaver fra. Samtidigt udtrykker Søren en længsel tilbage til dér, hvor det var muligt at arbejde med at få alle med i klassens fællesskab: *"... altså der, hvor de kunne sammen og tog hinanden med, og hvor lærerne stod stærkt på det og arbejdede med det - men det har et balancepunkt"* (feltnote 06.12.21).

Som jeg analyserer det "balancepunkt", som læreren her beskriver, indeholder det en ophobning af opgaver, der vokser ud af ansvar, krav og hensyn i udskolingens parathedsopgave. Lærerne ser sig tvunget til at prioritere pensum, eksamen og den individuelle faglige dygtiggørelse, som derved kommer til at gennemsyre hverdagsaktiviteterne i udskolingens på en anden måde end tidligere, som vi fx så i forrige kapitel i 8. klasse, som Søren længes tilbage mod. Dette får betydning for, at lærere kan se sig nødsaget til at

vælge at holddifferentiere gennem et år med fokus på at ”få alle igennem”, men samtidigt ikke også kan løfte at ”stå stærkt på arbejdet med fællesskaber”.

Det kan analyseres som en begrundet opgivelse, når lærere ikke længere oplever at have mulighed for at arbejde pædagogisk med adgang til fællesskaber og må vælge dette arbejde fra til fordel for fx holddifferentiering. Dette gøres ud fra de bedste intentioner, men kan også afspejle en afmagt, der fremmaner en individualistisk problemforståelse, rettet mod en særlig gruppe unge, der samtidigt kommer til at modstride den udtalte intention om at få alle med socialt. Det virker til, at når et fokus på paratgørelse trumfer, er det ikke på samme måde muligt at arbejde med socialitet i udskolingen, ligesom det også falder ud i prioriteringerne, når lærerne selv skal lykkes i paratgørelsesprocesserne og bevise, at de kan få unge igennem adgangskrav og parathedsvurderinger. Det betingelsessætter lærere, på samme måde som unge, i konflikтуelle dilemmaer og valg, som udskolingsforløbet skrider frem, hvor de ser sig tvunget til at vælge nogle eller noget fra for at få deres arbejdsliv til at hænge sammen. Når arbejdet med socialitet falder ud i mange parters fælles konflikter, ses det, hvordan processer over tid kan skabe gensidige opgivelser, der får betydning for udvikling af ulige deltagerbetingelser, som næste eksempel udfolder.

Arbejdsgrupper i 9 klasse: En dag lidt før sommerferien følges jeg med en gruppe af de unge, der skal starte i den store 9. klasse. De fortæller mig, at de er glade for, at de skal have Jonna næste år til dansk, da Jonna er meget seriøs og forventer noget af dem, og det er godt, når de vil på gymnasiet. Det er også godt, at de skal have Søren til matematik, for han er den bedste og vil lave holddeling, så de som gruppe kan få lov at arbejde stærkt. Den gruppe af unge, jeg følges med, er meget optaget af at få høje karakterer. Fra deres perspektiv betyder det med Jonna og Søren, at det øger deres muligheder for at lykkes med høje karakterer, når de ikke også skal tage andre med i arbejdet om skoleopgaver, hvorfor de vil kunne profitere fagligt af disse inddelinger.

Da sommerferien er ovre, og skoleåret er i gang, ser jeg, at bordopsætningen er sat op i grupper, og at de unge sidder blandet mellem hinanden, som inklusionsvejleder Lotte foreslog det inden ferien. Jeg spørger til gruppeopdelingen hos Thomas og Elise, som jeg sidder sammen med den dag og noterer i en feltnote: *De er træt af bordgrupper, siger de. I bordgrupperne skal de sidde sammen med nogle, der ikke ”trækker”. De vil helst sidde sammen med nogle, der også arbejder, og samtidigt med nogle, som de har det sjovt sammen med, og hvor de kan skiftes til at hjælpe hinanden* (feltnote 02.09.21). Selvom de unge permanent skal sidde i bordgrupper, ser jeg i timerne, at de selv flytter rundt, går ud på gangen, sætter sig i sofaen og ved bordene med andre end dem i deres grupper. Lærerne forsøger at få dem på plads i bordgrupperne igen, men det går i opløsning mange gange.

En dag finder jeg en gruppe ude i gården, hvor Karina sidder. Hun fortæller mig:

”I 9. kl. har vi bare givet op. Vi startede godt, skrev noter, lavede lektier og sådan, men så blev det bare for meget med alle de lektier i 100 fag, og der var heller ingen struktur i

klassen, og vi vidste ikke rigtig, hvad vi skulle, og hvem vi skulle arbejde med”(feltnote 02.09.21).

Jeg spørger hende om gruppeopdelingen, og hvorfor hun sidder med dem, hun gør: *”Jeg ligger middel, men jeg arbejder bedst med dem, der er under – der har vi det hyggeligst, men det er lidt et dilemma, når jeg også skal lære noget. Så er der dem, der bare arbejder og gør det hele, og det har de jo altid gjort”* (feltnote 02.09.21). Dette siger hun, mens hun kigger over på en anden gruppe i gården, hvor nogle af dem, der fortæller at de vil have høje karakterer og på gymnasiet, sidder.

Klassen er blevet yderligere opdelt, og selvom de professionelle, som inklusionsvejlederen foreslog det inden sommerferien, har placeret dem i faste arbejdsgrupper ved borde på tværs af faglige forskelle, søger nogle unge ind i selvvalgte grupper. De unge forhandler på den måde den organisering, de professionelle har skabt, når nogle forfølger deres egne interesser – måske i frygt for ikke at kunne klare sig på universitetet engang, som udtalt på et ungemøde (kapitel 7). Det ser det ud til, at de professionelles konflikter om bordgrupperne måske har betydet, at grupperne ikke er blevet fastholdt, hvilket samtidigt får den betydning, at andre unge i forhandlingerne bliver mere udleveret til tilfældighedernes spil og efterladt uden indflydelse i disse forhandlinger. Dette bliver fx dilemmafyldt for Karina, der må opsøge nogle, hun har det hyggeligt med, men som hun ikke mener på samme måde fagligt kan hjælpe hende på vej. Denne situation kan måske forstås som en del af den opgivelse over at gå i 9. klasse, som hun giver udtryk for ovenfor. Gruppen af unge, der ”arbejder selv”, som Karina udtrykker det, forhandler organiseringen på en måde, hvor de får mulighed for at vælge hinanden og arbejde stærkt for at forberede sig på gymnasiet (og universitetet). For andre betyder det, at de finder sig udleveret til en mere usikker, dilemmafyldt og opgivende position i organiseringen og har mindre rådighed over at tage del i fællesskaber med faglige ressourcer. Dette betyder, at ulige deltagerbetingelser i denne tilfældige organisering ser ud til at kunne udvikles.

Afmagt, opgivelse og individualistiske problemforståelser

Nogle måneder senere deltager jeg i klassen igen og ser, at bordopstillingen er sat anderledes op. De unge fortæller mig, at de nu sidder, hvor de vil og selv har sat bordene. Jeg registrerer, at nogle sidder sammen med dem, der søgte hinanden uden om de faste bordgrupper sidst. Andre sidder mere tilfældigt, eller hvor der er plads. På personalestuen samme dag kommer jeg til at tale med Søren igen om klassen, da jeg bliver nysgerrig på situationens udvikling. Den følgende feltnote er et sammendrag af denne (lange) samtale:

Søren fortæller: ”Der er mange af dem, der er begyndt at ”løbe”, at være på gangene i timerne. Mange er også blevet ”flydere”. De kaster sig i sofaerne og er ikke med i undervisningen. Det er umuligt at få alle med. Vi prøvede i starten at lave grupper på tværs, bordopstillinger på tværs, men det er svært at opretholde de strukturer ene mand i den klasse, hvor de sidder 29, og mange er i problemer”. Søren siger, at han nu har opgivet

klassen. Han underviser dem, der er der og gider – og klarer så ellers sin klasselærerfunktion. Der er grænser for, hvad han kan, siger han. Der er nu kommet tre erfarne lærere på klassen, men problemet er, at de ikke har tid til at arbejde sammen om opgaven og få lavet nogle indsatser, fortæller han (feltnote, 06.12.21).

Her ser vi en vanskelig situation, der har udviklet sig over tid og fører til, at nogle unge nærmest opgives i undervisningen et halvt år inde i skoleåret. Det ser ud til, at mange betingelser gør det svært for lærerne at udvikle rådighed over at arbejde med strukturer i klassen, der i stedet forvirrer og forsvinder på en måde, så de unge bliver delt op og fællesskabet bliver oveladt til dem selv at håndtere. Dette bevirker, at nogle unge arbejder af sig selv og søger sammen, mens andre mister rådighed over at kunne deltage i skolelivet, og nogen bliver ”flydere”, forsvinder fra klassen og opgives. Søren oplever det umuligt at få alle med, ligesom det er umuligt at få tid til at samarbejde med kollegerne om at skabe nye indsatser. Mange er i problemer og kræver hans tid i klasselærerfunktionen, fortæller Søren, hvorfor arbejdet med fællesskaber som fx fællesskabende gruppeorganiseringer opgives i en overophobning af andre forskelligartede opgaver.

Analyseret fra Søren's perspektiv, ligner det en uløselig konflikt, der har ført til afmagt. Dette ser ud til at betyde, at problemerne i denne proces forflyttes til enkelte unge, der udpeges som problembærere, frem for at hvile i den vanskelige situation, hvor mange komplekse betingelser ser ud til at løbe sammen og ophobe sig i en klasse. På den måde kan vi se, hvordan opgivelse og individualistiske problemforståelser kan udvikles, når lærere kan opleve at mangle rådighed over at kunne slå til under vanskelige betingelser, hvilket kan forhindre dem i at lykkes med at forene deres modsætningsfulde opgaver.

Af ovennævnte forløb fremgår det, hvordan udskillelsens gildebane og gensidige opgivelser skabes over tid, når intentioner om at arbejde med fællesskaber ikke er muligt under de begrænsede betingelser, som de professionelle oplever at råde over. Vi får her blik for, at når professionelles intentioner opgives, kan det hænge sammen med materielle betingelser, såsom manglende ressourcer og tid, men som analysen viser, skaber også samspillet med de unge de professionelles betingelser. Når unge fx søger bestemte andre i en tro på, at de på den måde kan klare sig bedre i paratgørelsesprocesserne, ses det, hvordan unge ligeledes handler på deres modsætningsprægede situation. Når unge af den grund vælger bordopstillingerne og de faste arbejdsgrupper fra, skaber dette begrænsede betingelser for de professionelles pædagogiske arbejde, ligesom det skaber begrænset deltagelse for andre unge. De unge og professionelle skaber i disse processer betingelser for hinanden, og unges begrundede handlinger fører til konflikter, der også bidrager til de professionelles opgivelser og omvendt. I denne situation får det den betydning, at det bliver overladt til de unge selv at hægte sig på undervisningssituationerne, og at støtten til at komme til at samarbejde i fællesskaber om skoleopgaverne bliver begrænset. Dette fører til gensidige opgivelser både mellem de professionelle, som vi ser i samarbejdet om bordgrupperne, men også mellem lærere og unge og mellem de unge indbyrdes. I den

proces oplever nogle unge at have rådighed over konkrete hverdagslivsbetingelser i skolen, hvor de kan vælge hinanden til og ruste sig sammen, hvor andre til gengæld bliver overladt til mere begrænsede handlemuligheder og oplever at blive valgt fra og opgivet af andre.

Som det ses, er den fælles sag om at støtte unge i udskolingens paratgørelsesprocesser forbundet med mange forskelligartede forhold, hvor deltagerne hver især står i forskellige positioner og med forskellige opgaver og ansvar. Den fælles sag om paratgørelse udgøres således af mange sager og problemstillinger, der løber sammen og gør samarbejdet mellem alle parter i udskolingens konfliktfyldt (Axel, 2020). For at forstå processerne og hvorfor gensidige opgivelser bliver en konsekvens heraf, går jeg analytisk rundt om situationerne og undersøger dem fra flere forskellige perspektiver. Formålet er at analysere, hvordan deltagerens begrundende handlinger hænger sammen i udviklingen af ulige deltagerbetingelser. Ved både at følge forskellige professionelle og unge, viser jeg med nærværende analyse, hvordan ingen af deltagerne har til formål at adskille og opgive de unge, men at intentionen om at arbejde med socialitet og fællesskaber kan vanskeliggøres, når skolens sagsforhold udvikler et entydigt og individuelt fokus på paratgørelse. Her kan både unge og professionelle opleve at miste rådighed, og dette kan bidrage til at skabe ulige deltagerbetingelser for unge.

At alle deltagere handler begrundet i fælles konflikter, er en vigtig pointe at tage med ind i næste del af kapitlet i intention om ikke at udlevere eller pege nogle af deltagerne ud som ”syndebukke”. Her zoomer jeg ind på to unges forløb for at komme nærmere et subjektperspektiv på, hvordan det kan opleves for unge at blive ladet alene om at håndtere og klare sig i udskolingens paratgørelsesprocesser. På samme tid viser jeg, hvordan det at tage del i fællesskaber med andre udgør den væsentligste mulighedsbetingelse for, at unge kan komme igennem det.

Undervisningsorganiseringers betydning for deltagelsesmuligheder

I dette afsnit af kapitlet følger vi en anden 9. klasse med 13 unge og særligt Morten og Sine over en uge, hvor klassen arbejder med eksamensformen projektarbejde. Denne uges eksamen udgør de unges første eksamen i folkeskolen. Analysen viser betydningen af, hvordan en klassens sociale udviklingshistorie (Schwartz, 2019) med paratgørelse som betingelse har udviklet en individuel organisering omkring skolearbejde, hvor der ”ikke deles skyld”, som vi hørte det tidligere. Ved at zoome ind på et forløb omkring projekteksamensforløbet, hvor ”det gælder” for de unge, bliver det muligt at få blik for, hvordan individuelle og tilfældige undervisningsorganiseringer kan danne baggrund for ensomme processer og gensidige opgivelser. Fra et ungeperspektiv kan det gøre mulighederne for

at klare skoleopgaverne vanskelige, når faglige forskelle har udviklet sig til at blive en hindring for at samarbejde med hinanden om skolen. Samtidig udgør de unge hinandens vigtigste sociale betingelser for at arbejde med opgaverne i skolen, som vi i det følgende skal få blik for.

Nogle dage inden 9. klasse skal i gang med den ugelange eksamen, skal emnet for projektarbejdet være på plads. Dette viser sig i denne feltnote at være problemfyldt:

Lærer Karin gennemgår projektopgaverammen for den kommende uge. Hun spørger ud i klassen, hvilke emner de har valgt. Nogle siger, at de ikke har valgt, og ellers er der stille. Karin siger, at det preller af på hende, da de har haft tid til at brainstorme mv. Hun begynder at spørge dem enkeltvis. Da Karin spørger Sine, siger hun: "Ved ikke". Sine sidder med headset i ørerne og kigger ud i luften med sin computer på skødet. Så går hun lidt ud og kommer ind igen og starter en samtale med Betina og tager noget snus. De griner. Karin fortæller mig nede bagved i klassen, hvor jeg sidder, at hun virkelig skal tælle til 10 nu – "de er så dovne", siger hun og kigger på Sine. Derefter spørger hun hende, om hun skal have hjælp. "Det kan jeg godt", svarer hun. Karin foreslår madspild og spørger, om det interesserer hende? Det ved hun ikke. Hun kigger ned i computeren længe. Det samme gør Karin. Da Karin rejser sig og går, går Sine ud af klassen. Der er meget stille. Alle sidder med hver deres computer og med headset. Da Sine kommer ind, sætter hun sig ved Sonja og snakker: "Hvad har du valgt"? De griner. Sonja siger, at hun mener, at madspild kan være et godt emne, da man kan lave noget i køkkenet. Nogle drenge snakker også stille sammen om opgaven. De læser hinandens tekster og udveksler ros og hjælp (feltnote 26.10.20).

Her ser vi, hvordan klassen kommer i gang med deres projekt. Jeg tager det for givet, at de skal arbejde i grupper, da denne eksamensform er den eneste i folkeskolen, hvor dette er muligt. Men det skal de ikke. Jeg spørger senere lærerne, hvorfor de unge arbejder alene, og de svarer, at det gør de i denne her klasse, da de unge er alt for forskellige. Som vi også hører, er der forvirring om, hvad de skulle have valgt, og mange har ikke kunnet vælge emne som fx Sine. Det virker svært for hende, og hun virker urolig. Hun går ind og ud af klassen, snakker med læreren om et emne, hvorefter hun søger hjælp ved Sonja. Det ser ud til, at de her får mulighed for at støtte og hjælpe hinanden på vej i det, der er svært og opdelt. Der opstår et lille møde om stoffet, og selvom de ikke har det samme tema, ser det ud til, at de kan lære fra hinanden og give forslag til hinandens processer. På samme måde gør nogle af drengene.

Møder undervejs i projektugen, hvor de unge opsøger hinanden, hjælper og støtter hinanden er ikke rammesat som led i undervisningen, men ser ud til at udgøre nogle sprækker, der opstår i situationer, og som får betydning for at hjælpe de unge på vej. Det er de unge, der på eget initiativ skaber rum for at kunne bruge hinanden til sparring og støtte, hvilket flere gange under processen ser ud til at være en måde at få skolearbejdet til at indgå som en del af alt det andet, de har for sammen midt i en eksamenssituation.

Fra Sines perspektiv ser de sociale møder ud til at være det, der mest optager hende. Det lader til, at hun er udleveret til en situation, hvor de handlemuligheder, hun kan ty til, er

at søge det sociale fællesskab med de andre unge og forsøge at finde hjælp der. Den individuelle organisering af projekteksamen skaber en spænding og konflikt for Sine, der betyder, at hun på den ene side forsøger at forfølge sin sociale rettethed og være sammen med de andre, hvor hun ser ud til at befinde sig godt, når hun ikke arbejder med opgaven. På den anden side bliver hun nødt til at kæmpe alene med selve arbejdet med opgaven, hvilket synes at være en uoverstigelig udfordring både for hende og for andre. Også læreren virker til at have opgivet Sine mere eller mindre, måske som konsekvens af begrænsede arbejdsbetingelser i paratgørelsesprocesserne, som jeg behandlede i forrige afsnit. På baggrund af denne analyse kan vi tolke, at Sines betingelser er udviklet ud fra nogle særlige dynamikker gennem længere tid, hvor gensidige opgivelser har udviklet sig mellem lærerne og Sine, men også mellem Sine og de andre unge. Sine kan derfor forstås fra et lærerperspektiv, som en af de ”flydere” vi hørte læreren Søren omtale. Hun er en af de unge, som lærerne ikke længere på samme måde har tid og mulighed for at nå.

Ulige betingelser for at forene livsførelsesdilemmaer

Ugen efter går selve eksamenssituationen i gang, og det ser ud til at være svært og konfliktfyldt for flere at deltage i, som denne feltnote peger ind i:

Klassen har projektopgave, og det er dag tre. Sine sidder i sofaen, og jeg spørger, hvad de laver. ”Projektopgave – og det er noget fucking lort!”, siger hun højt og rejser sig og går lidt ud af lokalet og derefter lidt rundt i lokalet. Hun tager vand og hænger i sofaen igen. Hun er på sin telefon igen og hvisker med Elias, der også sidder der. De går på toiletet og griner højt. Nu går hun rundt i klassen igen og snakker lidt med læreren, som fortæller, at Sine og nogle andre har fået lov til at fremlægge for lærerne alene. Sine fortæller mig også, da jeg spørger hende, at hun skal arbejde med hjemløse som emne. ”Jeg var nødt til at vælge noget den dag, da Karin var sur, og vi skulle vælge noget”. Jeg spørger, om det interesserer hende; ”Nej”, siger hun og ryster smilende på hovedet og siger, at hun kun har skrevet problemstillingen. Derefter ligger hun sig i sofaen og hører høj musik, og lidt efter går hun igen ud med Elias. De sidder uden for og snakker resten af timen. Jeg snakker lidt med Phillippa om projektopgaven, der siger: ”Det er bare så kedeligt, jeg hader det”. Da klokken bliver lidt i 10, møder Morten ind og går ind bagved i lokalet, som er lukket af. Jeg går også derind og finder Josefine liggende på gulvet op mod radiatoren med høreboffer på og i gang med sin telefon. Hun gaber og siger, at hun faktisk er nået længere end mange andre, så hun godt må slappe af i dag. Jeg spørger Morten, og han fortæller mig, at han arbejder med madspild, for det er jeg god til, siger han og griner. De går ind i lokalet til de andre. De fleste snakker videre på kryds og tværs, spiser, ser på skærme, spiller mobilspil sammen eller hænger i sofaen resten af dagen (feltnote 02.11.20).

Sine er ligesom andre ikke rigtigt kommet i gang, og hun virker igen meget urolig og går ind og ud af klassen. Hun opsøger hele tiden nogle andre, går rundt eller beskæftiger sig på sin telefon. Hun refererer til, at hun bare skulle vælge noget, da Karin var sur, og det er ”noget fucking lort”. Sine handler på det ved at være sammen med de andre og lade sin opmærksomhed trække hende hen mod ungelivet og fællesskaberne, måske fordi hun dér ikke er alene om en stor og svær opgave. Men hun er ikke alene om at have det sådan,

ser det ud til. Også Phillippa siger, at hun hader det, og det meste af klassen er i gang med at være sammen om at lave andre ting end projektopgave på forskellige måder.

Josefine og Morten er i et andet rum med lukket dør, hvor ingen opsøger dem ud over mig. Nogle snakker og spiser, andre spiller mobilspil sammen. Situationen viser, hvordan de hele tiden søger hinandens selskab, og at dette er ensbetydende med at fjerne sig fra selve opgaven med projektet for en stund. Samtidigt ser det ud til, at deres fællesskab er en central og vigtig part for også at kunne få det til at fungere med at arbejde med projektet. Deres indbyrdes sociale samspil holder dem oppe samtidig med, at det kan se ud som om (fra et voksenperspektiv), at det også sænker nogles arbejde, når de har så meget for sammen.

Eksamenssituation ser ud til at udgøre betingelser for, at nogle af de unge kan deltage i at håndtere modsætningen mellem fællesskabet og projektopgaven på en anden måde end andre ved både at være sammen om at have det sjovt og samtidig deltage i projektarbejdet. Nogle af de unge bruger lærerne til at spørge om hjælp og får deres opmærksomhed, modsat de unge for hvem modsætningerne synes mere uoverkommelige. Det ser fx ud til, at både Sine og Morten næsten helt har opgivet at deltage i projekteksamen og at bede om hjælpen, men også at lærerne har opgivet at tilbyde den, når de ikke selv er i stand til at koble sig på som nogle af de andre. Når Morten laver sjov med sig selv og sit emne og hænger ud med Josephine, handler han på sine svære skolebetingelser på en måde, som kan give skoledagene mening for ham her og nu, ligesom det gør for Sine, når hun hænger ud med de andre. Deres handlinger viser en konflikt i deres deltagelse i skolens paratgørelsesprocesser, som synes svært at håndtere og koble sig op på alene, når undervisningen organiseres individuelt eller tilfældigt og kan bidrage til at udskille de unge. Dette stiller dem i nogle vanskelige livsførelsesdilemmaer, fordi fremtidsperspektivet ikke er til at undslippe, men nok i situationen kan fremstå uoverskueligt. Dette fører til flere og flere opgivelser, jo længere dagene skrider frem i projektet, som det ses her:

Det er dag fire og næstsidste dag i projektugen. Jeg går forbi en lærer og Sine på gangen. De kigger på mig, og jeg bliver lidt forlegen, da det ser ud til, at Sine har grædt. Læreren hilser kort, men Sine gør ikke. Hun ser meget trist ud. Der er mere stille i dag, og de fleste i klassen sidder hver for sig og lidt fra hinanden. De fleste har høreboffer på og er i gang på computere. Morten sidder på gulvet i hjørnet ved radiatoren og kigger ud i luften. Lidt senere henter han sin computer i opladeren, men sidder mest med sin telefon. Han går også lidt rundt i klassen og tager kontakt til de andre, der mest afviser ham. Morten virker ikke til at være meget i gang med projektet, og han får ikke hjælp undervejs. Sine kommer ind i klassen lidt senere. Hun ser stadig trist ud og lægger sig i sofaen med sin computer. Betina kommer og giver hende et kram, og Sonja sætter sig ned til hende. Derefter er der snak i klassen. Pigerne snakker om, at de har det dårligt og ikke har sovet i nat. Nu smiler Sine lidt igen. Phillippa går også hen til hende. De sidder og ser noget sammen på computeren og griner lidt. Sine spørger: ”Hvad laver du, og hvor langt er du nået?” Phillippa fortæller lidt og siger, at Sine skal spørge læreren om hjælp. Derefter taler de om tøj, som de har købt, og så om opgaven igen. Phillippa siger: ”Vi skal aflevere i morgen – så jeg kan ikke arbejde i dag – undskyld, men min fremtid er vigtigere end Kalundborgs Brugs

(andet bynavn/red.)". Sine svarer: "Same". Læreren kommer og snakker med pigerne om, at de har travlt, og spørger dem om, hvorfor de ikke også har brugt weekenden. Sine svarer: "Der var jeg jo til fest", hvorefter Phillippa siger: "Jeg var med min kæreste. Må jeg fremlægge uden de andre?". "Nej, siger læreren, ikke når du godt kan". Læreren siger til Sine, at hun skal gå tilbage til sin computer og arbejde nu, hvor hun kan få hjælp. Hun lægger sig i sofaen med den (feltnote 04.11.20).

Sine har skiftet emne igen og bliver, som dagene skrider frem, mere og mere hægtet af projektet, hvor andre én dag før aflevering har travlt og arbejder. Også Morten går lidt rundt på må og få uden hjælp. Ingen af dem skal fremlægge for de andre i klassen, for det er kun dem, der kan, siger læreren, og på den måde udtales de lave forventninger til andre meget tydeligt. Sines fortvivlelse den dag brister, og hun bryder sammen over for læreren, der må forsøge at hjælpe hende videre. De andre i klassen støtter og trøster hende og får hende til at smile igen, og situationen viser, at selvom de i opgaven er skilt ad, er de sammen om at komme gennem den og udgør hinandens mulighedsbetingelser.

Da Sine snakker med Phillippa, bliver det tydeligt, at det er snart, de skal aflevere. Det handler om fremtiden, som Phillippa formulerer det, og Sine stemmer i. Nu er projekt-opgaven, som er "noget fucking lort", vigtigere end nogensinde før. Da læreren spørger, hvorfor de ikke har brugt al tiden og skal have så travlt til sidst, viser konflikten og livsførelsesdilemmaerne sig mellem skolens paratgørelsesprocesser og det sammensatte ungeliv, de er i gang med at udvikle og få rådighed over ved fx at gå til fester i weekenden og være sammen med sin kæreste. Det er vigtigt indimellem at gøre skole, så de kan sikre sig paratgørelsen til fremtiden, men skolelivet er for nogle af dem svært og prioriteres ikke som det første, men udgør et nødvendigt onde, som de må få overstået, lige inden fristen udløber (på projekt opgaven). Her ses det, at jo tættere de unge bliver hevet ind og ansvarliggjort individuelt i skolens paratgørelsesprocesser, jo større spænding udspiller der sig i deres livsførelsesdilemmaer. Dette kan få den betydning, at det kan opleves endnu mere modsætningsfyldt og ensomt, når skoleopgaver og deres sociale samspil i skolen er skilt ad i individuelle eller tilfældige organiseringer. Ungelivet kan blive svært at få til at hænge sammen for de unge, der oplever sig udleveret til sig selv, og hvor skolearbejdet er noget, de bliver ladet mere eller mindre alene med.

Gensidige opgivelser i udskolingsens paratgørelsesprocesser

Når den almene undervisning i udskolingen er arrangeret på individuelle og tilfældige måder, ser det ud til at bidrage til begrænsede deltagelsesmuligheder, ensomme processer og udpegninger. Her peges nogle ud som de "svage" og andre som de "stærke" – nogle, man kan arbejde med og nogle, man ikke kan. I denne klasse bliver nogle talt frem som dem, der godt kan, samtidig med at fx Morten helt får lov at gå rundt på må og få uden at arbejde og uden at få hjælp. Det samme er næsten tilfældet for Sine, og forventningerne er så lave, at de heller ikke skal fremlægge for de andre. Som det ses i analysen opgiver

lærerne mere eller mindre at hjælpe Morten og Sine, ligesom de opgiver de faglige forventninger til dem. En af lærerne kalder Sine doven, måske som udtryk for denne opgivelse. Samtidig opgiver Sine og Morten mere eller mindre at kunne gøre sig gældende i projekteksamen og tyr til andre deltagelsesmåder, hvorpå de oplever rådighed og solidaritet. Disse opgivelser kan forstås som konstitueret gensidigt og over tid, hvorfor udtalelsen om ”den dovne elev” nok har været under udvikling længe før selve projektugen.

Følger vi klassen i projektarbejdet og udviklingen af gensidige opgivelser mellem de unge og lærerne, kan vi gennem analysen forstå ulige betingelser som omstændigheder, der opstår over tid som følge af mange parter modsætningsprægede betingelser, som tidligere afsnit fremanalyserede. Dette stiller unge i nogle meget modsætningsfulde situationer spændt ud mellem krav og forskelle, der synes svære at forene med solidaritet og samarbejde og betyder, at nogle unge bliver udskilt og opgivet. Selvom det i undervisningen bliver et individuelt ansvar at koble sig på paratgørelsesprocesserne, viser analysen også, at de unges fællesskaber samtidig er udgangspunktet for at tage udfordringerne med skolearbejdet op.

Som det forhåbentligt fremgår, har analyserne i dette kapitel ikke til hensigt at fremhæve en personificerende synsmåde af lærerne i de gensidigt konstituerende opgivelsesprocesser ved fx at udpege lærernes individuelle kompetencer eller mangelfulde indstillinger som svar på problemet (Mørck & Kristensen, 2016). Snarere ønsker jeg med hjælp fra begreberne om udskillelsens glidebane og gensidige opgivelser at betone, hvordan de unge og lærerne deltager i den samme sociale praksis med betingelser om paratgørelse, og hvordan dette vanskeliggør samarbejde mellem alle deltagere i paratgørelsesprocesserne. Tilsammen udgør mange parter hinandens betingelser, hvor både individuelle og tilfældige organiseringer og ulige betingelser for at deltage udvikles i klassers lokale dynamikker over tid, i takt med at udskolingens krav om paratgørelse får betydning og spidser til for alle.

Opsamling

I udskolingens viser det sig, at der skabes vidt forskellige betingelser for de unges handlemuligheder for at udvikle fælles og personlig rådighed, alt efter om det, de er sammen om i skolen, er ”det, der gælder”, eller ”det, der ikke gælder” (her og nu). Når ”det gælder” handler det nemlig om den enkelte og fremtiden og tager form af individuelle vurderinger såsom karakterer og UPV. I analysen får vi blik for, at ungeliv i udskolingens kan opleves som værende spækket med modsætninger mellem de unges sociale udgangspunkt for at være sammen om både at blive unge og samtidigt klare skolens udfordringer. Dette kræver et større arbejde for de unge, når det, der tilsyneladende synes sammenflettet, ser ud til i udskolingens at blive spillet ud mod hinanden. Da synes det, at både tilfældige og

individuelle organiseringer af undervisningen, kan skabe ulige betingelser og gøre det vanskeligt for nogle at opnå rådighed over både de fælles sociale og faglige ressourcer, der er til stede i læringsfællesskabet. Modsat viser det sig, at læringsfællesskaber, der udvikles på måder, der åbner for, at socialitet og faglige skoleopgaver kan flette sig mere sammen, stiller de unge i mindre modsætningsfulde situationer. Her er der mulighed for at få del i alle skolelivets sociale situationer ved både at samarbejde om at udvikle en ungelivsførelse og støtte hinanden i skoleopgaver.

Analysen viser, at unges deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser ikke kun handler om en kamp for at præstere i skolen. De unge er i færd med at udvikle en fælles livsførelse sammen, og de håndterer og forhandler skolens paratgørelsesprocesser sammen socialt, således at det giver unge mulighed for stadig at kunne hjælpe, støtte og samarbejde om at lykkes. Når dette vanskeliggøres ved, at det faglige spilles ud mod det sociale og adskilles, ser det ud til, at det bliver mere konfliktuelt at samarbejde og kan skabe en differentiering og individualisering af skolen. I disse processer bliver unges forskelle en forhindring og kan bidrage til at skille de unge ad, skabe gensidige opgivelser og ulige deltagerbetingelser.

Mange parter er formidlet af den samfundsmæssige parathedsopgave og skaber betingelser for hinanden i et samarbejde om at få unge til at klare sig. Hverken de professionelle eller de unge udgør en enhed på hver sin side; de står alle forskelligt i dette samarbejde og med hver deres personlige begrundelser for at handle både for at støtte op om paratgørelsen, men også samtidigt tage vare på sine egne interesser og samlede livsførelse. Analysen viser, at alle deltagerne i skolelivet skal håndtere nogle modsætnings- og dilemmafyldte betingelser, hvor det ikke er muligt at pege nogle bestemte personer ud i udviklingen af gensidige opgivelser og unges ulige betingelser for at deltage i parathedsopgaven. Dette betyder, at mange parter skal samarbejde om fælles konflikter, som de står forskelligt i. Det er en vanskelig opgave, og når konflikter bliver fastlåst og dermed sværere at håndtere, som fx gruppearbejdet i den store 9. klasse eller unges deltagelse i projektkksamensugen, fører det til afmagtsprocesser, som deltagerne handler forskelligt på. Nogle af de unge bliver "flydere", som lærerne kalder dem, de ikke længere synes at kunne nå, og opgiver. De unge bliver anskuet som "problembærere" af en vanskelig situation, der fra et decentreret analytisk perspektiv snarere ser ud til at handle om, at mange komplekse problemstillinger flyder sammen. Dette skaber en fastlåst situation, hvor problemer entydiggøres og peges i retning af de unge i situationer, hvor alle parteres betingelser i de fælles praksisstrukturer forekommer problematiske.

I næste kapitel vil jeg zoome nærmere ind på, hvordan udvikling af afmagt, gensidige opgivelser og problemudpegningstendenser hænger sammen og kan udvikle sociale kategoriseringsprocesser, der får betydning for ulige deltagerbetingelser og unges subjektive muligheder for at udvikle selvforståelse i udskolingsforløbet.

Kapitel 11:

”Det er svært at komme ud af den boks” – udviklinger af sociale kategoriseringsprocesser

I første analysekapitel bliver vi kort introduceret til Klaus og Monas forløb, der begge i deres udskolingsforløb skifter skole med henblik på at passe på sig selv i deres livsførelse (Dreier, 2011, 2001, Osterkamp, 2000). Begge oplever de sig som ”fanget i en boks”, som Klaus beskriver det, og står i smertefulde livsførelsesdilemmaer, der ser ud til at virke fastlåste og umulige at forene i den konkrete udskolingskontekst.

I forrige kapitel hører vi bl.a. om Sine og Mortens deltagelse i 9. klasses projektsammen- soge. Her får vi bl.a. indblik i, hvordan gensidige afmagts- og opgivelsesprocesser udvikles over tid mellem mange parter, som deltagerne subjektivt begrundet står forskelligt i (Kousholt, 2012, Højholt & Kousholt, 2018b). Analysen viser, at når unge rammes af afmagt og opgives i mange parters fælles konflikter om parathedsopgaven, kan de ende med at blive udpeget som problembærere af de konflikter, der er svære at håndtere. Når konflikter mellem mange parter over tid fastfryses, ser det også ud til, at individualistiske problemforståelser udvikles, hvor problemer forskydes ind i unge. Disse udpegende processer ser ud til at have betydning for udvikling af unges deltagerbetingelser, hvilket jeg i dette kapitel yderligere forsøger at fremanalysere, hvad hænger sammen med.

Med udgangspunkt i specifikke forløb for unge, vil jeg vise, hvordan afmagts- og opgivelsesprocesser i fællesskaberne kan udvikle udpegninger, som jeg begrebsætter som *so- ciale kategoriseringsprocesser*. Sociale kategoriseringer udvikles som forbundet til unges sociale muligheder for at handle og øve indflydelse i en samfundsmedieret social praksis. De udvikles omkring paratgørelse som fælles sagsforhold, når deltagerne ikke længere kan følge hinanden, og når der opstår misforståelser omkring hinandens begrundelser. Alt dette kan komme til at betyde, at deltagelse i det fælles ikke længere er tilgængeligt eller giver mening.

I dette kapitel går jeg empirisk tættere på betydninger af udskolingens løbende vurderinger af de unge, særligt med udgangspunkt i uddannelsesparathedsvurderingen (UPV), og hvordan vurderinger også kan få betydning for at kunne deltage i udskolingens fællesskaber.

Kapitlets komposition

Kapitlet bygges op som tre afsnit, hvor jeg i det første analyserer, hvordan processer med afmagt og opgivelser kan udvikle individualistiske problemforståelser, hvor unge peges ud og kommer til at sidde fast i sociale kategoriseringsprocesser. I andet afsnit diskuterer jeg det modstridende forhold, at unge *selv* deltager i disse sociale kategoriseringsprocesser, som utilsigtet kan skabe ekskluderende betingelser for sig selv og de andre. Her prøver jeg at forstå, hvorfor de gør det, når de samtidigt arbejder på at holde sammen og viser, at de har brug for hinanden. I tredje afsnit følger vi Mona, der kommer til at stå i ufornelige livsførelsesdilemmaer. Via en art kronologisk analytisk detektivarbejde over tid viser jeg gennem hendes forløb, hvordan parathedsopgaven med ultimative vurderingspraksisser kan skabe betingelser for udvikling af rådighedsbegrænsende kategoriseringsprocesser. En pointe med dette forløb er at vise, hvordan mange parters betingelser hænger sammen og tilsammen kan skabe en uigennemskuelig social kompleksitet, som kan stille unge i ulige betingelser for at deltage i udskolingslivet.

Betydninger af sociale kategoriseringsprocesser

Jeg forstår det ”at blive sat i boks” som udpegningsprocesser udviklet over tid mellem mange parters samspil på samme måde, som gensidige opgivesprocesser udvikles som en følge heraf. Udpegninger over tid, hvor unge oplever at komme til at ”sidde fast i en boks” og blive opgivet af andre, begrebsætter jeg som *sociale kategoriseringsprocesser*. Det empiriske begreb om ”boksen” kan derfor forstås som en fastfrysning af nogle fælles konflikter, der nok i øjeblikket kan opleves statiske, men som jeg fremanalyserer som bevægelige alt efter, hvordan en social praksis udvikler sig.

Hvorfor disse processer udvikles, kan vi få hjælp til at forstå gennem Dreiers (2019) beskrivelser af, hvordan subjekter alment generaliserer i en social praksis: ”... *The way individual subjects conduct their everyday life frames how they address possibilities and problems, learn and generalize*” (Dreier, 2019, s. 186). Subjekters livsførelse finder sted inden for særlige historiske sociale praksisser, som fx udskolingen udgør for de unge, der indrammer og medierer, hvordan unge får mulighed for at udvikle livsførelse. Her udvikler professionelle og unge sociale forståelser af sig selv og det fællesskab, de deltager i, men også forståelser af de andre deltagere i fællesskabet. De forståelser, der over tid udvikles, kan forstås som generaliseringer af sig selv, situationen og de andre, når mennesker indgår i fællesskaber med hinanden. Sådanne generaliseringer er ikke altid befordrende for samarbejde eller hensigtsmæssige for egen eller andres udvikling, som når en lærer fx generaliserer Sines deltagelse som doven i forrige kapitel. Samtidigt udvikler generaliseringer sig i denne forståelse som knyttet til udviklingen af konkrete deltagelsesbetingelser i en konkret sammenhæng, hvor fx parathedsopgaven udgør et fælles sagsforhold. Alment menneskelige

generaliseringer af sig selv og andre sker i den optik ud fra særligt udviklede sociale praksisser og kan for mig at se forstås som sociale kategoriseringsprocesser, der kan få forskellige betydninger og variere under andre betingelser (Dreier, 2016). Som kapitlet vil fremanalysere, får udskolingen med paratgørelse som fælles betingelse i varierende grad betydning for, hvordan professionelle og unge har mulighed for at udvikle livsførelse og generaliseringer af hinanden. Det betyder, at de sociale kategoriseringsprocesser, der udvikles, er forbundet til fællesskabernes dynamikker og udvikles omkring et fælles modsætningsfyldt sagsforhold i udskolingen, som bl.a. vurderinger som UPV både udgør et aspekt af og får indflydelse på.

Unge som nogen ”skolen kan eller ikke kan lykkes med”

I det følgende skal vi igen ind i en 9. klasse og følge fra de unge, hvordan vurderinger i udskolingen opleves. På et ungemøde fortæller Morten og Karina mig, hvordan det opleves for dem ikke at blive erklæret uddannelsesparat, og hvilken betydning det har for deres deltagelse i skolelivet:

Karina: De (lærerne, red.) er gode til at bygge det op til, at hvis du ikke får din UPV, så kan du ikke komme videre, og så kan vi ikke rigtig gøre noget, og så er det helt vildt mange møder, så skal vi finde ud af, hvad vi så gør med dig, som om, at så er man bare et nul, hvis man ikke bliver uddannelsesparat.

Gry: Kan I genkende det, I andre?

Morten: Ja, jeg føler sådan, at når de siger sådan noget, så bliver man lidt mere sådan, ja, så gider man ikke rigtig, for så føler man, at man overhovedet ikke kan alligevel. Ja, man kan jo bare sige det på den måde, at så har man bare lyst til at give op, man kan alligevel ikke noget, så hvorfor prøve. Jeg er skoletræt, så jeg har ikke lyst til at lave noget (ungemøde 1).

Karina giver os her et indblik i, hvordan hun oplever UPV som vigtigt for at komme videre, og hvordan lærerne betydningsskriver vurderingen på en måde, så hun oplever sig som ”et nul”, hvis hun ikke bliver vurderet uddannelsesparat. Morten fortæller, hvordan det fører til opgivelse og en tro på ikke at kunne noget, hvorfor han får lyst til at give op og er ”skoletræt”. Skoletræthedskategorien kan ses som en generalisering af ham selv udviklet i en særlig social praksis med paratgørelse som fokus og som følge af nogle særligt udviklede samspil og konflikter. Morten peger selv på hans personlige manglende ”lyst” til at lave noget, men analytisk kan vi se denne udtalelse som en afmagtssituation udviklet på baggrund af gensidige opgivelser mellem ham og de professionelle, som vi bl.a. fik blik for i forrige kapitel under projektarbejdet. Dette giver ham en position i paratgørelsesprocesserne, hvor han kommer til at gå rundt i undervisningssituationerne på må og få uden forventning om at kunne klare opgaven eller få hjælp. Hans oplevelse af indskrænkede handlemuligheder i paratgørelsesprocesserne gør ham til en af dem, som

lærerne betegner som ”flydere”, der ofte defilerer væk fra klasselokalet, hænger i sofaerne eller bliver væk fra skolen.

Over de to år jeg deltager i skolelivet, hører jeg ofte i forskellige samtaler med lærerne en retorik om ”at lykkes med”. Der er unge, de ”kan lykkes med”, og unge, de ”ikke kan lykkes med”. Nogle kan vurderes parate, og nogle kan ikke vurderes parate, som også en entydig retorik om UPV lægger op til. Morten er fx en ung, som det ser ud til, de professionelle har opgivet at lykkes med. Som vi så det i forrige kapitel, har afmagts-, og opgivelsesprocesser taget over på en måde, der vanskeliggør Mortens vej ”ud af boksen” i en social kategoriseringsproces, hvor han er blevet låst fast som ”skoletræt”. Dette betyder, at Mortens betingelser for at deltage i skolelivets sociale situationer vanskeliggøres, når det er svært at blive en legitim deltager i undervisningssituationerne, hvor jeg ser, at Morten hverken får hjælp eller bliver valgt som samarbejdspartner af de andre. Det bliver på den måde også svært at gøre sig gældende i fællesskaberne, når han ikke oplever adgang til undervisningssituationerne. Morten bliver mere og mere en ”usynlig” ung i klassen, der søger væk fra skolen og ind i interesseområder, som fx mekanikerværkstedet, hvor det virker til, at han oplever flere handlemuligheder og kan udvikle en anden og mere rådighedsskabende selvforståelse. Dette rejser spørgsmål om, hvorledes kategorien ”skoletræt”, der ser ud til at klæbe på mange unge, på en måde fritager skolen for at handle på problemstillingen? Betyder det, at denne kategori kan legalisere en ”parathedsløstik” om, at det simpelthen ikke er alle unge, udskolingens ”kan lykkes med”, som lærerne i gentagende samtaler og måske i afmagt udtrykker det?

Unge, som de professionelle modsat ”kan lykkes med”, ser jeg er unge, der selv opsøger hjælp og hægter sig på udskolingens paratgørelsesprocesser, også selvom det kan opleves svært. Unge, derimod er sværere ”at lykkes med”, analyseret fra de professionelle perspektiver, er unge, der ikke selv hægter sig på, og som de i afmagt og opgivelse kommer til at forstå gennem nogle entydige kategorier som bl.a. ”skoletræthed”. En dikotomisk retorik om ”at kunne lykkes” med eller ”ikke lykkes med” kan fremanalyseres som afmagt og opgivelse, men ser ud til for de unge at kunne udgøre en magtfuld betydning i praksis, der kan bidrage til at udvikle sociale kategoriseringsprocesser med nederlagserfaringer med skole og måske videre uddannelse til følge.

Fastlåste konflikter udvikler kategoriseringer og smertefulde processer

Hvor Morten er fanget i total opgivelse, defilerer væk fra skolen og bliver ”usynlig”, handler nogle unge på deres rådighedsbegrænsende positioner på andre måder. På et ungemøde bliver jeg fx optaget af Klaus’ historie om at skifte skole, da han var fanget i en social kategoriseringsproces som ”ballademager” i sin gamle klasse. Her var det hans eget

problem at tage sig sammen og blive vurderet uddannelsesparat, som introduceret tidligere. Hans forløb gør mig nysgerrig, da jeg observerer en ung mand i den nye klasse, der deltager sammen med mange andre i skolelivets sociale situationer, sidder på første række frivilligt, får høje karakterer og fremhæves af lærerne som ambitiøs og social. Jeg spørger ham ind til forløbet for at forstå, hvad denne forandring hænger sammen med, og hvad det har betydet for ham at skifte skole. Hvordan har hans position kunne skifte på den måde?:

Klaus: De havde givet op på mig. Og så havde jeg jo også givet op på dem, kan man sige. Jeg passede mig selv, og så passede de sig selv.

Gry: Så havde du givet op på, at de kunne hjælpe dig?

Klaus: Ja, både det, og det var derfor jeg følte, at jeg var nødt til at komme videre, hvis jeg gerne ville opnå noget.

Gry: Så det var dit eget valg?

Klaus: Ja, det var mit eget valg. Altså, det kom meget uventet for mig, for jeg havde det jo godt i min klasse. Sådan var det i hvert fald udefra, men indeni havde jeg det ikke særlig fedt, for jeg var lidt træt af at være ham den sjove.

G: Så var der noget, der ligesom fjernede din tro på, at du godt kunne alligevel?

Klaus: Jeg var meget usikker på det. Men da jeg kom hertil og startede på en frisk, så tog jeg den rolle med at være den sjove uden for timerne, og i timerne ville jeg være seriøs.

Gry: Tog du selv den beslutning her?

Klaus: Ja, for ikke at komme i den der boks igen, så jeg både kunne være den sjove og den seriøse, og det gjorde jo så blandt andet, at fx min matematiklærer her, hun prøver at hjælpe os på mange forskellige måder, så der har jeg fået min tiltro tilbage igen (båndet samtale, 03.06.21).

Klaus oplever på sin tidligere skole, hvordan afmagts-, opgivelses- og sociale kategoriseringsprocesser udvikles og ser sig nødsaget til at passe på sig selv (Dreier, 2011). Han handler på sin situation i det, der kan fremanalyseres som at yde ”*modstand mod ydre overgreb på éns eget liv*”, som Ostekamp (2000 s. 11) beskriver subjektets livsførelsesarbejde, når modsætningerne og konflikterne spændes ud og bliver umulige at håndtere i det fælles. Det er over tid blevet umuligt for Klaus at komme ”ud af boksen” og opnå noget i en entydig kategori ”som den sjove, der ikke kan være seriøs”. Det ser ud til, at en konflikt har låst sig fast, hvor Klaus er blevet fanget som problembærer af forløbet. Klaus’ ønske om at udvikle en mere sammensat selvforståelse og ønske om at komme på gymnasiet guider derfor hans valg om at skifte skole, selvom det er en meget svær beslutning. En sådan fastlåst konflikt kan forstås som skabt socialt over tid og svær at arbejde med at

komme ud af alene i den konkrete sammenhæng, hvorfor et skoleskift ser ud til at være den eneste udvej for Klaus. En AKT-pædagog på skolen hjælper mig med at nuancere dette forhold ud fra sit arbejde, hvor hun har samtaler med børn og unge, der står i vanskelige skolesituationer:

Berta: De får hurtigt en rolle, som kan være svær at komme ud af. Den kan man ikke bare bryde ud af selv. Det tager tid, altså at omprogrammere børn, hvis man kan sige det sådan, hvem er du egentlig, hvad er dine styrker, vi skal lyse på, hvad du er god til. Har man fået at vide tilpas mange gange, at man er så stille, eller man er så forstyrrende, ja, så er man jo så bare dét. Det tager tid at viske ud og lave en ny fortælling af, hvem er du. Og det er jo ikke kun i skolen, det foregår også mellem de unge selv, at de putter hinanden i bokse, hvis man kan sige det sådan (båndet samtale, 17.09.21).

Det at ”blive sat i bokse” er udviklet over tid socialt, og det tager ligeledes tid at arbejde med at bryde disse kategoriseringsprocesser socialt. Som Berta antyder, er det også en proces, hvor børn og unge selv kan komme til at bidrage til at ”putte hinanden i bokse”, som kapitlet behandler senere. For Klaus betyder det, at han ser sig nødsaget til at skifte sammenhæng, da han er blevet usikker på sig selv og på, hvorvidt han kan klare udskolingens udfordringer om fx at blive vurderet parat til gymnasiet efter 9. klasse. Han må derfor vælge sine venner og klasse fra, som han ellers er glad for, for at bryde med en fastlåst situation, passe på sig selv og føre sit liv videre.

På den nye skole handler han på sine erfaringer og prioriterer sit engagement og deltagelse, så han både ”kan være den sjove og seriøse på en gang”. Han bliver fra start mødt som mere legitim i den seriøsitet, han udviser, og får nu hjælp til at håndtere opgaverne og oplever at udvikle et sammensat ungeliv med plads til både sjov og seriøsitet. Således kan situationen umiddelbart analyseres på den måde, at Klaus handler på UPV som det ”wake-up-call”, den bl.a. kan forstås som, for at få unge ”til at tage sig sammen” ved bl.a. at vælge sine venner fra. Ser vi derimod situationen fra Klaus’ perspektiv, virker det til, at nederlagserfaringer med UPV har været en lang, ensom og smertefuld proces, der har ført til afkald, usikkerhed og begrænsede handlemuligheder uden hjælp og støtte.

Parathedsløkkens sortering og fokus på differentiering

Klaus’ forløb er interessant, fordi det modsiger talemåden om at ”nissen flytter med” og flytter blikket væk fra statiske individualistiske problemforståelser. Som analysen af forløbet peger på, udvikles Klaus’ ulige deltagerbetingelser situeret og er knyttet til hans deltagelsesmuligheder i en konkret sammenhæng. Dette ses, når Klaus’ situation kan transformeres og skifte karakter alt efter, hvordan han bliver mødt og får mulighed for at handle i en ny sammenhæng, der ikke har låst sig fast i konflikter og afmagt. På den måde kan vi også forstå de professionelle udsagn om ”at lykkes med/ikke at lykkes med” som et kontekstsensitivt spørgsmål, fordi det altid vil pege ind i, hvilke betingelser og

problemforståelser, der ligger til grund for de problembærende kategoriseringer, der udvikles i en særlig situeret kontekst.

Som jeg analyserede i forrige kapitel, oplever de professionelle et "balancepunkt", som kan forstås som ophobninger af deres opgaver, der gør, at de må vælge nogle opgaver fra, såsom at arbejde med at få alle unge med i fællesskabende undervisningssituationer. Som fremanalyseret i forrige kapitel ser det derfor også ud til, at også professionelle kan opleve sig udleveret til begrænsede rammebetingelser, der udvikler afmagt og opgivelse, når unge ikke selv tilpasser sig skolens paratgørelsesprocesser som fx Morten, Sine og Klaus. Dette kan ses som begrundede handlinger, der knytter sig til de professionelle arbejdsbetingelser med parathedsopgaven. Som jeg fremanalyserer i dette afsnit, kan disse forhold også se ud til at hænge sammen med, at de professionelle problemforståelser knyttes til parathedslogikkens indlejrede sortering og fokus på differentiering, som en dikotomisk retorik som bl.a. UPV er et eksempel på. Dikotomiske og entydige forståelser som "parat/ikke parat", "lykkes med/ikke lykkes med" eller "stærke/svage" kan på den måde også komme til at farve professionelles prioritering af opgaver og komme til at leve på begrænsende måder i hverdagslivets praksisser. Dette kan få betydning for udviklingen af sociale kategoriseringsprocesser, der kan analyseres som et udtryk for afmagt hele vejen rundt for alle deltagere.

Forventningers betydning for udvikling af selvforståelse

Vi har indtil nu hørt om Sine, Morten og Klaus' forløb som eksempler på, hvordan ulige betingelser for at deltage kan udvikles og betyde, at unge kan opleve smertefulde processer og udvikle begrænset selvforståelse som bl.a. "at man ikke duer til noget" eller er "skoletræthed". Af mange grunde, som fx læreres pressede arbejdsbetingelser, manglende støtte, en entydig retorik om parathed og fastlåste konflikter, oplever disse unge at blive mødt med lave forventninger om at kunne "lykkes". Her ser vi, at når sociale kategoriseringsprocesser udvikles ud fra et fokus på individuelle vurderinger og dygtighed, får det også betydning for, hvordan unge oplever at have mulighed for at udvikle selvforståelse.

I det følgende vil jeg fremanalyserer, hvordan betingelserne for at deltage i paratgørelsesprocesserne kan udvikles og opleves vanskelige for alle unge på mange forskellige måder. Det at blive "sat i boks" knytter sig ikke kun at blive sat uden for den faglige dagsorden, men kan også gælde unge, der kategoriseres af de professionelle, som nogle de "kan lykkes med":

Louise: Jeg føler i hvert fald, at jeg har pres fra lærerne også. Nu sad jeg lige og snakkede med Tanja (lærer, red.) og så sagde jeg sådan: "Jeg glæder mig også til, jeg skal på gymnasiet". Og så sagde hun sådan: "Ja, der er ikke engang tale om, at du skal i 10. klasse. Bare videre, for det kan du sagtens". Og så spurgte jeg også Jørgen (lærer, red.), fordi jeg havde sagt, at jeg overvejede noget HF, og så var han sådan: "Ej, du kan sagtens tage en STX,

det er lige til dig". Og så var jeg sådan, det har ikke en skid at gøre med det, måske vil jeg bare gerne være hurtigt færdig. Jeg er også lidt træt af at gå i skole.

Jonna: Man bliver hurtigt sat i sådan nogle bokse.

Gry: Hvem sætter i bokse?

Jonna: Lærerne. Men også sådan andre elever sætter andre elever i bokse.

Asta: Men fx det der med at man føler pres fra lærerne. Da vi havde haft en matematik opgave, som var en gammel eksamensopgave, så var jeg sådan "shit, jeg fik 10", og så var hun sådan "ja, det havde jeg da også regnet med". Hvad så hvis jeg ikke fik 10? Synes hun så, at jeg er dårligere?

Gry: Påvirker det jer meget?

Kasper: Ja, og det er noget af det, som jeg er vildt irriteret over ved lærerne.

Louise: Jeg tror faktisk, at det er mest lærernes forventninger, jeg bliver sådan lidt presset af, fordi hvis man ikke lever op til lærernes forventning, så føler man, at man kunne have gjort det bedre. Altså, de andre elever ikk', altså det er stadig lidt irriterende, men lærernes forventninger er næsten værre. Fordi det er dem, som skal give karakter, og man ved, at de på en måde bliver skuffet, hvis man ikke lever op til det, de havde regnet med. For så er de sådan; "du er en elev, der plejer at få 10 eller 12, så det regner vi også med, at du får". Det er et mega pres (ungemøde 5).

Her ser vi, hvordan en gruppe unge, der bliver mødt med meget høje faglige forventninger samt forventninger om, hvad de skal med deres fremtid, også kan opleve begrænsede handlemuligheder. Disse forventninger synes at fastholde dem i en situation, der bliver selvforstærkende og udgør en generalisering og social kategori, de skal leves op til. Selvom situationen er anderledes for Sine, Morten og Klaus' vedkommende, oplever disse unge ligeledes et pres, der gør, at oplever at må leve op til lærernes forventninger og vælge andre aspekter af ungelivet fra. I kapitel 9 hørte vi, hvordan unge sommetider er nødt til fx at vælge fester fra, og at det over tid bevirker, at de ikke længere inviteres med til disse fester, selvom de gerne vil. Disse dynamikker er med til at opdele deres fællesskaber, når et fokus på deres forskelligheder kommer til at udgøre en forhindring for at udvikle en sammensat livsførelse sammen.

Denne gruppe af unge har andre betingelser for at udvikle selvforståelse end i de situationer, vi har fulgt Sine, Morten og Klaus i. Det fælles for situationerne er, at de begge udspringer af udskolingens parathedsopgave og retorikken om "at lykkes med/ikke lykkes med". Som vi ser det, bliver "dem, skolen kan lykkes med" talt frem af nogle lærere på en måde, der handler om, hvad lærerne tror, de kan præstere ud fra et snævert bogligt fokus og i mindre grad i en dialog med de unge om, hvad de unge vil og ønsker sig for livet. Dette oplever de unge begrænser deres deltagelsesmuligheder, når de skal have høje

karakterer for at leve op til kategorien om at være ”gymnasieeleverne” i klassen, som lærerne over tid begynder at omtale gruppen ovenfor.

Som udskolingsforløbet skrider frem, erfarer jeg, at gruppen mere og mere kommer til at forstå sig selv gennem kategorien ”gymnasieeleverne”. Dette kommer samtidigt til at udvikle en anden social kategoriseringsproces, hvor en anden gruppe af unge i klassen generaliseres af gruppen ovenfor som ”områdets unge”. Denne entydige kategorisering skaber i praksis en polarisering til gruppen, der forstår sig selv som ”gymnasieeleverne”, der kommer til at skabe konflikter og skille de unge ad. Her ses det, hvordan området, de unge bor i, trækkes ind som forklaringsmodel, når et fokus på de unge forskelle kommer til at udgøre et problem i paratgørelsesprocesserne og konflikterne i en social praksis fastlåses (Højholt & Kousholt, 2018b). Dette viser, hvordan unge selv deltager i at ”sætte hinanden i boks”, som gruppen ovenfor udtaler det, og som jeg vil prøve at forstå hvad hænger sammen med i det følgende afsnit.

”Elever sætter andre elever i boks”

I dette afsnit forsøger jeg at fremanalysere, hvordan vi kan forstå, at unge på en og samme tid bidrager til negative sociale kategoriseringsprocesser, der medvirker til at skille dem ad, når de unge samtidigt kæmper for at blive unge sammen og har brug for hinandens forskelligheder i at udvikle en sammensat ungelivsførelse. Dette fremstår umiddelbart som en dobbelthed, der kan være svær at forstå. Særligt fordi de unges forskelle samtidigt ser ud til at udgøre en dynamo og et trækplaster for udvikling af ungelivets mange aspekter. Selvom unge udgør hinandens mulighedsbetingelser for at klare parathedsopgaven, som tidligere vist, kan det samtidigt se ud til, at et fokus på deres forskelle i konflikter om skolens parathedsopgave kan komme til at forstås som et problem i sig selv.

For at prøve at finde ud af, hvad denne dobbelthed hænger sammen med, vender jeg tilbage til ungemødet med den gruppe, som de professionelle kalder ”gymnasieeleverne”. Jeg spørger dem, hvorfor de er blevet den gruppe, de er?:

Asta: Altså, hvis jeg skal være helt ærlig, så er det fordi, vi er bedre fagligt. Dem i den anden gruppe, de er enten ordblinde, eller der er fag, som de sket ikke kan finde ud af.

Victor: Jeg ved, at jeg ligger på højere niveau end dem, og så er jeg nødt til at hjælpe med det hele. Og det behøver vi ikke her.

Gry: Men I havde da også forskelligt niveau i 8., og der virkede det anderledes? Der stillede I ikke spørgsmålstejn ved at arbejde sammen, som jeg så det?

Sonja: Der tænkte vi ikke over, at det var så vigtigt. Alt det med lektier, det er ikke så vigtigt i 8., som det er i 9.

Asta: Så er de også lidt en rygegruppe, kan vi godt kalde dem. Så er der også det med, at vi kommer fra så forskellige miljøer. De er ligesom ”områdets unge”.

Victor: Sådan noget med, at forældrene ikke er så gode til at opdrage, så man skal passe sig selv. Det har vi ikke i vores gruppe.

Sonja: Det eneste, de kan snakke om, er, hvor lækre nogen er. Det er meget overfladisk. Vi snakker mere om følelser og kommer ind på hinanden (ungemøde 5).

Her ses, hvordan forskelle tales frem af de unge, som det, der gør, at de ikke kan være sammen samtidig med lektier og karakter. Det lyder til, at det med at tage hinanden med og hjælpe var en selvfølgelighed før tilspidsningen af paratgørelsen i 9., men nu er det ”ikke noget, vi behøver”, som Victor siger. Måske for at begrunde denne handling, ses det også, hvordan hjemmemiljø, vaner (rygning) og området, de i øvrigt alle sammen bor i, trækkes ind og kommer til at udgøre et argument for, hvorfor de to grupper ikke længere er sammen.

Alt dette udgør begrundelser, som ikke har set ud til at have betydning tidligere i udskolingsforløbet. Her var der andre deltagerbetingelser i skolelivets sociale situationer for at kunne arbejde og være sammen som unge. Nu sidst i udskolingsforløbet er der udviklet en polarisering mellem et ”vi” og et ”dem”, hvor beskrivelserne af hinanden entydiggøres i sociale kategoriseringsprocesser. Alt dette retter fokus på og fremkalder nogle forskelle mellem dem, der ikke før var vigtige og nu udgør en forhindring i at kunne sammen. Samtidigt betyder disse processer, at det bliver mere vanskeligt for de unge at være sammen om at udvikle et sammensat ungeliv med plads til mangfoldige handlemuligheder uden hinanden. Deres fokusering på forskelligheder opleves altså både som forhindringer for at klare sig i skolens paratgørelsesprocesser samtidig med, at det netop er forskellighed og mangfoldighed, de unge arbejder på at udvikle og forene i deres ungelivsførelse for at gøre plads til de mange udviklingsprocesser. Gruppen af unge ovenfor udtrykker fx både ønske om at få høje karakterer og være med til fester med de andre, som vi tidligere har hørt det.

Man kan argumentere for, at der ikke er noget historisk nyt i, at unge er spændt ud i dette modsætningsprægede forhold i deres håndtering af ungeopgaven, som tidligere beskrevet. Som jeg fremanalyserer det, kan det derimod se ud til, at skolens parathedsløse og vurderingspraksis aktuelt kan forstærke livsførelsesdilemmaer og strække de unge ud på måder, der indimellem gør det umuligt for de unge længere at kunne forene dilemmaerne i ungeopgaven. Dette kan se ud til at få den konsekvens, at problemer i afmagt også udvikler polariseringer, hvor unge ”sætter andre elever i bokse”, som de selv beskriver det.

Mit argument for at analysere, hvorfor disse processer udvikles som en stærk kontrast til det, som unge viser, de har brug for, er at pege på, at dette er handlinger, unge tyr til, når de oplever ikke at kunne udvikle deres sammensatte ungeliv og forfølge deres intentioner

inden for en konkret sammenhæng. At ”sætte andre i boks” og bidrage til sociale kategoriseringsprocesser er på den måde mere et udtryk for, hvilke betingelser de forsøger at håndtere i udskolingen, end at det handler om dem, der peges ud eller peger andre ud. Klaus fortæller fx, som beskrevet tidligere: ”... så den klasse jeg gik i, vi fjollede en del, så jeg blev ligesom sat i boks med ham den udsatte”. Klaus udtaler, at han selv ”blev sat i boks”, men han sætter i samme sætning ”ham den udsatte i boks” som udtryk for noget, han selv står i opposition til og ikke vil sammenlignes med. Dette kan ses som et billede på de differentieringsbetingelser, udskolingen tilbyder de unge på samme måde, som når gruppen ovenfor omtaler en gruppe som ”områdets unge” entydigt og i opposition til dem. Der er nogle, som de ikke vil sammenligne sig med, og heri kan der opstå en polarisering ved en særlig fokusering på deres forskelle, hvor de kommer til at give op på hinanden. En opgivelse, der samtidig bidrager til at begrænse deres egne handlemuligheder i at udvikle et sammensat ungeliv, når de fx ikke længere inviteres med til denne anden gruppes fester, eller når Klaus er nødt til at vælge vennerne fra.

Alt dette kan sige noget om de handlebetingelser, de unge oplever i udskolingen, hvor et entydigt fokus på karakterer, dygtiggørelse og individuelle vurderinger kan bidrage til at gøre de unges variationer til et problem og skabe problembærende kategorier og ulige deltagerbetingelser, der igen kan bidrage til at begrænse unges selvforståelse. Disse processer er ikke systematiske processer i skolen, men heller tilfældige processer, som jeg i det foregående har fremanalyseret. Som jeg forsøger at vise, hænger både afmagt, gensidig opgivelser, sociale kategoriseringsprocesser, ulige deltagerbetingelser og udvikling af selvforståelse sammen og udvikles over tid af mange deltagere i udskolingen omkring et fælles sagsforhold om parathed.

Unge ulige muligheder for udvikling af subjektivitet

Som analyserne viser, er der mange konflikter og modsætninger i de unges livsførelsesarbejde i udskolingen. En teoretisk pointe er, at unges udvikling af subjektivitet netop handler om at arbejde på at forene og udvikle alt dette for at få mange interesser til at hænge sammen og få rådighed over mange udviklingsprocesser samtidigt. Når dette vanskeliggøres, fører det til en afmagt, som de unge situeret kan opleve at have mulighed for at gøre noget ved, enten med støtte fra hinanden eller de professionelle, så de kan komme videre med deres livsførelse, *eller* de kan opleve sig overladt til situationen.

Tager vi de unges udsagn og metaforen om ”boksen” rent bogstaveligt, kan det ”at bokse” også forstås som et verbum og ikke alene som ”en boks” med et særligt indhold. Som vi har set det, handler de unge hele tiden aktivt på deres situation, hvor man kan sige, at de ”bokser med boksene” på forskellige måder. Dette kan måske også teoretisk anspore os til at tænke dynamisk om unges handlemuligheder og sociale selvforståelsesprocesser, som også personligt begrundede og motiverede. Selvom unge for en stund kan

opleve sig overladt til en situation, betyder det ikke nødvendigvis en rådighedsbegrænsende udgang, paratgørelse eller ej, netop fordi unge selv hele tiden gør noget for at udvikle på deres situation og udvide deres muligheder, selvom det kan virke næsten helt umuligt under visse deltagerbetingelser i udkolingen. På den måde kan vi også forstå ulighedsprocesser som dynamiske og situerede, og som nogle de unge vil og kan handle sig ud af i fællesskab med andre, men ikke uden hårde kampe, som fx Klaus' forløb viser. Analyserne viser, at mange ting spiller sammen og udgør betingelser for at deltage og udvikle selvforståelse i udkolingen. Her kan alle unge komme til at opleve vanskelige betingelser for at udvikle subjektivitet og en sammensat selvforståelse alt efter, hvordan konteksten har udviklet sig, og hvor de står i den.

I det næste afsnit vil jeg med en analyse af et specifikt forløb omkring Mona gå dybere ind i en problemstilling omkring, hvordan vi kan forstå, hvordan ulige betingelser for at deltage i udkolingsfællesskaber udvikles i relation til mange parteres forskellige deltagelse. Eksemplet om Mona er fremhævet som led i en metodologisk diskussion tidligere i afhandlingen, men anvendes her som analytisk eksempel for at vise, hvordan ulige betingelser hænger sammen med mange parteres deltagelse og perspektiver på situationen. Særligt når deltagerens betingelser for at forstå hinanden vanskeliggøres og forvikles.

Monas vej ud af folkeskolen

I denne del følger vi over et halvt år en specifik situation i en 9. klasse, der omhandler Monas ønske om at komme videre fra folkeskolen og samtidig være en del af ungefællesskabet. Gennem et kronologisk analytisk detektivarbejde følger analysen Monas forløb og forsøger at komme til forståelse med hendes udkolingsdeltagelse ved også at forfølge flere perspektiver på forløbet. Jeg forsøger på den måde at undersøge situationen fra flere vinkler med henblik på at forstå dens sammensathed og udviklingen af ulige deltagerbetingelser som komplekse forbundne processer.

I analysen viser jeg, hvordan ulige deltagerbetingelser også udvikles, når deltagerne i et forløb misforstår hinandens handlinger og ikke kan forstå hinanden i relation til forskellige ståsteder i paratgørelsesprocesserne. Disse forhold omtaler jeg som *forståelsernes betingelser* (Højholt & Schwartz, 2018), der kan hjælpe til at fremanalysere, ikke blot hvilke betingelser deltagerne har for at handle sammen, men også hvordan deres betingelser for at forstå hinanden kan bidrage til sociale kategoriseringsprocesser og ulige deltagerbetingelser.

Monas ensomme arbejde for at blive ”parat”

I mit begyndende feltarbejde i den ”første” 9. klasse kommer jeg efter sommerferien hurtigt i snak med Mona, som jeg en dag følges med ud til frikvarter:

Hun fortæller mig, at hun har gået en klasse om i 7., og nu gider hun ikke skole mere. Hun vil gerne på EUD og have håndværksfag. Hun fortæller om, at hun har haft angst og har haft mentale problemer og ikke er vurderet UPV, selvom hun har det faglige snit til det. Samme dag møder jeg UU-vejlederen, der inviterer mig ind på hendes kontor. Hun viser mig et skema for 9. klasse, hvor langt de fleste ikke er vurderet parat. Der står ”De endnu-ikke-parate” som overskrift, deres navne, deres ønsker, deres karaktersnit og i den sidste kolonne, om de er vurderet parat personligt og socialt (feltnote 20.08.20).

UU-vejlederen fortæller mig senere, at UPV er en løbende vurdering, og at det på den måde kan variere gennem udskolingen, om man vurderes parat. Særligt stigende angst og fravær er parametre, der kan betyde en negativ vurdering. Hun fortæller mig tillige, at de fleste når at blive vurderet parate, inden de forlader 9. klasse.

En negativ UPV udgør en væsentlig betingelse for Mona. Hun er gået et år om før og vil ikke det igen, da hun er træt af at gå i skole. Hun får de karakterer, der skal til for at komme videre efter 9. klasse i en erhvervsuddannelse, som hun gerne vil. Fordi hun lider af personlige problemer (som jeg ikke får blik for i det halve år, jeg følger hende i klassen), er hun vurderet til ikke at være parat. På den måde stiller det hende i nogle betingelser, der handler om, at hvis hun gerne vil videre og væk fra skolen, så må hun vise, at hun ikke har personlige problemer og opretholder sine karakterer for at blive vurderet parat. Dette betyder i undervisningen, at Mona ser sig nødsaget til at vælge andre fra, der ikke på samme måde som hende arbejder helt så målrettet på at udvise parathed:

Pigerne sidder sammen, men lidt spredt i grupper. Mona med høreboffer og i gang med opgaver. Hun siger nej til Josefine, der spørger hende, om hun vil sidde nede bag i klassen sammen med hende (hvor sofaen står). De har engang hængt meget sammen, men det vil hun ikke mere, da hun vil tage skolen seriøst, fortæller læreren mig lidt senere. Hun skal nok blive uddannelsesparat, fortsætter hun, men det er ikke noget Mona ved, før hun vurderes næste gang. (feltnote 01.09.20).

Mona arbejder på ikke at gå en skoleklasse om igen og komme videre ved at blive vurderet parat, og af den grund kan hun ikke arbejde fra sofaen, hvor de unge sammen forsøger at forene både skolearbejde og ungeliv, og hvor skolearbejde indimellem kan ryge i baggrunden. Læreren mener dog, at hun nok skal blive uddannelsesparat, men det er ikke noget Mona er vidende om. Fra Monas perspektiv kan hun derfor ikke bare følge med og gøre det, de andre gør, men må arbejde hårdt for at blive vurderet parat for at få sit (fremtidige) liv til at hænge sammen.

Nogle dage efter skal klassen snakke sammen om den studietur, de skal på ugen efter. Mona må ikke komme med for hendes mor, der er bange for corona, fortæller en lærer mig. Dette ved de andre ikke, kan jeg forstå på Sine, der en dag fortæller mig, at Mona

ikke *vil* med på turen. Dette viser sig at få yderligere betydning for hendes sociale deltagermuligheder i klassen, nu hvor hun ”ikke vil med” og heller ikke er med i alt det, de andre er sammen om i denne uge. Efter selv at have ”trukket” sig fra fællesskabet i undervisningssituationerne i en intention om at komme videre og virke seriøs med skolen, oplever Mona efter turen, at det nu er de andre, der trækker sig fra hende. Der er sket yderlige sociale forrykkelser i fællesskabet, der gør, at nogle af dem, som Mona har været sammen med, har fundet andre fællesskaber.

Jeg snakker med Mona og Sonja i frikvarteret. De står lidt væk fra de fleste andre, der spiller bold. Mona er træt af klassen; ”de vil ikke snakke med mig efter turen, kun Sonja”. Hun synes, det er mærkeligt, at det er sådan. Før kunne de alle sammen tale sammen. Mona fortæller, at hun vil være god i skolen, så hun ikke skal gå et år om igen. Hun vil derfor ikke arbejde med nogle, der ikke vil lave noget. Engang gjorde hun bare det, de andre gjorde, men det gider hun ikke mere. Fx en dag afleverede de andre ikke deres telefoner i engelsk, fordi læreren er nervøs, siger Mona. Hun havde spurgt dem, om de ikke bare kunne aflevere, og så var de blevet sure på hende (feltnote 26.10.20).

Samtalen her peger ind i flere ting. Som tidligere beskrevet er Monas optagethed rettet mod ikke at ville gå om og derfor tage skolearbejdet seriøst. Dette står ofte i modsætning til det, hun møder i klassefællesskabet og i nogle af de andres måde at deltage på, der fx nogle gange går ud på at snyde og gå op imod lærernes dagsorden, som vi ser i telefoneksemplet. Andre steder i mit materiale står det også tydeligt frem, hvordan det at fokusere på skoleopgaver i denne specifikke klasse ikke er en deltagelsesmåde, der samler klassen socialt, der over tid bliver opsplittet. Dette betyder måske, at Mona ser sig nødsaget til at skabe sin egen (skole)dagsorden i denne kontekst og ikke bare følge med, som hun siger, at hun gjorde før. Nu oplever hun at være uden for fællesskabet og beklager, at alle ikke bare kan tale sammen som før. Dette ser jeg Mona handle på, da klassen er tilbage fra turen, hvor hun arbejder for at udvide sine sociale muligheder igen ved fx at sætte sig i sofaen.

Alle disse betingelser for at deltage i udskolingen, og de manglende forståelser for hendes situation fra de andre unge, ser ud til at sætte hende i nogle vanskelige livsførelsesdilemmaer mellem at forene sine interesser. Dette kræver, at hun udviser den ”rette uddannelsesadfærd” (Ploug, 2017), samtidig med at hun arbejder på at gøre sig gældende i de sociale samspil for at blive en del af fællesskabet igen med henblik på at udvikle en sammensat livsførelse med andre unge.

Fællesskabets skiftende dynamikkens betydning

En dag senere, hvor Mona ikke er i skole, kommer jeg i snak først med Sine og dernæst Sonja. Sine er Monas sidekammerat. En plads de selv valgte i starte af skoleåret, men som Sine er begyndt at rykke sig væk fra for at være mere i sofaen og tættere på nogle af de andre:

Jeg spørger, hvor Mona er. ”Hun siger at hun ikke føler sig velkommen i klassen – det er jo klart, fordi hun valgte ikke at tage med på turen”, siger Sine. I skolegården lidt efter står Sonja alene, mens nogle af de andre spiller bold foran. Jeg spørger, om hun har kontakt med Mona (da jeg har set dem gå sammen tidligere, og Mona peger på, at det kun er Sonja, der vil hende). ”Nej, det har jeg ikke. Hun siger, at de andre ikke vil hende”. Jeg spørger Sonja, om hun også har det sådan med dem (de andre i klassen). ”Nej, sådan var det i starten af skoleåret, men jeg har lært, at man også må være sammen med dem og være med i det, de gør”, fortæller hun. ”Man må også gøre noget selv. Turen var god, for der var vi sammen hele tiden” (feltnote, 17.09.20).

Her viser det sig fra Sines perspektiv, at hun går og tror, at Mona nu for alvor har valgt dem fra ved ikke at ville deltage i turen. Denne viden guider min forståelse for, hvorfor Mona oplever, at de ikke vil være sammen med hende efter turen. Mona ved ikke, at de andre ikke ved, hvorfor hun ikke var med, og denne misforståelse får stor betydning for at kunne deltage, når ingen ved, hvad der ligger til grund. Dette handler om *forståelsernes betingelser*, der peger på, at betingelser for at forstå andres handlegrunde ikke altid er gennemskuelige og af den grund ikke giver mening.

Ud over Monas situation er der sket andre rokeringer i klassens sociale liv under turen, hvilket betyder, at den klasse, der tog afsted, har forandret sig, da de er tilbage. Dette viser sig at få endnu større betydning for Monas mulighed for at tage del, da også Sonja har forandret sin måde at være en del af det sociale på. For hende har turen været god på den måde, at hun har fundet ud af, hvordan man i klassen bliver en del af fællesskabet, nemlig ved at gøre noget af det, de andre gør, og også ved at gøre noget selv, som hun fortæller. Dette mener hun ikke, at Mona gør længere, og de nye forrykkelser får betydning for Sonjas relation til Mona, får jeg at se:

Jeg spørger Mona, om hun er blevet rask, da hun dagen efter er tilbage. Ja, det er hun, hun er testet for corona, men hun havde falsk strubehoste, siger hun. Da de skal arbejde i par om en opgave, spørger Mona, om Sonja vil arbejde sammen med hende. Læreren hjælper de to piger i gang, de arbejder 5 min. og lidt efter rejser Sonja sig og sætter sig tilbage på sin plads. Mona spørger hende, hvorfor hun går. ”Vi skal jo ikke arbejde sammen mere”, siger Sonja. ”OK”, siger Mona og vender sig bort. ”Du vil måske gerne have, at jeg bliver”, siger Sonja stille. ”Nej, nej”, siger Mona stille med ryggen til Sonja, som sidder bag hende nu. Mona begynder at snapchatte på sin skærm (feltnote, 18.09.20).

Mona har været væk fra klassen nogle dage, fordi hun føler sig udenfor, har Sine fortalt mig, men da jeg spørger hende, fortæller hun mig, at hun var syg. Igen peger udsagnene i forskellige retninger og fortæller, hvordan pigernes ståsteder i det fælles opleves forskelligt og viser, hvor forskelligt de begrundes deres handlinger. Der er noget på spil, der handler om, hvordan man kan være en del af den sociale dagsorden, og hvor skrøbeligt det kan opleves at stå på sidelinjen. Også Sine kæmper for at være en del ved at nærme sig livet i sofaen. Mona har søgt væk fra Sine angiveligt for at forfølge sin faglige dagsorden om at komme videre i uddannelsessystemet, og det har tvunget Sine til at søge nye veje. Sonja er splittet i at være med de andre piger, men opsøger stadig Mona og vil gerne

arbejde sammen med hende, men vil ikke sidde sammen med hende efterfølgende. Det ser ud til, at hun også er i gang med at sikre sig at være til rådighed for de andre ved fx ikke at blive siddende sammen med Mona, som de andre ikke længere er sammen med. Vil det måske signalere over for de andre, at hun ikke vil dem, og vender Mona sig væk og snapchat, fordi hun igen føler sig forladt?

Det sociale liv forrykker sig hele tiden alt efter det, de kan være sammen om, og for nogle skaber det barrierer for at deltage og for andre åbner det nye muligheder. Monas ulige deltagerbetingelser i klassen handler om nogle almene betingelser de unge står forskelligt i alt efter, hvordan de forstås hinanden, om de får mulighed for at deltage og få adgang til det fælles og forbundet til, hvor vurderingen om parathed ligger her og nu. Pigernes handlinger ovenfor viser, hvordan dynamikkerne hele tiden skifter i de unges fællesskaber, alt efter hvad de er optaget af at skabe mening omkring. På den måde skaber de betingelser for hinanden i paratgørelsesprocesser i udskolingen, hvor vurderinger til fremtiden får betydning for, hvordan dynamikkerne udspilles, og hvad fællesskabet handler om.

Individualistiske problemforståelser udvikles i forløbet

En dag opfanger jeg, at Mona har fået karakteren 7 i danskprøven, hvorefter hun virker afslappet og sætter sig ned i sofaen ved Sine og nogle andre. De snakker højlydt om temaer knyttet til ungelivet og festerne fredag aften. En måned efter er Mona fraværende fra skolen igen, hvilket jeg forsigtig spørger en lærer, hvad kan handle om:

Lærer Jørgen fortæller, at hun ikke er der så meget for tiden, og at når han ringer hjem til forældrene, så er der alle mulige undskyldninger. Han siger, at hun har haft skolevægring før, og at det nok er det igen. Han vil snart lave en underretning igen. De havde ellers sagt til familien, at hun havde godt af at komme med, og at hun ville være ude socialt, hvis hun ikke kom med, fortæller Jørgen mig og fortsætter: ”Så hun har på en måde selv skabt det, når hun ikke er en del af det sociale” (feltnote 26.10.20).

I denne feltnote ses det, hvordan læreren begrundes Monas fravær med noget, der er forbundet med skolevægring og nogle forældre, som det virker til at være svært at samarbejde med set fra Jørgens perspektiv. Problemet virker kompliceret og svært både at gennemskue og håndtere, og alle parter peger de andre ud som problemet. Mona og familien bliver peget ud som problembærere, når Mona ”selv har skabt det, og forældrene ikke vil i dialog eller lade hende komme på tur”. Ligeledes ser vi, hvordan Mona giver de andre i klassen skylden for, at ”de ikke alle sammen kan snakke sammen mere”, idet det er svært at komme til at gøre sig gældende i det sociale. På samme måde kan vi se, hvordan nogle piger peger hende ud som en, der har valgt dem fra.

Tiden går og en konflikt udvikles, der forekommer mere og mere uigennemskuelig for deltagerne. Som forløbet viser, ser konflikten fra mange parters perspektiver forskellig

ud og begrundes forskelligt i relation til deres deltagelse og alt efter, hvilken viden og indsigt i de andres perspektiver, de har. Betingelserne for at forstå hinanden er svære at gennemskue, hvorfor det ser ud til at få betydning for, at problemet individualiseres.

Ugen efter får jeg at vide fra Sine, at Mona er gået ud af skolen. Sine mener, at det er en specialskole hun skal gå på, men dette bliver afkræftet af Monas lillebror, som fortæller mig navnet på skolen, som jeg ved er en folkeskole. Det gik galt efter turen, fortæller Sine mig, og hentyder til, at det var derefter, at Mona ikke længere deltog sammen med klassen. En lærer fortæller mig, at den nye skole eftersigende er bedre til at håndtere hendes ”angst”, men hun mener også, at skiftet kan handle om den kommende underretning og om de børnepenge, forældrene kan miste på hendes fravær. Læreren påpeger også, at det ellers lige gik så godt, og at hun kom i skole og lavede sine ting, men at det gik galt efter turen, som var forældrenes skyld, at hun ikke deltog i. Hun tildeler dem skylden, fordi ”de bekræfter hende i, at det hele er svært”, som hun udtrykker det.

I det foregående ses det, hvordan Monas forløb bliver ”specialpædagogiseret” med omtale af specialskole og håndtering af angst, og igen hvordan forældrene peges ud som ansvarlige både i det, læreren mener de indgyder hende, men også i en bebrejdelse af at skoleskiftet handler om børnepenge og underretning. Der er mange problemforståelser ude at gå her, der alle peger væk fra den sammenhæng, som Mona har deltaget i. Disse problemforståelser har ikke blik for, hvordan Mona har kæmpet og deltaget dilemmafyldt både for at opnå en uddannelsesparathedsvurdering i intention om at komme ud af folkeskolen og samtidig udvikle en sammensat livsførelse som deltager i ungefællesskabet.

På samme måde som i analysen oven for med Klaus, udvikles i Monas situation nogle gensidige opgivelser over tid, hvor det ser ud til, at uforenelige modsætninger individualiseres og alle parter oplever sig afmægtige og giver op. Mona rammes af sociale kategoriseringsprocesser som ”pigen med angst”, som det ser ud fra lærernes og UU-vejleders perspektiv. For hendes klassekammerater bliver hun derimod den ”mystiske pige”, som vælger dem fra og bare vil være seriøs, og hvis deltagelse de ikke længere forstår. Her ses det, hvordan forståelsernes betingelser får betydning for deltagernes grunde til at handle, som de gør. Ulige betingelser for at deltage i fællesskabet udvikles over tid for Mona, hvor alt det svært gennemskuelige gør, at både hende og de andre deltagere i forløbet oplever sig afmægtige i at handle på situationen. I stedet peges problemet tilbage i individualistiske tilstande beskrevet som angst og i hendes forældrebaggrund som forklaringsmodel for den fastlåste situation.

Ulige betingelser udvikles forskelligt i samme fællesskab

Modsat Klaus’ fastlåste situation på sin gamle skole, ser det ud til, at lærerne tror på, at Mona kan ”lykkes” med at blive vurderet parat. Som vi ser det, hægter hun sig i den grad selvstændigt op på skolens paratgørelsesprocesser og på en sådan måde, at hun samtidigt

oplever begrænsede handlemuligheder i at koble sig på den mere sociale ungelivsførelse med de andre. På den måde bliver hun begrænset i at udvikle på sit sammensatte ungeliv, som det ser ud til, at hun gerne vil, og hvor det er muligt fx både at være seriøs i skolen og hænge ud og have det sjovt i sofaen. Den sidste del oplever Mona ikke at få hjælp og støtte til. Her må hun selv kæmpe sig vej frem, samtidig med at misforståelser, forviklinger og afvisninger spærrer. På den måde bliver hun ligesom Klaus fanget i sociale kategoriseringsprocesser bare med modsat fortegn som ”en seriøs”.

Alt dette foregår i det samme klassefælleskab, som Klaus er kommet til, og hvor han oplever mulighed for at udvikle en sammensat ungelivsførelse og udvikle forståelser om sig selv som en, der både kan være sjov og seriøs. Dette peger ind i, hvordan deltagerbetingelser ser forskellige ud for forskellige deltagere i de samme fællesskaber alt efter, hvordan processer udvikles i skolens paratgørelsesprocesser, og hvad unge oplever at få hjælp og støtte til at deltage i. Som både Klaus og Monas forløb antyder, men også den gruppe, som lærerne omtaler som ”gymnasieeleverne”, ser det ud til, at det er mere tilgængeligt i udskolingens at få hjælp og støtte, hvis unge selv er i stand til at hægte sig på logikken om paratgørelse, men også at denne logik bidrager til at sætte andre former for deltagelse i baggrunden. At opleve støtte til at deltage i fællesskaberne, oplever Mona ikke lærerne hjælper med. Dette bekræfter lærernes udtalelse om ikke længere at have tid til at arbejde med fællesskaberne, hvor de unge kan tage hinanden med, som vi hørte i forrige kapitel.

Løfter vi os lidt op over kapitlets analyser om udvikling af sociale kategoriseringsprocesser i forståelser af ulige deltagerbetingelser, ser vi, at pilen peger væk fra de unge og ind i de konkrete sammenhænge, de unge deltager i. Afmagts-, opgivelses-, og sociale kategoriseringsprocesser kan begrundes i unges modsætningsfulde deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser, hvor de unges forskelle pludselig bliver problematiseret og kan virke udskillende. Kategoriseringer bliver i disse processer udviklet gensidigt og kan forstås som et socialt udtryk for det, der synes svært at håndtere og handle på for deltagerne i udskolingens. I disse processer kan det se ud som om, at problemer bliver peget ud og forskudt ind i nogle unge i problembærende kategorier.

Alle disse sammenløbne deltagerbetingelsers forskellige betydninger kan jeg fremanalysere, fordi jeg i mit feltarbejde har fået mulighed for at gå rundt om situationerne ved fx både at følge Monas deltagelse og perspektiver på hendes situation over tid, men også andre parters deltagelse og perspektiver på situationen. Ved at fremanalysere deltagernes positioner i sagen som en forbundet sammenhæng, overskrider det entydige og isolerede analyser af, hvad problemer umiddelbart kan handle om. Forståelse for sammenhænge peger derimod problemerne ind i et kompleks af mange forbundne forhold og forståelser, som jeg mener bidrager til at forstå udvikling af ulige deltagerbetingelser som sammensatte problemer. Vi kan af den grund hverken isolere udskolingens parathedsopgave og vurderingspraksis eller dem, der deltager i dem, i forståelser af, hvad der skaber ulige deltagerbetingelser. Mange ting spiller sammen, som vi har set, når fx vurderinger som

UPV kommer til at leve og virke ind i fællesskaber, der igen har sit eget liv, hvor unge og professionelle har forskellige intentioner og opgaver og herigennem skaber betingelser for hinanden i processer, der kan være svært gennemskuelige.

Opsamling

I kapitlet ser vi, hvordan udskolingens vurderingspraksis får forskellig betydning for de unges positioner i fællesskaberne, fordi unge handler på at håndtere deres betingelser socialt, men også fordi unge er subjektivt personligt rettet mod at ville udvikle forskellige præferencer i deres livsførelse. Unge handler forskelligt på de almene vurderingsbetingelser alt efter, hvad de er optaget af at udvikle og forene, men har også vidt forskellige handlemuligheder alt efter, hvordan fællesskabet har udviklet sig og hvilken position, de står i.

Parathedsopgaven med vurderinger som fx UPV som fælles sagsforhold ser ud til at kunne komme til at bidrage til at spænde unge ud på måder, der kan skabe smertefulde, ensomme og uforenelige livsførelsesdilemmaer. Her kan unge se sig nødsaget til at vælge hinanden fra, ruste sig mod fremtiden og indskrænke deres mulighed for at udvikle en sammensat livsførelse sammen som unge. En pointe i kapitlet er derfor, at udskolingens vurderinger sætter sig som både en væsentlig deltagerbetingelse, men også udgør én ud af mange andre betingelser for fællesskabernes udvikling. Som vi har set det i kapitlet, bidrager parathedsopgaven til nogle dynamikker i de unges fællesskaber, hvor der kan pustes liv til vanskelige livsførelsesdilemmaer, kategoriseringer og polariseringer mellem de unge og de unge og professionelle. Her kan de unge blive fanget i smertefulde kategoriseringsprocesser, som det kan være svært at ”bokse sig ud af”, men som unge også hele tiden på den ene eller anden måde arbejder fælles og personligt på at overskride.

Ulige deltagerbetingelser opstår mange steder fra og konstitueres på baggrund af komplekse og ofte uigennemsigtige måder for deltagerne som mange forbundne forhold. Disse kan tilsammen udvikle nogle sociale kategoriseringsprocesser, der både kan låse unge og professionelle fast i konflikter samtidig med, at de unge arbejder på at forandre disse i en intention om at udvikle en mere sammensat selvforståelse. Kommer unge til at stå alene i disse processer, kan de udvikle smertefulde livsførelsesdilemmaer, nederlagsoplevelser og ulige deltagerbetingelser.

I næste kapitel dykker jeg længere ned i at analysere, hvordan deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser særligt sidst i forløbet kan bidrage også til fremtidsfrygt, når videre uddannelse er noget unge oplever at skulle gøre sig fortjent til og har ulige muligheder for at udvikle forestillinger om.

Kapitel 12:

“Som om det er den eneste chance i livet, man har”

– unges anticipationsmuligheder

Med dette sidste analysekapitel dykker jeg ned i et tema omkring unges betingelser for at orientere sig og udvikle rådighed over fremtidsforestillinger efter udskolingen. Her analyserer jeg, hvordan udvikling af ulige betingelser for at deltage i fællesskaberne får betydning for, hvordan unge også kan foregribe deres fremtid.

Under feltarbejdet bliver jeg nysgerrig på, hvordan unge forholder sig til tiden i og efter udskolingen, og hvad det hænger sammen med af betingelser for at deltage i udskolingen. Unges måde at forholde sig til deres ungdomstid på kommer til at udgøre en analysepire (se kapitel 8), der leder mig på vej til en kontekstualisering af, hvordan måder at deltage i udskolingens paratgørelsesprocesser på også er forbundet med udvikling af unges fremtidsforestillinger. Over tid får jeg blik for en sammenhæng mellem, hvordan unge oplever tiden i udskolingsårene og på, hvordan de udvikler forestillinger om fremtiden. Dette forbundne forhold begrebsætter jeg i kapitlet som *unges anticipationsmuligheder*.

I feltarbejdet erfarer jeg, at de unge både oplever at tiden i udskolingsforløbet går stærkt samtidig med, at de også keder sig ind i mellem og ikke kan vente med at tiden skal gå, så de kan komme ud af skolen. Det virker til, at unges måde at forholde sig til tiden, der går i udskolingen kan opleves meget modsætningsfyldt. Ind imellem som langsommelig og andre gange hurtig. Udover at forholde sig forskelligt til tiden i udskolingsårene, flytter også fremtiden ind på nye måder i udskolingen som et uundgåeligt forhold. Her ser det ud til, at unge helt naturligt orienterer sig mod fremtiden med krav og forventninger som en del af deres livsførelse. Dette forhold ser jeg kan udvikles dilemmafyldt, når fremtiden flytter ind og organiseres på særlige parathedsfokuserede måder i udskolingen, der kan begrænse de unges oplevelse af rådighed over ungeopgaven. Dette kan få den betydning, at fremtiden kommer til at blinke på kraftigere og nogle gange faretruende måder, hvor fx valg af ungdomsuddannelse kan opleves som skæbnesvangert og bidrage til at skabe en frygt for fremtiden. Selvom unge alment forholder sig aktivt til at foregribe deres fremtid, ser jeg, at det kan opleves forskelligt, alt efter hvilken position, de unge står i.

På baggrund af forståelser af, at unge a priori er orienteret mod at udvikle en fremtidig livsførelse, og et empirisk blik for, hvordan fremtiden flytter ind i udskolingsforløbet på

særlige måder og kan opleves dilemmafyldt, fremanalyserer jeg i kapitlet, hvordan anticipationsmuligheder kan udvikles ulige. I kapitlet er jeg optaget af at udvikle forståelser for, hvordan de unge skaber sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid i deres livsførelsesarbejde, og hvorfor dette arbejde indimellem kan opleves kritisk og balastes, når unge mister rådighed og indflydelse på ungeopgavens tilspidsning i udskolingsforløbet. Dette ses når unge, der oplever begrænsede handlemuligheder i den konkrete udskolingskontekst, også oplever begrænsede muligheder for at kunne skabe forestillinger om et fremtidigt liv.

Det centrale budskab i kapitlet er derfor, at der i udskolingen også udvikles forskelle i muligheder for anticipation, forstået som aktiv muliggørelse af fremtidsforestillinger, og at sådanne processer potentielt kan komme til situeret at demotivere unges forestillinger om videre uddannelse i udskolingen. På den måde kan ulige deltagerbetingelser hænge sammen med udvikling af unges anticipationsmuligheder, når forestillinger om fremtiden skabes i en deltagersammenhæng, som unge oplever begrænset adgang til. Dette forhold kan måske bidrage til at forklare noget om, hvorfor unge kan tabe idéer om fremtiden og mere uddannelse.

Kapitlets komposition

Kapitlet deles op i to afsnit, hvor det første teoretisk introducerer mit begreb om unges anticipationsmuligheder og analyserer almene betingelser for anticipation i udskolingen. Her får vi blik for, hvordan ungdomstiden med mange forskellige forventninger både opleves som noget naturligt for de unge, og at tiden i udskolingen også kan blive spændt ud og opleves kritisk. I andet afsnit går jeg tættere på at analysere subjektive anticipationsmuligheders forskellige betydninger. Bl.a. ud fra Monas forløb viser jeg, hvordan de ulige betingelser for at deltage, der er udviklet for Mona i den konkrete udskolingsklasse, får betydning for, hvordan hun også kan udvikle fremtidsforestillinger til forskel fra andre. Anticipationsmuligheder viser jeg kan falde ud på mange måder alt efter, hvordan unge har mulighed for at forbinde sig til hinanden og sammen udvikle ungelivsførelse i udskolingens paratgørelsesprocesser.

Almene betingelser for anticipation i udskolingen

I kapitlet forsøger jeg at videreudvikle en teoretisk præmis om, at unge altid aktivt forholder sig til at lægge deres fremtidige liv til rette, hvorfor subjekters livførelse a priori både er rettet mod fortid, nutid og fremtid. Som vi har set både i Klaus og Monas forløb, er subjekters handlinger altid også fremtidsrettet i bestræbelsen på at udvide sine delta-gelsesmuligheder og få livet til at hænge sammen. Deres handlinger og valg peger netop ind i at udvikle fremtidige interesser, men er også uløseligt forbundet til, hvordan de har

haft mulighed for at deltage i en konkret sammenhæng. Dette sammenhængende forhold mellem nutidsforhold og fremtidsforestillinger kan vi begynde at forstå med udgangspunkt i Dreiers begreb om subjekters *present-future situation* (2020). Dette begrebsforhold, handler om, at både handlinger og forestillinger om nutid og fremtid hænger sammen i en proces forbundet til subjekters betingelse for livsførelse i konkrete sociale praksisser.

Begrebet anticipationsmuligheder giver mulighed for at analysere, hvordan forventninger får betydning for unges deltagelsesmuligheder i udskolingen, og hvordan dette er betydningsbærende for, hvordan unge også aktivt kan agere i forestillinger om at kunne virkeliggøre fremtidige muligheder. Med dette perspektiv vil jeg pege på, at unge ikke skaber forestillinger om deres fremtid fri fra forventninger og samfundsmæssige strukturer, hvilket fra én sociologisk vinkel omtales som et "being-perspektiv". På den anden side, forstår jeg heller ikke unge, som nogle der direkte styres af samfundets forventninger om fx præstation, forstået som et "becoming-perspektiv" (se Uprichard, 2008, Qvortrup, 2009 for en diskussion af disse begreber).

Fra et kritisk psykologisk livsførelsesperspektiv er det svært at tale om ungeliv ud fra adskilte kategorier som "being" og "becoming", da unge som sociale aktører viser, at de netop sammen forsøger at forbinde fortid, nutid og fremtid, samtidig med at de kan stå i vanskelige samfundsmæssige betingelser for at gøre netop dette. Unge er hele tiden som subjekter orienteret både bagud og fremad i et forsøg på at udvikle rådighed over deres livsbetingelser, og derfor indeholder livsførelsesbegrebet en tænkning om temporalitet, som jeg vil prøve at indfange med et begreb om anticipationsmuligheder.

En leksikal forståelse af begrebet anticipation indeholder en dobbelthed af at være rettet fremad på forskellige måder. Anticipation betyder på den ene side: "*The act of looking forward*" og "*a prior action that takes into account or forestalls a later action*" (merriam-webster.com/dictionary/anticipation). Slår vi ordet op i dansk version, betyder anticipation *forventningens glæde*, men udgør også et verbum, der går på; *at ruste sig, forberede sig, forebygge, sikre sig mod og tage sine forholdsregler* (ordnet.dk). Alle disse definitioner peger for mig at se på sammenhænge mellem forestillinger og aktiv foregriben og kan i et begreb om anticipation anvendes til at belyse, hvordan unge handler i nutiden på måder, der retter sig mod forestillinger om fremtiden.

I mit arbejde med at udvikle begrebet anticipationsmuligheder er jeg primært teoretisk inspireret af Sieland & Chimirri (2020), der i min læsning udvikler en tænkning omkring livsførelse og temporalitet med begreber, der forbinder forestillinger og handling:

"This implies the assumption that imagination is ever-present in concrete actions: that actions are directed by imagination and towards imagined hopes and potentialities of those and other actions. Imagination and action are constantly implicated in the (re)making of one another" (ibid. s. 6).

Sieland & Chimirri (2020) udvikler et begrebspar om subjekters *imagination-action nexus*, der kan forstås som et forbundet forhold, der udvikles i sociale processer. Med denne teoretisering forsøger de at overskride en forståelse af et processuelt ”gap” mellem subjekters *forestillinger* og *handlinger* enten som adskilte eller som lineært forstået. En del af subjekters udvikling er at gøre sig forestillinger, samtidig med at betingelserne for at gøre sig forestillinger er forbundet med konkrete handlemuligheder i en social praksis. Dette betyder, at unge udvikler forestillinger om deres fremtid på baggrund af deres konkrete deltagelsesmuligheder, der skaber grundlaget for forestillinger om, hvad der bliver muligt i fremtiden. Begrebet anticipationsmuligheder forstås derfor som gensidigt forbundet med konkrete hverdagslivsbetingelser og subjekters aktive måder at forholde sig til deres betingelser på.

I relation til at analysere udskolingens betingelser for unges anticipationsmuligheder er jeg også inspireret af Adams et al. (2009), der begrebsætter anticipation således: ”*One defining quality of our current moment is its characteristic state of anticipation, of thinking and living toward the future*” (ibid., s. 246). Vores nutidige situation tager i denne forståelse farve af, hvordan vi tænker og handler ud fra, hvordan vi forholder os til fremtiden. I en kritisk psykologisk optik handler dette forhold også dynamisk om, hvordan forestillinger udvikles i konkrete hverdagslivsbetingelser. Adams et al. peger på, hvordan anticipation inviterer til uundgåelige forholdemåder i nutiden: ”*Anticipatory modes enable the production of possible futures that are lived and felt as inevitable in the present, rendering hope and fear...*” (ibid., s. 248). Med andre ord kan anticipation både være kendetegnet ved frygt og håb, som jeg også i kapitlet analyserer får betydning for uundgåelige handlinger set fra et ungeperspektiv. Med et begreb om anticipation og unges anticipationsmuligheder er det min hensigt at fremanalysere variationer af unges muligheder for at udvikle fremtidsforestillinger, og hvordan unge får mulighed for at forholde sig til (frem)tiden efter grundskolen, som venter dem lige om hjørnet.

Forventninger til ungelivet skabes mange steder

Som vi skal se i det følgende, udgør skolen ikke den eneste sammenhæng med forventninger til ungelivet. Forventninger skabes mange steder i ungeårene og kan forstås som almene betingelser for de mange nye udviklingsprocesser i ungelivet, som de unge arbejder på at få rådighed over og forbinde i deres hverdagsliv. Alle disse mangeartede forventninger kan opleves modsætningsfulde, som vi skal høre i de følgende, hvor de unge og jeg til et ungemøde bl.a. taler om tid og forventninger:

Lasse: Altså, jeg ville gerne holde en femtenårs (fødselsdagsfest, red.), men så alligevel ikke, fordi så følte jeg, at jeg skulle tage femten shots.

Gry: Nå, så der er sådan nogle forventninger med det?

Lasse: Det følte jeg i hvert fald, men så har jeg bare sagt til mig selv, at det gider jeg ikke (holde fest, red.)

Amalie: Ja. Det er den her forventning med, at man drikker, og hvis man ikke gør... Altså, det er jo ikke sjovt at være den eneste, der ikke er stiv.

Asta: Det er også en forventning, at man har bollet, når man bliver femten

Gry: Er der også en forventning om det?

Asta: Det synes jeg. Det bliver altid kommenteret, at nu er du femten, nu må du bolle. Men det har jo ingen betydning, for der var jo også nogle, der bollede som 14- og 13-årige (ungemøde 5).

Unge oplever mange forventninger til ungelivet, der både handler om, hvordan man skal deltage, og hvad man skal opnå hvornår i ungelivet. Det ser ud til, at de unge indimellem kan komme til at opleve et forventningspres, der gør, at de måske som Lasse, vælger ikke at holde en fest og gøre det, han har lyst til. I de unges hverdagsliv ser jeg også, hvordan unge hele tiden prøver at forene disse modsætninger og fx forhandle med hinanden om, hvordan de kan holde fester og være med, selvom nogle fx ikke har lyst til at drikke så meget. På den måde kan man sige, at en del af ungelivet *netop* handler om at komme alle disse (nye) forventninger i møde og finde sig til rette med dem på måder, så unge både kan være en del af fællesskaberne og samtidig tage vare på personlige interesser. Ved at arbejde med at forene modsætninger i forventningerne om ungeliv, udvikler de unge sig fælles og subjektivt. Dette arbejde, ser jeg, bliver sværere, når udskolingens parathedsopgave forsøger at adskille det faglige fra det sociale med et fokus på individuel dygtig- og paratgørelse. Dette kan skabe forventninger til de unge, som de oplever at kunne belaste deres samlede livsførelse. Den kommende dialogbid fra et ungemøde viser ind i, hvordan sådanne processer udvikles:

Amalie: Man kan godt lige have lidt svært ved nogle gange at følge med på, at man gerne bare vil være ung og bare stadigvæk, altså vi er jo stadig børn, men altså...

Gry: Er der noget, der blokerer det?

Niklas: Næ, jeg tror, det er os selv, altså, vi presser os selv mere end nødvendigt, i stedet for nogle gange bare at sige "vi tager det, som det kommer".

Gry: Det er noget, I selv gør, er det også noget, andre er med til?

Lasse: Altså lærerne, de skynder meget på os...

Amalie: Ja, det synes jeg også. Og jeg synes, det er blevet for meget. Altså, jeg kan ikke så godt lide skole og sådan og lave lektier... Og så når de bare bliver ved med at skynde på os, så synes jeg bare, det bliver træls.

Gry: Hvad gør det, at man gør noget ekstra eller...

Amalie: Nej... jeg synes, det gør det modsatte. Man mister modet. Altså, sådan, hvis du siger det, så gider jeg ikke lave det. Og så er man måske også sådan lidt "du skal ikke have lov at bestemme over mig". Man sætter sig sådan lidt i forsvarsposition.

Gry: Hvad handler det om, når de skynder på jer?

Niklas: Ja, sådan: "I skal huske det her. Det er godt at skrive det ned til eksamen". Altså, man har ikke mulighed for at have en time, hvor man bare kan sige, at lige nu har jeg bare brug for lige at slappe af lidt.

Amalie: Man bliver hele tiden konfronteret med, at det her skal I nå, ellers bliver I ikke gode nok til eksamen.

Lasse: De snakker om det på en måde, som om det er den eneste chance i livet, man har. Det er som om, at de har glemt, hvordan det er at være 15 og også gerne ville noget andet end at blive god i skolen (ibid.)

Der er mange ting på spil omkring forventninger i denne bid fra ungemødet, der viser, at forventninger både er noget, skolen ved lærerne repræsenterer, men også er noget, de unge selv skaber og tager på sig. De vil gerne gøre det godt og komme videre, og i det, lægger de pres på sig selv, som Niklas reflekterer over. Ud over at de unge vil klare sig godt, ser jeg også dette udtalte pres hænge sammen med de paratgørelsesprocesser, de deltager i, hvor lærere velmenende pointerer travlheden med at komme i mål med pensum og eksamen. Her udgør Amalises citat om at miste modet, når man bliver skyndet på, en meget central pointe om, hvad deltagerbetingelser kan gøre ved unges anticipationsmuligheder. Dette betyder ikke, at de unge yder modstand eller stiller sig i direkte opposition til skolen, tværtimod udtaler de sidst i dialogen ovenfor, at de *også* gerne vil noget andet end skole. Det betyder, at selvom de nogen gange "vil bestemme selv", som Amalie udtaler det, vil de også samtidig gerne klare sig for at komme videre. Dette peger ind i et spændingsfelt mellem frygt og håb, der ikke kun udgør et spørgsmål om skolens forventninger og øvrige livsførelse, men om hvordan skolens mange forventninger skaber modsætninger i sig selv.

Alle disse modsætningsfulde forventninger ser jeg får den betydning, at unge indimellem opgiver at hægte sig på paratgørelsesprocesserne og fx vælger at gå ud at ryge, gå på toilettet og bliver hængende ved Netto eller ser film i sofaerne. Når tiden spændes ud, bevirker det til tider, at de unge gør noget andet, der går stik imod skolens intention om at hjælpe dem på vej ved at påpege, at de fx skal skynde sig i timerne. På den måde hiver de unge tiden tilbage til dem selv for en stund, hvilket måske indimellem kan opleves som den eneste måde at opnå rådighed over sit liv på, samtidig med at de arbejder for også at kunne klare sig og komme videre. Dette forhold udgør en dobbelthed, som afspejler den samfundsmæssige ungeopgave, de unge sammen og personligt arbejder med at udvikle ved at forene mange forskellige forventninger og krav.

Unge anticipation i en ”kritisk tid”

Louise fortæller mig i en telefonsamtale, at hun synes, det er for tidligt, at unge allerede i starten af udskolingens skal forholde sig til valg af ungdomsuddannelse og fortsætter: ”*Vi har lyst til, at man også bare kan være ung uden alle forventningerne til, hvad man skal gøre lige nu og vælge. Dem er der mange af, og de må gerne være der, men de må også gerne komme senere og ikke allerede i 7.*” (telefonsamtale, 10.04.21). Som jeg analyserer det, taler Louise her om et dobbelt forhold, der handler om, at forventninger gerne må være der, men at de også udgør en seriositetsmarkør i udskolingens, som kommer tidligt i forhold til også at have mulighed for at have rådighed over udvikling af sit ungeliv. Som Louise beskriver det, ved de unge godt, at det at blive ung og skulle videre i livet efter udskolingens er forbundet med forventninger, som vi ser kan komme til at fylde på en ikke-rådighedsskabende måde, når det bliver svært at forene andre livsaspekter samtidigt. Fra et analytisk ungeperspektiv ser det derfor ikke ud til at være et problem, at skolens forventninger i udskolingstiden rækker ind i fremtiden. Hvad der bliver problematisk er, når de unge i udskolingens tidlige fokus og organiseringer af fx valg af ungdomsuddannelse mister indflydelse på sådanne processer, hvor det kan opleves som om, at det går hen over hovedet på dem.

I en samtale med nogle unge i skolegården en dag, får jeg det indtryk, at Urd står i en lignende situation, men forholder sig på en anden måde i forhold til, hvordan hun kan komme til at opleve rådighed over udvikling af sit ungeliv:

Urd: Jeg synes, man skulle starte tidligere med, hvad man ville være, og de kunne godt hjælpe én, altså hjælpe én fremad.

Gry: Noget tidligere?

Urd: Ja, så man ikke bare starter i 8., for så får man virkelig bare meget stress på. For så skal man have bedre karakter og alt muligt, og tænk nu, hvis man skal have et job, hvor man skal have bedre karakter.

Gry: Så hvis man havde det tidligere....

Urd: Ja, så fx i 6. fik man et forløb om, hvad er en HTX, som du kan bruge til efter folkeskolen, eller hvad du kan bruge de her forskellige ting til, når du går ud af skolen, og du er kommet ind på fx gymnasiet. Fordi så føler jeg, at så er vi mere afklarede på, hvad det er. Jeg føler her i 8., at vi får det hele, og vi bliver stressede igennem det.

Gry: Fordi I ikke føler, at I har viden nok om de uddannelser, der er eller?

Urd: Ja. Jeg vidste ikke engang, hvad HF var, det har vi ikke fået at vide, så der er mange ting, som vi ikke har fået at vide, for der er meget fokus på, at vi skal i erhvervsuddannelse.

Gry: Så det, jeg hører dig sige, det er egentlig ikke, at man skal vælge tidligere, for det er egentlig det, I siger, er forkert, på en måde, men at man får mere oplysning tidligere?

Urd: Ja, så det kan hjælpe én mere på vej tidligere, så det ikke først er i 8. - det er alt for sent, synes jeg (båndet samtale 10.12.20).

Som samtalen peger på, mener Urd modsat Louise, at oplysninger om uddannelser skal komme før ind i ungelivet, så de har bedre tid til at udforske og orientere sig i dem, frem for i starten af udskolingen, hvor de også skal til at have karakterer, UPV og vælge ungdomsuddannelse. I samme samtale fortæller de unge mig, at det er stressende for dem at skulle vælge allerede i 8. klasse og hurtigt i gang med at beslutte, hvad de vil være engang i fremtiden. Måske udgør Urds udtalelse derfor et behov, der udspringer af denne betingelse med henblik på at formilde den og overkomme modsætninger i ungelivet? Hvis de ved noget mere om uddannelserne tidligere, bliver det måske ikke så presset, når de skal til at vælge, samtidigt med at de har gang i at udvikle på alt muligt andet i ungelivet. Dette peger på et behov for at udforske mulighederne inden selve valget, ligesom udtalelserne også peger på at få lov til at vide noget om *alle* ungdomsuddannelser.

I samtalen spores det man kunne kalde en *vejledningsulighed*, der handler om, at vejlederne på skolen regner med, at de unge skal på erhvervsuddannelse. I hvert fald oplever de unge, at det forventes, at de tager en erhvervsuddannelse, fordi de bor i et såkaldt ud-kantsområde. Dette er yderligere med til at stresser dem, fortæller de, fordi de ikke får nok information om andre muligheder, samtidigt med at de finder det uretfærdigt og udtrykker: "*Hvorfor skal vores liv dikteres. Det bliver lidt sådan, at man skal kastes rundt*" (ibid.). Det ser ud til, at de unge i disse processer kan komme til at opleve sig udleveret til nogle betingelser, som de kan komme til at fare vild i, fordi de ikke ved nok om uddannelserne. Her er noget meget væsentligt for deres liv på spil, som de oplever sig afmægtige i. Derfor forholder de unge sig til dette forhold og prøver at komme med forskellige bud på, hvordan de kan forene og udvikle måder at håndtere det på fx med oplysninger om uddannelser tidligere.

Som de unge giver udtryk for, er der meget på spil samtidigt. Vi kan forstå den tid, som de unge befinder sig i, som spændt ud mellem mange forventninger, betingelser og krav, som de unge naturligt forholder sig til og kan opleve som værende mere eller mindre rådighedsskabende. Fra de unges perspektiv kan det sommetider se det ud til, at der i udskolingen kan forekomme en acceleration af tiden, for at bruge Hartmund Rosas (2014) begreb, og som forskning fra CEFU peger på (se fx Katznelson et al., 2022). Meget skal ske tidligt og gå hurtigt, som bl.a. valg af ungdomsuddannelse og et fokus på at have travlt for at lære et pensum til eksamen. Derfor kan det se ud til, at der fra et ungeperspektiv udvikles ønsker om at strække tiden, fx at få information om uddannelser på et tidligere tidspunkt eller et behov "for at pause den" indimellem. Samtidigt ser jeg også, at udskolingstiden omvendt kan opleves decelererende, fx når nogle unge udtaler, at de slet ikke kan vente med at komme ud af 9. klasse, fordi det er så kedeligt, og at de tæller dagene til året er omme. Tiden går ikke bare hurtigt, men kan også gå langsomt her og nu, måske fordi dét tiden fyldes ud med af og til kan være svært at koble sig på og være

en del af (se også Christoffersen, 2018 om unges længsler og kedsomhed i udskolingen). Her kan oplevelser af, at skole ikke er for alle træde i forgrunden, hvilket de forrige analysekapitler har fremanalyseret, hvad kan hænge sammen med.

Når unge har en oplevelse af, at udskolingstiden enten løber fra dem eller omvendt undertiden står stille, analyserer jeg, at det handler om, at unges deltagerbetingelser opleves modsætningsfulde i udskolingen. Her skal de arbejde hårdt for at få rådighed over deres tid i udvikling af en sammensat livsførelse i processer, som de kan opleve ikke at have indflydelse på. Her kan de komme til at opleve, at de heller ikke har andel i at kunne komme til at foregribe deres fremtidige muligheder. En oplevelse af tid med manglende rådighed, vil jeg pege på kan forstås som det forhold, Sharma (2013) omtaler som *kritisk tid*, hvor; "... a politics of time is hidden in the way we approach our objects" (ibid. s. 312). Jeg anvender ikke dette citat for at sige, at jeg begriber de unge som objekter, tværtimod, men for at pege på mulige betydninger af uddannelsespolitiske agendaer i udskolingen som fx UPV og tidligt valg af ungdomsuddannelse. Forsøg på at implementere overgangsarrangementer, der kan få flere unge i uddannelse, og et hverdagsliv gennemsyret af paratgøre, kan fra et ungeperspektiv få den betydning, at deres udskolingstid kan opleves knap, mættet og indimellem kritisk, når det går hen over hovedet på dem. Samtidigt forsøger de unge hele tiden at udvikle handlemuligheder for, hvordan de kan udvikle rådighed over deres tid for både at overkomme paratgørelse og udvikle ungeliv.

Oplevelser af tid i udskolingens paratgørelsesprocesser kan derfor se ud til at udgøre en dobbelthed, der kan variere alt efter, hvordan unge oplever fælles og personligt at kunne udvikle deres ungeliv forbundet med, hvordan de står i paratgørelsesprocesserne. Selvom tiden går enten stærkt eller langsomt for unge, virker det til, at tid som betingelse udgør en modsætningsfuld og konfliktuel almen betingelse for unge i udskolingen. Her kan det se ud til, at unges anticipationsmuligheder, som fx at opleve pres over fremtidsvalg, kan variere alt efter hvordan unge har mulighed for at deltage i den praksis, der er udviklet i det konkrete udskolingsfællesskab.

"Du har mere styr på dit liv, hvis du er hurtig"

At forene mange forskellige forventninger kan forstås som en almen del af ungdomslivet, der kan komme til at opleves modsætningsfuldt og skabe livsførelsesdilemmaer. Dette kan betyde, at de unge håndterer disse betingelser ved fx at trække sig fra at holde 15-års fødselsdag eller omvendt ved at forhandle den udtalte travlhed i skolen aktivt og indimellem gøre noget andet. Disse betingelser får betydning for deres forestillinger om fremtiden, som nogle unge forklarer her på et gemøde:

Lasse: Det er ret overvældende at skulle tænke ud i fremtiden, for du ved aldrig rigtigt, hvad det er, og hvad der kan ske. Alle ens beslutninger kunne have en effekt på ens fremtid, føler jeg lidt. I hvert fald med hensyn til uddannelse, føler jeg.

Niklas: Fremtiden, ja, jeg tænker, vi har rimelig meget alle muligheder her i hele verden, vi er ikke særlig begrænset i, hvad vi kan gøre, i hvert fald ikke de fleste af os, så handler det bare om ikke at fucke det op på vej derhen, så vi kan opnå den succes, som vi har brug for. Så vi kan lære alt det, vi vil, men man kan altid nå at fucke det op på vej derhen, ja, og så er det resten af ens liv, hvis man ender med at ødelægge det for én selv. Man skal i hvert fald bare være sikker på, at det, man gør, er det rigtige og ikke bare skifte halvvejs inde, for så kan man virkelig bare ødelægge det for sig selv.

Amalie: Vi har jo også kun begrænset tid, så...

Gry: Tænker I meget over det der med, at så skal man vælge det rigtige for ikke at fucke det op eller starte forfra?

Michael: Spilde ens tid. Altså, jo hurtigere du er ude, jo bedre.

Gry: Er det sådan?

Michael: Ja, det er sådan et lidt konkurrencepræget miljø, tænker jeg, fordi ”er du rigtig hurtigt færdig, det er skide flot”, men jeg tænker også, at det skaber jo en vis konkurrence mellem folk.

Lasse: Det virker bare sådan, at du har mere styr på dit liv, hvis du er hurtig.

Amalie: Ja, hvis du er hurtig, ved, hvad du vil, så virker jeg sådan, at så har jeg styr på det her.

Gry: Så betyder det noget for, når man er sammen med andre unge mennesker, at man kan sige det eller?

Alle: Ja.

Gry: Så hvis man er i tvivl, hvad så?

Amalie: Ja, så er man barnlig, kan man sige, det er sådan lidt... Det hele lægger også meget op til, at man skal have styr på det (ungemøde 1).

I denne dialog ser vi, hvordan fremtiden fylder på en måde, hvor de unge udtrykker at skulle tage kontrol over tiden, så de ikke spilder den. Tiden bliver kritisk, og noget der skal være en plan for, så man kan komme hurtigt igennem og videre, hvilket også går igen i anden ungdomsforskning om unges valgveje (se fx Pless et al., 2016). Der er ikke plads til at tage de forkerte valg, og det at være i tvivl udtrykkes her i citatet som ”barnligt”. Tvivl kan måske afspejle en frygt for ikke at være i kontrol, og den kiler sig ind mellem de unge i fællesskaberne, når det, som de udtrykker, ”bliver lidt konkurrenceagtigt”.

Med udskolingens parathedsopgave med fokus på pensum, eksamen, karakterer, UPV og uddannelsesvalg kan det opleves fra et ungeperspektiv som om, at fremtiden rykker i forgrunden og bliver betydningsfuld som noget, de unge både skal blive parat til, have styr på, vise, at de har styr på og hurtigt er i gang med. På den måde kan fremtiden komme

til at blinke faretruende, og dette kommer til at sætte sig i de unges fællesskaber på en differentierende måde, hvor de kan opleve også at blive opdelt efter, hvem der har en plan, og hvem der er i tvivl.

Følger vi de unges udsagn, må de ikke fejle og spilde tiden. Deres anticipation handler om i udskolingens paratgørelsesprocesser at ruste sig for at sikre sig fremtiden, ligesom unges anticipation også er med til at skabe betingelser for, hvordan de kan være sammen i udskoling. Et konkurrencepræget miljø, der næres af en frygt for at fejle sin fremtid kan bevirke, at kontrol over fremtiden yderligere bliver et parameter, der bidrager til at sætte spot på de unges forskelle, der kan komme til at udgøre en ulige deltagerbetingelse for nogle unge, som vi skal høre senere i kapitlet.

Selvom de unge i dialogen ovenfor udtrykker sig specifikt om at fejle og spilde tiden, ser jeg, som tidligere beskrevet, også i mange andre sammenhænge, hvordan de unge *netop* handler på måder, hvor ”de spilder tiden”, når paratgørelsesprocesserne ikke giver mening for dem at deltage i. Dette ser jeg også en uge, hvor jeg følger en klasse, og hvor lærerne beder dem om at læse op til en eksamen, der ligger 14 dage efter. Efter denne besked gør de unge alt muligt andet, fordi det ikke giver mening for dem at læse op til eksamen i så god tid, fortæller de mig. Når jeg medtager dette eksempel, er det for at pege på, at udskolingstiden fra et ungeperspektiv nok indimellem kan opleves knap, mættet og kritisk, når paratgørelse på særlige måder ser ud til at udgøre en væsentlig almen betingelse. På samme tid er udskolingstiden også noget, som unge forholder sig situeret til, fx i forhold til om indholdet af paratgørelse giver mening nu og her, og derfor handler forskelligt på. Som vi skal se i det følgende afsnit, findes der mange variationer over, hvordan unge aktivt foregriber kommende fremtidsmuligheder, og hvordan anticipationsmuligheder er knyttet til konkrete deltagelsesmuligheder i fællesskaberne.

Ulige anticipationsmuligheder

I forrige kapitel fulgte vi lidt af Monas vej for at komme ud af folkeskolen og undgå at gå 9. klasse om. Her fremanalyserer jeg, hvordan Mona kæmper for at være en del af et ungefællesskab, hvilket er svært, når Monas fremtidsrettethed gør, at hun ser sig nødsaget til at deltage på særlige måder i paratgørelsesprocesserne. I et anticipationsperspektiv handler Monas kamp om at ruste sig og forebygge, at historien om at gå en klasse om ikke gentager sig, og at arbejde på at komme videre i uddannelsessystemet. Hendes anticipation er både fortidsrettet og fremtidsorienteret, og disse orienteringer får betydning for hendes nutidige måde at deltage på i skolen, ligesom hendes begrænsede muligheder får betydning for, hvad hun kan anticipere og drømme om.

UPV som anticipationsbetingelse

Historisk har UPV udviklet individualistiske problemforståelser, hvor unge peges ud og gøres individuelt ansvarlige for at opnå UPV, som også anden forskning peger på, og som jeg tidligere har fremanalyseret. Dette får jeg bekræftet og nuanceret, hvad handler om i en samtale med en UU-vejleder på skolen:

Hans: Det der sker, det er, at mange bliver observeret. Hov, her er et eller andet. De har fået at vide lige siden første klasse, du skal sige lidt mere, du skal gøre, og til sidst preller det af på dem, det de får af vide. Vær lidt mere udfarende, kom til tiden, når lærerne siger det, men pludselig får de at vide, at i forhold til en fremtid, så er det faktisk af betydning, at du kan komme til tiden. Det er af betydning, at du kan lægge din mobiltelefon væk, eller det er af betydning, at du nu går ind og bruger dine hjælpemidler i dansk. Så mange bliver uddannelsesparate i kraft af, at de finder ud af, at det hjælper altså noget at hænge i. Det hjælper noget at gøre noget ved det.

Gry: Så er det, som jeg hører dig sige, den enkelte elev, der finder ud af, at jeg er nødt til...

Hans: Ja, det er lidt et "wakeup-call", det synes jeg, det er (feltnote 17.09.20)

I citatet får vi indblik i professionelles gode intentioner om at kunne disciplinere børn og unge til at blive erklæret uddannelsesparate, og vi ser, hvordan en tænkning og retorik om et "wakeup-call" har sneget sig ind i måder at forstå de unges opgave på. Analyseret fra dette (uddannelsespolitiske) perspektiv er Mona og Klaus begge gode eksempler på unge, der har fået et såkaldt "wakeup-call" med UPV. Mona er en af de unge, der, selvom hun klarer sig udmærket i skolen, har fået et udtalt "wakeup-call" efter sigende på baggrund af nogle personlige problemer, der gør, at hun ikke vurderes parat. Ud fra en individualistisk problemforståelse handler Mona derfor fornuftigt i at gøre alt for at blive vurderet parat som en individuel bestræbelse, hvor hun må vise, at hun ikke (længere) har personlige problemer.

At kunne blive vurderet parat i udskolingen ser ud til at knytte sig til selv at kunne koble sig op på skolens dagsorden og, som vejlederen nævner, handler det om at udvise en disciplinering, som vi ser Mona gøre i forrige kapitel. På den måde udgør det at blive erklæret parat til videre uddannelse en væsentlig betingelse for, hvordan Mona kan deltage i klassen og ligeledes udvikle anticipationsmuligheder.

Monas anticipation udvikles på den ene side som en forventningens glæde, da hun kan se sig ud af sin folkeskoletid ved at blive vurderet parat. En af de første skoledage på året fortæller hun mig fx med et smil på læben, hvor mange dage hun har tilbage af sin folkeskoletid, og at hun tæller dagene hver dag. På den anden side må hun ruste sig ved at deltage på særlige måder, hvor hun ser sig nødsaget til at vælge andre fra som en sikring mod, at hun ikke skal gå et år om i folkeskolen. Dette betyder, at andre også begynder at vælge hende fra, og at hun bliver fanget i sociale kategoriseringsprocesser på måder, hvor

hun får svært ved at opleve støtte fra andre i klassen. Man kan sige, at Mona udvikler en frygt for fremtiden, der over tid bidrager til at afskære hende fra fællesskabet.

I både Klaus, Sine, Morten og Monas forløb ser vi, hvordan samfundets politiske konflikter om at få flere unge i uddannelse kommer til at udgøre konflikter i skolen, hvor unge bliver problembærere. Når individualistiske problemforståelser udvikles, forstås UPV som et "wakeup-call", hvor unge "må tage sig sammen" som svaret på disse problemstillinger. Dette skaber nogle meget modsætningsfulde betingelser for nogle unge med store personlige betydninger. Mona og Klaus er fx nødt til at give afkald på sociale muligheder og fokusere på det faglige fremtidsrettede i smertefulde opgivelser over ikke at kunne forene sine livsførelsesdilemmaer.

Som Monas forløb udvikler sig, kan det udefra syne, at hun gør alt det rigtige for at kunne blive vurderet parat, men i stedet vokser konflikten og de gensidige opgivelser. Mona kommer ikke i skole og kan ikke blive erklæret parat, hvilket var, hvad hun kæmpede for ved at deltage på netop denne ensidige måde. Ved at falde ud af fællesskabet, analyserer jeg, at hun også får vanskeligt ved at opretholde den entydige faglige fremtidsorientering, idet det ser ud til, at hun fremstår mere og mere alene og ensom i skolen. På den måde får hendes intention om at efterleve det "wakeup-call", der skal sikre hende paratheden, den stik modsatte virkning.

Monas ulige betingelser for deltagelse skaber også hendes muligheder for anticipation, også selvom hun handler "efter bogen". Det bliver derfor nærliggende at sætte spørgsmålstegn ved, om den såkaldte hjælp, som UPV er sat i verden for at være, måske indimellem i stedet kan forværre problemer? Når UPV er en almen betingelse i udskolingen, der kan bidrage til at udelukke nogle unge fra fællesskaberne og skabe ulige deltagerbetingelser, kan det få den betydning, at UPV uddannelsespolitisk kan komme til at spænde ben for sig selv. Her kan analysen af Monas forløb bl.a. lære os noget om, hvor altafgørende det er for udvikling af ungelivsførelse at have mulighed for at arbejde og forene det faglige fremtidsrettede med adgang til det sociale samspil mellem de unge som grundlag for at overkomme krav og forene dilemmaer i ungelivet. "*Unge er noget, vi bliver sammen*", som unge udtaler det og viser i handlinger, og vanskeliggøres den mulighed, vanskeliggøres også muligheden for at klare parathedsopgaven.

Anticipationsmuligheder udvikles situeret

Som vi skal se i det følgende, har unge i Monas (gamle) klasse mulighed for at deltage og udvikle anticipation på forskellige måder. De, der er vurderet uddannelsesparate, kan handle mindre modsætningsfyldt på en almen spænding i deres livsførelse mellem at klare sig i skolen, skabe fremtidsperspektiver og udvide deres sociale muligheder i ungelivet. Michael er fx en ung, der betegnes af lærerne som "klassens JA-hat" og sidder på forreste række sammen med Elias og Klaus, som kommer ind i klassen, og som vi hørte om i

sidste kapitel. De tre unge arbejder som regel hurtigt med skoleopgaverne, og jeg ser, hvordan lærerne er positive over for drengene og giver dem lov til at hygge sig med andre ting, når de er færdige med opgaverne; *"fordi de er så gode og seriøse"* (feltnote 01.09.20). Udover at være erklæret uddannelsesparate får de høje karakterer, og deres anticipationsmuligheder og livsførelsesdilemmaer i skolens kontekst virker ikke synderligt konfliktfyldte. De sørger for at få det faglige overstået for derefter at kunne hygge sig med andre ting, og det virker til, at de både har mulighed for at overskue den uddannelsespolitiske agenda og mingelere deres sociale liv samtidigt ved at have adgang til sociale ressourcer. Det betyder, at når jeg følger Michaels deltagelse over tid, udvikles hans anticipationsmuligheder på en anden og mere rådighedsskabende måde end hvad, der gør sig gældende for Mona. Han er vurderet parat til gymnasium og har klare karrieredømme om en høj stilling i militæret. Michael har på den måde sikret sin fremtid i udskolingens paratgørelsesprocesser, medmindre han får angst eller meget fravær, hvilke, vejlederen peger på, er typiske faktorer for, at det kan gå tilbage med UPV (båndet samtale med UU-vejleder, 17.09.20).

Som vi hørte det i forrige kapitel, vælger Klaus på baggrund af en position i et konkret udskolingsfællesskab som "ballademager" at skifte skole og bliver i sin nye klasse en af de unge, der går og arbejder sammen med Michael. Her kan han på én og samme tid, og på mindre dilemmafyldte måder end tidligere, håndtere det sociale samspil, overkomme skoleopgaverne og drømme om den fremtid som lærer, han ønsker sig. Hans anticipationsmuligheder forandres i denne sammenhæng, hvor det ser ud til, at han oplever rådighed både over det fælles og over sin fremtid. Her behøver han ikke længere være i tvivl om han kan komme på gymnasiet. Også Elias i denne gruppe kan slappe mere af, da han gerne vil være bager og er vurderet parat til erhvervsuddannelse.

I samme udskolingsfællesskab går som sagt Mona, der med begrænset rådighed hverken kan få sin nutidige eller fremtidige livsførelse til at hænge sammen. Dette betyder, at Mona til sidst flytter til en anden skole. Her sker der videre det, at hun bliver vurderet uddannelsesparat, består sin 9. klasse og efterfølgende vælger at starte på gymnasiet. Dette får jeg fortalt af hendes lillebror, hvorfor jeg bliver nysgerrig på, hvad der mon er sket på den nye skole. Selvom jeg ikke følger Mona på den nye skole, kan jeg analysere, at denne udvikling står i stor kontrast til de anticipations- og deltagelsesmuligheder, hun havde på sin tidligere skole, hvor jeg fulgte hendes forløb. I det nye udskolingsfællesskab formoder jeg, at der skabes nye deltagerbetingelser med adgang til sociale ressourcer, der er forbundet til udviklingen af nye og mere rådighedsskabende anticipationsmuligheder. Her bliver hun vurderet parat til videre uddannelse, hvorfor hun ikke længere har behov for at frygte, om hun skal gå et år om, som i sin gamle klasse, og hendes forestillinger om fremtiden kan udvikles på nye måder. Det sidste kan jeg kun gisne om i lyset af analysen af Klaus' forløb.

Løfter vi blikket op over transformationer i Mona og Klaus' forløb, vil jeg ikke postulere, at svaret på at bryde med ulige betingelser og skabe positive anticipationsmuligheder er at skifte skole. Snarere kan analyser af deres forløb lære os noget om, hvordan unge aktivt handler på at håndtere deres betingelser, og at det at skifte sammenhæng kan udgøre en sidste udgang i at bryde med nogle meget smertefulde processer for at komme videre med sin livsførelse. Hermed peger pilen tilbage på, at vi er nødt til at se på den sammenhæng, problemer optræder i, og hvordan mange parter i en social kompleksitet skaber betingelser for hinanden om et modsætningsfuldt sagsforhold. For at kunne støtte de unges livsførelsesarbejde i alt det, som de er ved at få greb om og deres videre færden efter folkeskolen, må vi derfor arbejde på at skabe adgang til sociale ressourcer og deltagemuligheder i den konkrete udskolingssammenhæng.

I et sådant perspektiv kan unges drømme om deres fremtid således ikke alene forstås som subjektive forestillinger løsrevet fra den sammenhæng, de unge deltager i. Som jeg har vist, skabes anticipationsmuligheder bl.a. på baggrund af deltagelsesmuligheder i udskolingens paratgørelsesprocesser, som de unge hele tiden forholder sig til og forsøger at udvide. Fremtidsforestillinger kan på den måde forstås som et socialt og situeret fænomen knyttet til konkrete handlemuligheder, der fra et analytisk ungeperspektiv kan informere os om, hvilke hverdagslivsbetingelser unge arbejder på at håndtere.

Et perspektiv på anticipationsmuligheder i udskolingens som knyttet til konkrete betingelser, brækker ved forståelser af, hvordan unge skaber forestillinger om deres fremtid. Disse processer er i en sådan optik ikke alene båret frem af fx refleksivitet over sin egen biografi, som individualiseringsforståelser peger på (se kapitel 2). På samme måde udvikles de heller ikke alene på baggrund af socialt tilhørsforhold knyttet til fx familiebaggrund eller geografi. Med afhandlingens analyser åbnes der op for den såkaldte sorte boks i skolen ved at kaste lys over, hvordan konkrete hverdagslivsbetingelser i skolen skaber et situeret og socialt mulighedsrum, hvor forestillinger og handlinger er forbundet. Unges anticipationsmuligheder i forhold til aktivt at kunne foregribe og muliggøre fremtidsperspektiver hænger sammen med deres muligheder for at indgå i udskolingens fællesskaber. Her kan unge blive stillet ulige i at komme til at håndtere og forene ungeopgaven. Når ulige betingelser for at deltage i udskolingens paratgørelsesprocesser udvikles, kan tiden i udskolingens opleves som en kritisk tid, hvor idéer om fremtiden potentielt kan falde bort.

Opsamling

Udskolingstiden kan opleves som en mættet og kritisk tid fra et ungeperspektiv, hvor de både skal få styr på fremtiden, og hvor der mange steder er forventninger, der skal håndteres og forbindes. Det betyder også, at tiden i udskolingsårene både indimellem går

stærkt og skal speedes op for at nå det hele og omvendt samtidig kan opleves lang og kedelig, hvorfor unge kan få lyst til ”at pause den” i en kamp om rådighed over deres ungdomstid.

I analyserne ser vi, hvordan forventninger til fremtiden også i afmagt kan skabe en fremtidsfrygt, hvor kontrol og fremtidsplaner kan komme til at opdele og skille de unge yderligere ad. Dette kommer til at udvikle ulige betingelser for at deltage i udskolingsfællesskaberne og kan få subjektive svære betydninger for overhovedet at ”lykkes med skole”. Alt dette ansporer til at diskutere, hvordan unges livsførelsesarbejde kan støttes på måder, således unge kan opleve at få indflydelse og rådighed over mange processer, der skal hænge sammen, og som de har brug for hinanden i at få greb om.

I kapitlet har jeg forsøgt at udvikle et socialt situeret begreb om anticipationsmuligheder, der kan hjælpe med at analysere, hvordan variationer i unges måde at forholde sig til fremtiden på hænger sammen med deres konkrete hverdagslivsbetingelser. Unges anticipationsmuligheder hænger i en sådan optik sammen med, hvordan de har mulighed for at håndtere og arbejde med livsførelsesdilemmaer sammen med andre unge i udskoling. Det betyder, at almene betingelser såsom at få styr på fremtiden kan få varieret betydning alt efter, hvordan unge står i paratgørelsesprocesserne og har mulighed for adgang til sociale ressourcer.

Hvordan unge kan anticipere forskelligt i udskolingsforløbet peger tilbage på de ulige betingelser, der er udviklet i udskolingens paratgørelsesprocesser. For nogle unge kan deres drømme handle om at undgå at gå et år om og komme videre efter folkeskolen, hvor andre kan drømme videre ud i fremtiden om spændende karrieremuligheder. Anticipation kan udvikles som en forventningens glæde, der handler om karriere og håb, hvor en forventningens frygt, fx for Monas vedkommende, drejer sig om, hvornår hun kan afslutte grundskolen. Her går anticipationsmulighederne snarere på at skulle ruste sig og forebygge ved at afskære sig og vise parathed. Under andre deltagerbetingelser, hører vi, hvordan Mona bliver vurderet uddannelsesparat og får mulighed for at anticipere på nye måder. Der er dermed store forskelle i anticipationsmuligheder, alt efter hvilke situerede deltagerbetingelser der danner grundlag for de unges muligheder for at drømme om fremtiden og foregribe deres muligheder. Svækkes unges betingelser for at deltage i udskoling med andre unge, ser det både ud til, at motivation rettet både mod udskolingens paratgørelsesopgave og videre uddannelse kan blive vanskeligere at fastholde.

Kapitel 13:

Opsamling og bidrag

I afhandlingens indledning beskriver jeg en erkendelsesinteresse omkring at forstå ungeliv og unges betingelser for deltagelse i udkolingen fra et ungeperspektiv. Her beskriver jeg, hvordan min forskning har et formål om at pege på, stille spørgsmålstejn ved og bidrage til en kritik af nogle overordnede betingelsesstrukturer i samfundet (Mørck & Nissen, 2005).

I dette afsluttende kapitel vil jeg med udgangspunkt i projektets erkendelsesinteresse samle op på og konkludere, hvilken viden jeg med projektet har udviklet om unges betingelser for deltagelse i udkolingen. Derudover vil jeg diskutere og pege på, hvordan afhandlingens viden både kan bidrage til forskning, opmærksomheder i pædagogisk arbejde med børn og unge i uddannelse og til udviklingsveje for udkolingen.

Kapitlets komposition

Gennem kapitlet viser og argumenterer jeg for, at fire forbundne tematikker springer ud af arbejdet med afhandlingen og udgør afhandlingens hovedbidrag. Det afsluttende kapitel her drejer sig om følgende tematikker, der optræder i nævnte rækkefølge:

- 1) En samarbejdsorienteret metodologi med unge
- 2) Udkolingsens parathedsopgave analyseret som et hjælpsomhedsparadoks
- 3) Et fokus på situerede ulige deltagerbetingelser i skolen
- 4) Et blik for unges kollektive agens i fællesskaber

Afsluttende i kapitlet peger jeg i et afsnit på, hvad der kan rejse sig af inspiration og potentielt nye veje at gå for forskning og i udviklingen af udkolingen i lyset af projektets bidrag.

En samarbejdsorienteret metodologi med unge

I projektets forskningsspørgsmål spørger jeg til, hvordan projektets problemstilling kan udforskes fra et ungeperspektiv. Her analyserer jeg i projektets problemfelt indledningsvist, at forskere peger på en problematik i ungdomsforskningen, der omhandler et fravær af eksplicit metodologi (se fx Bennett et al., 2003, Heath et al., 2009, Heath & Walker, 2011, Cieslik & Simpson, 2013). Her peger forskere på diskussioner af, hvordan ungdomsproblemstillinger metodisk udforskes, og hvordan metodologi berøres meget lidt i

tekster om ungdomsforskning. Derudover har jeg selv savnet konkrete bud på praksisforskning omhandlende en ungdomsproblemsstilling i et samarbejde unge. Dette har inspireret mig til at bidrage til ungdomsforskningsfeltet med et bud på et design, der handler om, hvordan vi kan udforske ungeliv i samarbejde med unge og samtidigt diskutere udfordringer og implikationer på transparente måder.

En anden inspiration er, at forskning peger på risikoen ved, at unge som aktører kan forsvinde, når ungeliv analyseres fra abstrakte samfundsmæssige strukturer og kategorier (se fx Evans, 1998, Madsen, 2018). På samme måde peges der omvendt på, at der ved kvalitative, lokale kulturelle studier kan savnes forståelser for strukturelle og institutionelle forholds betydninger i dannelsen af de lokale kulturer (Ødegård, 2016). Dette forhold udtaler flere forskere (fx Furlong et al., 2011, Ødegård, 2016) et behov for at overskride, ligesom jeg med dette projekt har haft samme intention. Dette har jeg gjort ved at udforske et lokalt ungeperspektiv forbundet til en særlig historisk og uddannelsespolitisk strukturel sammenhæng som udskolingen. Med denne tilgang har jeg med inspiration i den kritik, som bl.a. Madsen (2018) har rejst, udforsket ungeliv i en konkret sammenhæng sammen med unge. På den måde har jeg tilstræbt, at forskningen ikke kommer til at tilbyde ensidige kategoriseringer af unge ved at lægge vægt på abstrakte strukturer på en måde, hvor unges meget forskellige og skiftende handlinger, socialt situerede samspil og perspektiver synes at kunne forsvinde i udforskningen (ibid.).

Denne tilgang har fået betydning for projektet som et praksisforskningsprojekt med unge som medforskere, hvor jeg har forsøgt metodologisk at videreudvikle demokratiske og kontekstsensitive udforskningstilgange. I min behandling af problemstillingen har jeg derfor samarbejdet med unge om undersøgelsen ved at følge dem over længere tid i udskolingen for at få blik for dynamiske processer. På den måde har jeg kunne analysere deres handlinger i relation til udskolingens udvikling som en overgangstid med en parathedsopgave, der får varierende betydninger for de unges deltagerbetingelser. Jeg har også kunne følge deres sociale samspil og kunne få blik for, hvordan disse dynamikker også hænger sammen med fællesskaberne omkring parathedsopgaven og mange andre forhold i udviklingen af ungelivet. Ved at lære de unge at kende, har jeg fået indsigt i alt det, de er ved at udvikle såsom kærlighedsliv, venskaber, fritidsinteresser, nye forældrerelationer, fritidsjobs, udsende, træning, fester, alkoholindtag og meget mere. Dette har gjort det muligt at fremanalysere, hvordan de unge gennem deres deltagelse på tværs af deres sammenhænge også skaber betingelser for hinanden i udskolingen. Ungelivet handler om meget andet end paratgørelse til videre uddannelse, og her viser analyserne, hvordan unge hele tiden handler på at blive unge sammen, og at dette arbejde kan være vanskeligt og fuld af dilemmaer og kampe.

Udvikling af sammensatte materialer i forståelser af sammenhænge

Ud fra et ønske om at anlægge en samarbejdsorienteret metodologi i en kontekstsensitiv udforskningsmåde forstås alle deltagere i udskolingen som medforskere – dog har de unge den mest fremtrædende medforskerrolle. Ved at følge processer over tid og fra mange af deltagerne, anlægges jeg i forskningen et decentreret førstepersonsperspektiv. Her udgør udviklinger af forskellige medforskeres deltagerbetingelser, handlinger og subjektive betydninger et fokus for udforskningen. På den måde formes fokus undervejs af det, der viser sig vigtigt for de unge, i de udfordringer de møder i udskolingsens parathedsopgave og i udviklingen af et sammensat ungeliv.

I det empiriske arbejde har jeg udviklet forskellige sammensatte materialer, der både udgør feltnoter, transskriptioner fra båndende samtaler, mødereferater fra både ungemøder og møder med professionelle samt korrespondancer mellem forskellige medforskere og jeg. Ved at forsøge at få blik for mange deltageres perspektiver på unges deltagerbetingelser over tid og ved flere metodiske tilgange, har jeg skabt indsigt i mange forhold sammen med forskellige deltagere i skolelivet. I forhold til Monas forløb betød det fx, at jeg måtte følge Mona og andre unges deltagelse og perspektiver over tid, men også undersøge hvordan UPV processer foregår og håndteres fra skolens UU-vejledere. På samme måde måtte jeg undersøge lærernes arbejde og perspektiver på deres arbejde med undervisning, UPV og forældresamarbejde. Disse perspektiver udvikler nogle materialer, der tilsammen med de unges perspektiver og mine observationer, gør mig klogere på de unges deltagerbetingelser. Man kan sige, at alle de forskellige materialer jeg har skabt ved at følge medforskere på forskellige måder, bidrager tilsammen med at skabe en sammenhængende forståelse af projektets problemstilling. Ved at gå rundt om en sag fra mange perspektiver kan forskningen med decentrerede analyser vise, hvad unges deltagerbetingelser hænger sammen med og også konkretisere sociale og personlige betydninger af problematiske og ulige deltagerbetingelser.

Forskerpositionens bevægelighed og etik i medforskning

Ungemøder er et eksempel på, hvordan kontekstsensitive udforskningsmåder i sig selv er en måde at udforske, hvordan vi kan få indblik i ungeliv. Denne udforskningsmåde udvikles på baggrund af et tæt samarbejde mellem de unge som medforskere, hvor jeg som forsker griber det fælles engagement og et praktisk mulighedsrum. Her reflekterer vi sammen over begyndende analytiske opmærksomheder på fastlagte tidspunkter, hvor de unge kan tilmelde sig, som de vil. Her bliver fx den analytiske pointe om, at unge hele tiden handler på at blive unge sammen udviklet over tid ud fra feltnoter af situationer fra skolelivet, som jeg beder de unge forklare mig, hvad handler om på ungemøderne. Her handler fortællingerne ofte om, hvordan de arbejder på at komme med til fester ved hinanden, hvordan de har brug for at dele deres oplevelser og følelser med hinanden, og at

de gerne vil tilbringe meget tid sammen. De fortæller også, hvordan de har brug for hinandens hjælp for at lære noget i skolen, og hvordan de organiserer skolearbejdet på måder, hvor de samtidig kan have det sjovt og opnå tid til at dyrke ungelivet.

Gennem afhandlingen peger jeg på, at medforskerforholdet udvikles som en progression i projektet på baggrund af dilemmaer og konflikter, der ligeledes hele tiden udfordrer og skaber forskerpositionen. På den måde diskuterer jeg gennem eksempler, hvordan en samarbejdsorienteret metodologi skabes på baggrund af, at en forsker kan komme til at deltage i praksis og hele tiden må arbejde på at skabe fælles engagement omkring forskningsprojektet. Et engagement kan ikke tages for givet og skifter hele tiden i forhold til, hvad der er på spil i en situation, hvordan jeg nærmer mig de unge, og hvad de unge selv er optaget af. Her peger jeg på betydningen af at arbejde med at bryde nærheds- og distanceprincipper ved at forsøge at arbejde situeret med hierarkier på demokratiske måder som centralt i forhold til at udvikle medforskning og udveksle viden om en fælles problemstilling. Dette handler om at arbejde med videnhierarkier både mellem unge og voksne og mellem de voksne, men det går også den anden vej, når forskeren skal vinde de unges opmærksomhed. Dette arbejde er dilemmafyldt og betyder, at forskerposition løbende må lade sig bevæge i et gensidigt forhold til medforskerne. Dette kommer fx til udtryk, når jeg har haft antennerne langt ude i forhold til hele tiden at fornemme, hvornår de unge enten afviste eller inviterede mig ind i deres liv alt efter situationen. Samtidigt har jeg hele tiden skulle have en opmærksomhed på, hvad disse invitationer og afvisninger kunne have både af forskningsmæssig interesse og etiske implikationer. Dette viser jeg fx i rygereksemplet og i mine ture til Netto med de unge, hvor jeg må forholde mig til forventninger til min dobbelte rolle som lærernes forlængede arm og som allieret med de unge (kapitel 6). Dette er ikke en rolle jeg ønsker at være i, men som jeg i dette tilfælde må arbejde i. Det betyder, at forskeren hele tiden må afstemme i samarbejde med medforskerne, hvad forskningen kan være en del af, hvad man kan dele med hvem, og hvor grænserne for udforskningen også går.

Når forskeren bliver deltager i den praksis, hvor konkrete hverdagslivsbetingelser samtidig udgør forskningens genstand, argumenterer jeg for, at etik løber som en gennemgående opmærksomhed på linje med forskningsspørgsmålet. Her peger jeg på, at både etik og emancipation som mulighed allerede ligger indlejret i praksisforskningstilgangen, når forskeren bliver deltager i den praksis, der udforskes. Her rettes fokus på at almengøre, hvordan deltagerbetingelser udvikles socialt for at kunne overskride individualistiske forståelser. Dette bliver ungemøderne potentielt et rum for, fordi de unge og jeg over tid har mulighed for at deltage sammen og løbende fokusere på forskellige aspekter af deres ungeliv i udskolingen og samtidigt følge forandringerne sammen. Her får de unge mulighed for at holde deres udskolingsliv ud i strakt arm for en stund og bidrage til at analysere, hvad deres deltagerbetingelser hænger sammen som forhold uden for dem selv. Det tids-

lige forhold og vores kendskab til hinanden betyder også, at de unges deltagelse i forskningsprocessen potentielt bidrager til at udvikle nye forståelser og måske handlemuligheder gennem vores løbende diskussioner om problemstillingen. Her kan en emancipatorisk mulighed vise sig, når unge tager et forskningsengagement på sig. Her kan de transcendere en forståelse af, at det er dem, der fx udgør folkeskolens problemer, og at deres situation hænger sammen med konkrete sociale betingelser for at deltage i udskolingens som en særlig uddannelsespolitisk kontekst.

I afhandlingen bidrager jeg på den måde med én vinkel på, hvordan ungdomsforskning kan udvikle en samarbejdsorienteret metodologi med unge. Det er min forhåbning, at min eksplicite metodologi, der både viser muligheder og udfordringer i at skabe viden om ungeliv sammen med unge, kan bidrage til at inspirere andres arbejde i lignende undersøgelser.

Udskolingens parathedsopgave analyseret som et hjælpsomhedsparadoks

I de indledende kapitler analyserer jeg, hvordan udskolingens kan forstås som en særlig historisk og politisk uddannelseskontekst og senere i afhandlingen, hvordan udskolingens empirisk opleves fra et ungeperspektiv. Med et øget fokus på individuel dygtighed, parathed, valg og vurderinger er de sidste år af børn og unges grundskoletid kommet til at handle om at komme ud af skolen og være på vej. Udskolingens er blevet en overgangstid for de ældste elever med mange nye overgangsarrangementer og et hverdagsliv med fokus på paratgørelse, der ser ud til at handle om at sikre, at unge kommer videre i uddannelse.

Samfundets opgave med at bryde ulighed gennem uddannelse tilspidses i udskolingens og analyserne viser, hvordan denne tilspidsning accelererer gennem udskolingsforløbet og får betydning for de unges fællesskaber. Fokus intensiveres jo tættere de unge kommer på at skulle ud af grundskolen, hvor afgangsgivende karakterer, UPV og uddannelsesvalget kan komme til at fylde meget fra et ungeperspektiv. Det kan ind imellem opleves skæbnesvangert fra et ungeperspektiv. Louise i 9. klasse fortæller fx: *"Der bliver ikke snakket om, at man kan ændre valg undervejs. Vejlederne siger at det er bedst, at man vælger rigtigt lige nu, men man kan lære mere af at tage et forkert valg, men det er der ikke snak om"* (telefonsamtale med Louise, 16.04.21). Fokus på det rigtige uddannelsesvalg står i centrum, men kan måske også samtidig bidrage til at lukke ned for nysgerrighed, refleksion og læreprocesser omkring, hvilke muligheder og måder kommende karriereveje kan skabes på. Dette omtaler Louise her betydningen af, hvilket også noget vejledningsforskning kritisk peger på (se fx Skovhus, 2018, Skovhus & Poulsen, 2021, Thomsen, 2020, Tybjerg et al. in pres.).

Med karakterkrav, UPV og fokus på det rigtige valg af ungdomsuddannelse kan udskolingen opleves som en mættet og kritisk tid for de unge. Her er meget på spil samtidig med, at ungelivet rummer mange andre nye og vigtige udviklingsprocesser at forholde sig til, hvorfor unge forholder sig situeret til skolelivet og de krav og forventninger, de møder her. Tilsammen med alle de nye udviklingsprocesser i ungelivet, orienterer de unge sig helt naturligt mod tiden efter grundskolen og mod, hvad de gerne vil i fremtiden. Med parathedsopgaven, analyserer jeg, at fremtiden dog ind i mellem fra et ungeperspektiv kan komme til at blinke på nogle faretruende måder, hvor unge kan opleve, at de skal gøre sig fortjent til fremtiden gennem de rigtige karakterer og valg. Det betyder, som beskrevet tidligere, at udskolingsforløbet ind i mellem kan forstås som den tid, hvor *"slaget skal slås"*, som en lærer fx beskriver det. Det er nu eller aldrig, og *"de taler om det, som om, at det er den eneste chance, vi har"*, som en af de unge fortæller.

Historisk kan man pege på, at skolen altid har haft en dobbelthed mellem at udskille gennem et fokus på at differentiere og dygtiggøre samtidig med, at skolens formål handler om samfundsmæssigt at bidrage til at bryde med social ulighed. Mit bidrag med afhandlingen viser, hvordan denne historiske og politiske dobbelthed bliver tilspidset i parathedsopgaven og ser ud til utilsigtet at kunne være med til at bidrage til udvikling af ulige deltagerbetingelser og ind imellem til også at forstærke problemer i skolen. Dette får bl.a. den betydning, at interventioner rettet mod parathed i udskolingen udkrystalliserer sig i flere og flere problemkategorier, der igen ser ud til at kalde på nye interventioner fx i forhold til *"de endnu-ikke-parate"* og *"restgruppen"*.

I afhandlingen peger jeg på, hvordan vi kan forstå og analysere unges deltagerbetingelser som nogle, der på en og samme tid er knyttet til skolens historiske opgave og særlige samfundsmæssige praksis samt til konkret situeret samspil og samarbejdsprocesser. I en sådan optik er ulige deltagerbetingelser i deltagelse både strukturelt betinget og bevægeligt gennem menneskers handlinger og samarbejde. Det betyder, at unge og professionelles samspil, konflikter og daglige liv i skolen i arbejdet med parathedsopgaven er centralt at få blik for i analyser af, hvad unges deltagerbetingelser kan hænge sammen med. En sådan forståelse betyder også, at deltagerne i udskolingen kan bidrage til at modvirke udviklingen af ulige betingelser ved at samarbejde om at skabe adgang og deltagelse i udskolingens fællesskaber, hvilket jeg behandler senere i kapitlet. Her ser de professionelle arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder aktuelt ud til at have trange kår i en historisk udviklet udskoling. Når paratgørelse udgør det fælles sagsforhold træder et hovedfokus på dygtiggørelse gennem vurderinger, pensum, valg og adgangskrav i forgrunden for deres opgaver. Denne form for paratgørelse kan bidrage til at skabe en skole, hvor lærere ikke altid oplever at kunne have tid til at arbejde med de unges fællesskaber og *"lykkes"* med deres opgaver, som lærerne peger på i projektet.

Afhandlingen peger derfor på, at et fokus på videre uddannelse gennem en særlig type paratgørelse utilsigtet og paradoksalt kan skabe frygt for og måske bidrage til at forhindre

forestillinger om videre uddannelse. Når unge oplever at kunne dumpe skolen, blive usynliggjort og ekskluderet i gensidige opgivelsesprocesser, kan de samtidigt komme til at give op på at gå mere i skole. Ligeledes kan det skabe frygt for ikke at vælge rigtigt og klare sig i videre uddannelsesforløb. Set fra de unges perspektiver forstærker parathedsopgaven, at unge individuelt oplever at skulle performe parathed, hvor det bliver vigtigt at være i kontrol, have en plan og ikke spilde tiden samtidig med, at dette kan skabe ensomhed og fremtidsfrygt. På den måde lader det til, at udskolingens kan komme til at sidde fast i et *hjælpsomhedsparadoks* med denne form for parathedsopgave, hvor unge ind i mellem også kan få svært ved at skabe positive uddannelsesforestillinger. Alt dette kan måske bidrage til at forklare dele af, hvorfor der på trods af en massiv politisk optagethed af at bryde med ulighed i skolen, stadig er et stigende antal af unge der mistrives, ekskluderes og marginaliseres fra uddannelse.

Udskolingens kan blive kontraproduktiv for unges social virkelighed

Udskolingens parathedsopgave forstået som et hjælpsomhedsparadoks viser jeg i afhandlingen får forskellige virkninger alt efter, hvordan en konkret udskolingskontekst udvikler sig. Det betyder, at unges deltagelse i udskolingens paratgørelsesprocesser isoleret set ikke i sig selv er ulighedsskabende. I afhandlingen viser jeg, hvordan mange processer hænger sammen, og hvordan unge og professionelle aktivt forholder sig til deres deltagerbetingelser i udskolingens og handler for at udvide deres muligheder og håndtere parathed på mange måder. Ved at analysere disse dynamiske processer over tid, får jeg blik for, at parathedsopgaven får situeret betydning. Dette handler fx om, hvordan de unge står i paratgørelsesprocesserne og af hvilken position, de har i ungefællesskaberne. Ligeledes får det betydning, hvordan de bliver mødt og forstået også af de professionelle – særligt når problemer i skolen går i hårnude. Dette ses fx i Monas forløb, hvor hun i konflikter bliver mødt som en ”mystisk pige med angst” og med en ”svag familiebaggrund”. Disse kategoriseringer sker i processer, hvor både hun og lærerne i afmagt giver op på hinanden, og hvor begrænsede deltagermuligheder for Mona udvikles i udskolingens fællesskaber. Ligeledes får parathedsopgaven også situeret betydning i forhold til, hvad de unge selv er optaget af at udvikle i deres begyndende ungeliv, og hvilke aktiviteter de fx er interesserede i at deltage i nu og her. Dette ses fx ved den første UPV for en 8. klasse, hvor ikke alle unge er lige optagede af vurderingen, som en lærer fx formulerer det: *”Nogle er ved at visne af trang for at få det af vide, og andre er allerede på vej ud for at spille rundbold”* (feltnote, 02.12.20).

I analyserne ser vi også, hvordan unge skaber betingelser for hinanden, hvor de kan komme til at klare sig i paratgørelsesprocesserne ved at støtte hinanden og samarbejde. Dette sker samtidigt med, at de også ind i mellem taler og handler gennem en individualistisk logik og kan komme til at blive skilt ad. Denne dobbelthed udvikles, fordi de unge

ikke kun fokuserer på skoleopgaverne og individuel præstation, men har brug for hinanden for at opretholde deres kollektive klassekultur som fx i 8. klasse med klassemøderne. De unge forsøger på den måde at håndtere deres ungeliv med mange nye udviklingsprocesser på måder, hvor de kan samarbejde om det hele. Dette kan opleves vanskeligt, når udskolingen arrangeres på måder, der forstærker en oplevelse af, at det sociale samspil og faglige forsøges skilt ad, og når unge kan opleve ikke at have adgang til sociale ressourcer.

Ved at lægge et så entydigt fokus på individuel vurdering og dygtiggørelse i udskolingen, således at fællesskaberne samtidigt forsvinder ud af fokus, ser det ud til, at parathedsopgaven kan stille sig i vejen for at arbejde med sociale deltagelsesmuligheder i fællesskaberne. Selvom det hverken er de professionelle eller unges intentioner, kan udskolingen på den måde ind i mellem blive kontraproduktiv for den sociale virkelighed, som unge befinder sig i. Dette forhold kan udvikle modsætningsfulde deltagerbetingelser, der rammer meget forskelligt, og hvor unge må arbejde hårdt på at være sammen eller kan komme til at give op det. I analysen omkring unges anticipationsmuligheder ser vi fx, hvordan Mona og Michael står med vidt forskellige muligheder for at deltage i udskolingens paratgørelsesprocesser. Her viser analysen, hvordan begge unge kæmper for og har brug for de andre for at forene modsætningsfyldte aspekter af deres liv. Dette arbejde er knap så dilemmafyldt for Michael, der modsat Mona ikke er stillet ulige i forhold til at få adgang til de sociale ressourcer i fællesskaberne omkring parathedsopgaven. Dette forhold ser vi forandrer sig igen, da Mona skifter til en skole, hvor hun som deltager i en anden social praksis kan udvikle andre anticipationsmuligheder og udvikler nye fremtidsforestillinger.

Afhandlingen viser, hvordan udskolingens parathedsopgave udvikler modsætningsfyldte betingelser for at deltage i udskolingen både for de unge og professionelle, der ser ud til at få betydning på forskellige måder og på forskellige tidspunkter. Her fremstår ulighedsskabende deltagerbetingelser ikke som systematiske processer, hvor unge på forhånd kan peges på som ”de udsatte” eller hvor parathedsopgaven isoleret set kan fremanalyseres som systematisk ulighedsskabende. Samtidigt rammer ulige deltagerbetingelser heller ikke tilfældigt, men kan fremanalyseres som forbundne processer, der skabes over tid mellem mange parter i en konkret sammenhæng. Disse processer handler ofte om, hvordan samspil i den konkrete praksis udvikler sig omkring parathedsopgaven og er karakteriseret ved konflikter, der låser sig fast og skaber afmagt og opgivelser. Når konflikter bliver umulige at håndtere for mange parter, ser det også ud til, at sociale kategoriseringer skabes og bl.a. kan forbinde sig til forestillinger om social baggrund, hvilket jeg behandler i det kommende afsnit.

Et fokus på situerede ulige deltagerbetingelser

Forskningen fremhæver, at ulighed i uddannelse er et samfundsmæssigt aktuelt problem og viser, at der findes flertydige forklaringsmodeller på, hvem der står udenfor og hvorfor (kapitel 2). Dette får den betydning, at forskningsfeltet omkring unge og ulighed i uddannelse behandler spørgsmål om, hvordan ulighed udvikles på forskellige måder, ligesom det er tilfældet i udsathedsforskning med bl.a. et begreb om ”ny udsathed”. Gennem nybrud og diskussioner i både udsathed- og ulighedsforskningen kan vi få øje på, at dette samfundsmæssige problem er særdeles svært at få greb om.

I ulighedsforskningen har forskere, som bl.a. Mehan (1992), Bird, (2007) og Downey & Condron (2016), problematiseret et manglende fokus på at undersøge lokale kontekstuelle processer i skolen. Forskningen peger derfor på at gå ind i den såkaldte sorte boks og undersøge betydninger af, hvordan forskellige uddannelsespraksisser synes at udgøre et centralt forhold i forståelser af ulighedsprocesser. Dette forhold argumenterer jeg indledningsvist for inviterer os til at udvikle flere forskningsvinkler på, hvorfor og hvordan ulighed i uddannelse produceres ved at se på, hvad der sker *inde i skolen og fra unges perspektiver på skolelivet*.

I afhandlingen har jeg derfor haft skolens hverdagsliv og en politisk og historisk konkret udskolingspraksis som forskningsgenstand. Her har jeg fra og sammen med nogle unge undersøgt, hvad der kan se ud til at have betydning for unges betingelser for at tage del i udskolingens fællesskaber omkring en parathedsopgave. Mit fokus har derfor ikke været at undersøge ulighed i al almindelighed, men at følge processer, hvor ulighed forstået som ulige muligheder i skolelivets sociale situationer er udviklet. Dette har jeg begrebspå som *ulige deltagerbetingelser* med inspiration i et begreb om situeret ulighed. Denne optik udgør én vinkel på, hvordan vi kan undersøge og forstå, hvordan unges deltagerbetingelser i en konkret uddannelseskontekst kan udvikles ulige, og hvad det kan hænge sammen med.

I dette afsnit vil jeg give bud på, hvad undersøgelsens fokus på situerede ulige deltagerbetingelser kan bidrage med, og hvilke forhold vi skal være opmærksomme på i pædagogik arbejde med unges deltagelsesmuligheder i grundskole og uddannelse mere generelt.

Hvordan udvikles ulige deltagerbetingelser?

I afhandlingen viser jeg, hvordan udvikling af unges deltagerbetingelser er knyttet til mange komplekse sociale processer, der i fastlåste konflikter over tid skaber begrænsede muligheder for at deltage i ungefællesskaber. Ulige betingelser for at deltage kan udvikles bl.a. når forskellene mellem de unge forstørres med udskolingens fokus på individuel dygtiggørelse, hvilket kan bidrage til at gøre fokuset på forskellene til et problem både for unge og professionelle. Dette kan komme til at hindre et samarbejde om at håndtere dilemmaer og modsætninger både i skolens parathedsopgave og i ungelivet og føre til, at

de unge må vælge hinanden fra og passe på sig selv for at udvikle deres livsførelse og fremtidige muligheder. Dette forhold intensiveres gennem udskolingsforløbet, hvilket bl.a. ses i analyser i den klasse, *"der altid har gjort tingene sammen"*, som de unge forklarer mig i starten af udskolingsforløbet. Da klassen går i 9. og snart skal til afgangseksamen, er klassen delt op i grupperinger, hvor nogle unge oplever at have svært ved at kunne samarbejde og andre at være en del af fællesskabet. Dette betyder, at unge kan komme til at stå i modsætningsfulde livsførelsesdilemmaer, hvor de på den ene side kan opgive at samarbejde med hinanden om skoleopgaver, og på den anden side samtidigt viser, at de har brug for hinanden.

Analyserne viser ligeledes, at ulige deltagerbetingelser udvikles situeret i afmagtssituationer, når det bliver sværere at holde sammen gennem udskolingsforløbet, og når konflikter fastlåses i gensidige opgivelsesprocesser. Dette bevirker, at venskaber kan gå i opløsning, lærere kan give op på unge, og unge kan give op på skolen som et meningsfuldt sted at deltage. Når gensidige opgivelsesprocesser udvikles, kan også sociale kategoriseringsprocesser opstå, hvor unge peges ud som fx "flydere", "skoletrætte" eller "mystiske". Dette kan få den betydning, at problemer forskydes på en sådan måde, at unge udpeges som problembærere af de konflikter, som skolens mange parter har svært ved at håndtere i den sammenhæng, de udvikles i. Sådanne processer udvikler ulige betingelser for at deltage i skolelivet og gør det vanskeligt for de unge, der rammes af gensidig afmagt og opgivelse, at udvikle positiv selvforståelse og tro på fremtiden.

For nogle unge kan ulige deltagerbetingelser opleves som smertefulde og ensomme processer, når de unge bliver trukket væk fra hinanden og ikke længere har adgang til at samarbejde med andre om ungeopgaven i fællesskaberne. Sådanne processer kan få den betydning, at nogle unge reagerer ved at kæmpe yderligere, hvilket kan skabe andre problemer, hvor det fx kan opleves nødvendigt at trække sig fra andre for at passe på sig selv. Dette kan bevirke, at det bliver svære at forene sammensatte aspekter af et ungeliv, der både består i at være med i sociale fællesskaber og samtidigt at klare sig i skolen.

Når unge oplever begrænsede muligheder for at byde ind og manglende adgang til sociale ressourcer i en konkret praksis, bliver det svære at samarbejde om modsætningerne i alle de nye udviklingsprocesser i ungelivet. Her kan de professionelle også opleve ikke at kunne lykkes i deres opgaver overfor konkrete unge, når konflikter låser sig fast, og parterne ikke længere kan forstå hinanden. Dette kan betyde, at de professionelle i afmagt kommer til at kategorisere problemerne som knyttet til specifikke unge og deres baggrund og derfor utilsigtet bidrager til processer, hvor der sker gensidige opgivelser, isolation, ensomhed og livsførelsesdilemmaer. Når konflikter går i hårknude og gensidige opgivelser udvikles, skabes der også ofte individualistiske problemforståelser, hvor fx forældrebaggrund kan få større betydning ligesom området, de unge bor i. I afmagt og gensidige opgivelsesprocesser kan disse forhold gribes som betydningsbærende og gøres til gen-

stand for problemet, når det er svært at arbejde med problemerne i den konkrete kontekst. I disse processer udvikles også ofte individuelle løsnings tiltag, når den sociale praksis og en udforskning af konkrete ulige deltagerbetingelser forsvinder ud af problemforståelsen.

I afhandlingen viser jeg samtidigt, hvordan unges ulige deltagerbetingelser varierer over tid, bl.a. fordi deltagerne i udskolingen fælles og subjektivt aktivt handler på at håndtere og overkomme svære deltagerbetingelser. For at blive unge sammen, har de unge brug for hinanden - også selvom det kan være svært nogen gange at arbejde sammen i skolen. Derfor arbejder de på at nå hinanden, og det betyder, at deltagerne også udgør hinandens betingelser for at være med og byde ind med ressourcer. Betingelserne for at deltage forandrer sig på den måde hele tiden og kan skiftevis åbne og begrænse muligheder for at gøre sig gældende i fællesskaberne. I kapitel 11 ser vi fx, hvordan en studietur i en 9. klasse forrykker de unges fællesskaber, når de unge grupperer sig på nye måder, der åbner op for muligheder for nogle og begrænser deltagelsen for andre. For Mona betyder det fx, at hun føler sig alene i klassens fællesskab, mens Sonja på turen har erfaret, at hun har noget at byde ind med og kan være sammen med flere i klassen.

Skolens sociale praksisser under lup

I afhandlingen bidrager jeg med én vinkel på, hvordan ulige muligheder i uddannelse kan udvikles inde fra skolelivet, og hvordan mange forhold i unges liv kan få situeret betydning alt efter, hvordan de gribes i skolen. Dette arbejde viser, at det er vigtigt at fokusere på, om unge har mulighed for at forene mange aspekter af deres ungeliv ved at kunne deltage i fællesskaber og have adgang til sociale ressourcer. På samme måde er det centralt at fokusere på, hvilke processer der udvikles, når konflikter i skolen optræder. Her peger jeg på, hvordan konflikter må håndteres på måder, hvor problemerne ikke isoleret peges ud af skolen, men hvor skolens sociale praksisser i stedet sættes under lup.

I lyset af mine analyser af unges transformative forløb, bidrager afhandlingen med et blik på unges muligheder i uddannelse som bevægelige alt efter udviklingen af den konkrete uddannelsessammenhæng. En viden om hvordan forhold i unges liv kan få situerede betydninger i skolen, alt efter hvordan konflikter håndteres og modsætninger kan forenes, mener jeg kan bidrage med et pædagogisk fokus på tilrettelæggelse af uddannelsessammenhænge. Dette betyder, at vi må beskæftige os med, hvordan vi i pædagogisk praksis arbejder med konkret at skabe deltagelsesmuligheder for unge med plads til adgang til fællesskaber og samarbejds muligheder. Dette kan ikke alene forhindre, at ulighedsskabende processer kan udvikles, men forhåbentlig bidrage til gunstigere betingelser for unges sociale deltagelsesmuligheder som afgørende for at kunne deltage, trives og lære noget.

Med baggrund i afhandlingen kan det derfor diskuteres, hvilken betydning det kan få, når vi i praksis kobler forståelser af ulighed i uddannelsessystemet isoleret til bl.a. reproduktion af social familiebaggrund og unges individuelle forudsætninger for at kunne deltage i skolen. Med et sådan fokus vil jeg pege på, at vi i højere grad i professionel praksis kan blive optaget af at definere "hvem der er udsatte" og dermed både foregribe problemstillinger i skolen og ligeledes fokusere på individuelle dispositioner, familiebaggrund eller områders betydning, når problemer i skolen udvikles. Dette viser afhandlingen samtidigt kan få den betydning, at vi kan miste blikket for, hvordan børn og unges hverdagslivsbetingelser udvikles også i den konkrete uddannelsessammenhæng alt efter, hvordan de unges livsforhold gribes. Som afhandlingen eksemplificerer og fremanalyser, kan situeret ulighed falde ud på mange måder alt efter, hvordan konfliktfyldte processer omkring en sag socialt udspiller sig.

Med denne pointe er det mit håb, at afhandlingen kan inspirere til, at vi i institutionslivet fortsat kan arbejde henimod at nuancere en logik om, at lighed omvendt opnås ved at sortere og tidligt udpege unge, der skal have hjælp ud fra et kompensatorisk sigte. Dette forhold fremanalyserer jeg i afhandlingen gør sig gældende, når grupper af unge bl.a. udpeges tidligt i udskolingen som "ikke-parate" til ungdomsuddannelse. Dette får bl.a. den betydning, at det også bliver de professionelles opgave i udskolingen at identificere problemer ved fx "manglende parathed" og igangsætte individuelle løsningstiltag. Problemstillinger peger i disse processer ind i unge, og hjælpeindsatser retter sig i forlængelse heraf ofte mod at forandre individet og i mindre grad mod at udvikle den praksis, unge er deltagere i. Når en del af de professionelle opgaver baseres på problemidentifikation og problemløsende indsatser målrettet den enkelte, lægger det op til, at et fokus samtidigt flytter sig fra, hvad konkrete deltagerbetingelser i skolen hænger sammen med. En opgave som lærere i forvejen oplever at have begrænsede rammer for at arbejde med i udskolingsens parathedsopgave.

Løfter vi os hen over skolelivet og kigger på den individuelle hjælpemodel, kan den bidrage til at producere specialiseringskonflikter i skolen, hvor nogen peges ud fra det almene til at deltage i særlige indsatser. Her kan den specialhjælp, der tilbydes, ende med at individualisere problemet og i værste fald også skabe flere problemer. I afhandlingen ser vi billeder på, hvordan en sådan forståelse af hjælp ofte knytter sig til, hvordan misforståelser og konflikter håndteres af mange parter i processer over tid. Her bliver unge i afmagt udpeget som problembærere i sociale kategoriseringsprocesser i et forhold, jeg peger på snarere kommer til at udgøre et hjælpsomhedsparadoks. Dette fremanalyser fx i Monas forløb, hvor hun falder ud af fællesskabet som konsekvens af UPV og nogle fastlåste konflikter mellem hende og de professionelle og de andre unge i klassen. Af den grund kan hun heller ikke lykkes med sin UPV i den konkrete sammenhæng, hvorfor hun giver op og til sidst skifter skole (mange forskere har været optaget af denne klassiske specialiseringskonflikt også i andre institutionelle sammenhænge, se fx McDermott &

Varenne, 2008, Mehan et. al. 1986, Morin, 2011, Røn Larsen, 2011, Wulf-Andersen et.al., 2016, Højholt, 2022).

Hvad kan et begreb om situeret ulighed hjælpe os med?

Afhandlingens billeder og sprog for ulige deltagerbetingelser mener jeg kan bidrage til at konkretisere skoleproblemer på en måde, der primært forholder sig til det, der sker i en særlig social praksis. Her er det vigtigt at være analytisk opmærksom på, at ulige deltagerbetingelser ikke forstås som noget, der alene opstår i situationer her og nu. Det situerede er altid forbundet med historiske og samfundsmæssige forhold, ligesom unges andre livsforhold uden for skolen spiller ind på det, der udspiller sig i skolen. Det er derfor vigtigt at pointere, at begrebet *situeret* både knytter sig til betingelser for deltagelse i situationer her og nu, der samtidig er forbundet med samfundsmæssige forhold og de konkrete livsforhold, der er på spil i børn og unges liv. Som jeg viser, bliver unges deltagerbetingelser ikke ulighedsskabende alene pga. parathedsopgaven, men knytter sig både til unges deltagelsesmuligheder i paratgørelsesprocesserne, de unges sociale samspil, samarbejdsprocesser om dem, og hvordan de unges liv uden for skolen får situerede betydninger i skolen.

I afhandlingen forsøger jeg med et begreb om situeret ulighed at overskride forståelser af det almene og specielle forstået som en dikotomi. Dette kan ses, når det empirisk i afhandlingen bliver muligt at fremanalysere, hvordan ”det specielle”, fx i både Klaus’ og Monas forløb, udvikles i det almene og ligeledes kan transformeres igen under andre almene betingelser. På den måde kan begrebet inspirere til at pege problemer tilbage på, hvilke deltagerbetingelser subjekter har mulighed for at udvikle rådighed over. Dette kan fx handle om at kunne komme til at forene skoleopgaver og ungdomsliv sammen med andre unge i skolen. Dette betyder, at kategorier som almen og speciel forståelsesmæssigt kan transformeres alt efter, hvilke muligheder unge og professionelle har for at handle sammen på de problemer, der udvikler sig i en social praksis.

Her viser afhandlingen, at både unge og professionelle handler på at forhindre, at kollektive muligheder for at håndtere svære deltagerbetingelser falder bort. Dette viser jeg er et vanskeligt arbejde, men giver for mig at se også et styrket pædagogisk håb. Afhandlingen peger nemlig på den pointe, at konkrete hverdagslivsbetingelser både er samfundsmæssigt medierede, men også, som vigtigt i denne optik, på samme tid bevægelige og udgør forhold, der skabes *mellem* deltagerne. Afhandlingen bidrager på den måde med en vinkel på ulighedsskabende processer i skolelivet, der lægger op til at kunne handle konkret på at skabe rådighedsskabende deltagelsesmuligheder i skolen.

I det pædagogiske arbejde med at forebygge og bryde med ulige deltagerbetingelser vil jeg derfor pege på betydningen af at udvikle samarbejde mellem professionelle og mellem professionelle og unge både alment og i situationer, hvor unge oplever vanskelige og ulige

betingelser for deltagelse i skolen. Dette kan bl.a. dreje sig om, hvordan unge og lærere kan samarbejde om, hvordan undervisningen kan organiseres med et fokus på, hvordan de unge har mulighed for at samarbejde om skoleopgaverne. Det kan også handle om, hvordan professionelle sammen kan få mulighed for at udforske, hvad der er på spil i ungefællesskaberne. Med et sådant fokus må de professionelle have opmærksomhed på, at problemer ikke forskydes andre steder hen, når konflikter udvikles, som fx ind i de unges individuelle forudsætninger, deres familiebaggrund og geografi. Det betyder, at de som en del af deres opgaver må have mulighed for at udforske sammen, hvad konflikter hænger sammen inde fra det sociale skoleliv.

Analysen med udgangspunkt i et begreb om situeret ulighed mener jeg kan bidrage produktivt til (almen)pædagogiske handlemuligheder for at arbejde med betingelser for deltagelse i fællesskaber som forudsætning for at trives og lære noget. Jeg vil dermed ikke påstå, at dette arbejde er nemt og let tilgængeligt, men at det under de rette betingelser er muligt for professionelle at få blik for og handle på, fordi problemer viser sig som konkrete forhåndenværende dynamikker i skolens hverdagsliv. Ligeledes kan situeret ulighed i analysen kritiseres for ikke i tilstrækkelig grad at kunne få øje på netop individuelle forudsætninger, familiebaggrund og geografis betydning for unges deltagelse i skolen. Dette får også betydning for dette projekts analytiske skæring, hvor et mindre fokus på andre sfærer og aspekter i de unges hverdagsliv end skolelivet kan give anledning til kritisk refleksion.

Alt i alt vil jeg pege på, at afhandlingen med et fokus på situerede ulige deltagerbetingelser giver liv til og sætter krop på, hvad deltagerbetingelser i udskolingen kan hænge sammen med. Her viser jeg, hvordan afmagts-, opgivelses- og sociale kategoriseringsprocesser kan udvikles, når konflikter fastlåses under modsætningsfulde deltagerbetingelser. Her kan kategoriseringer komme til at handle om at forskyde problemer til andre forhold end dem, der er på spil i skolen, og som man i skolen kan gøre noget ved. I disse processer produceres fx kategorier som ”ikke-parat”, ”skoletræthed” og ”flydere”, der bidrager til udskillelse og begrænsede muligheder for at deltage og gøre sig gældende i skolens fællesskaber. Dette gør, at nogle unge kan komme til at give op på skolen og andre unge og professionelle og heller ikke komme til at kunne overkomme parathedsopgaven.

På den måde giver jeg med afhandlingen begrebet indhold på måder, som forhåbentligt kan inspirere til at undersøge sådanne sammenhænge også i andre institutionelle livssammenhænge end udskolingen. Når det bliver svært at få adgang til sociale ressourcer, at forene dilemmaer sammen med andre unge og være med i både ungeliv og undervisning, kan mistrivelses- og ensomhedsprocesser udvikles. Dette kan ses som en almen menneskelig problematik, der kan bidrage til at skærpe vores blik på, hvad ulige muligheder kan hænge sammen med i forskellige konkrete uddannelsessammenhænge. Dette betyder, at

afhandlingens analyser fra udskolingen, forhåbentlig kan inspirere også andre uddannelseskontekster i undersøgelser af, hvordan unge kan komme til at give op på uddannelse under særlige udviklede (ulige) deltagerbetingelser.

Et blik for unges kollektive agens i fællesskaber

I kapitel 2 spørger jeg på baggrund af min læsning af forskningsfeltet, hvorvidt det for ungdomsforskere er nærliggende at gribe til analyser, der problematiserer risiko, usikkerhed og sårbarhed i unges liv, når unge udsættes for krav og pres i et ”schooled society”. Her rejser jeg det spørgsmål, om det samtidigt kan få den betydning, at vi forskere kan komme til utilsigtet at analysere unge som mere eller mindre magtesløse over for et uddannelsespres. Disse diskussioner får i afhandlingen betydning for, at jeg tager teoretisk livtag med grundlagsdiskussionen omkring struktur-aktør forholdet. Gennem kritisk psykologisk dialektiske begreber og mit kontekstsensitive forskningsdesign får jeg mulighed for at vise, hvordan unge hele tiden handler på at opnå mere indflydelse i udvikling af deres fælles ungeliv og på den måde som aktører bliver medskabere af deres strukturer.

I afhandlingen forsøger jeg at nuancere og skabe billeder på, hvordan unge håndterer og handler på mange modsatrettede forhold i deres liv, og hvordan bl.a. et uddannelsespres får situeret betydning i det arbejde. Her fremanalyserer jeg, hvordan unge sammen forsøger at forene og overkomme udfordringer i ungelivet, og hvordan unge udgør hinandens betingelser og derfor både er deltagere i at skabe og transformere ulige deltagerbetingelser. Dette gør sig fx gældende, når én gruppe af unge i en 9. klasse tager afstand fra nogle andre unge, som de omtaler ”områdets unge”, samtidig med at begge grupper arbejder på at bryde polariseringen for fx at kunne komme til hinandens fester. På den måde får de unges aktive måde at forholde sig til deres mange betingelser på, betydning for unges deltagelse på tværs af deres livssammenhænge, hvor begrænset adgang i én sammenhæng også kan skabe begrænset adgang i en anden og omvendt.

Ved at fremanalysere udskolingsliv fra et ungeperspektiv i deres hverdagsliv får vi konkret øje på alt det unge arbejder på at forene sammen, udvikle og skabe rådighed over både i og uden for skolen. Selvom unges betingelser i udskolingen kan være problematiske og situeret kan få ulighedsskabende betydninger, er unge på mange forskellige måder hele tiden i færd med at arbejde sammen og personligt for at klare sig og samtidigt forandre disse betingelser. I en sådan optik er en central analytisk pointe i afhandlingen derfor, at unge ikke alene er udleveret til et præstationspres i udskolingen, men at præstation i skolen får situerede betydninger alt efter, hvad der ellers er på spil i ungelivet, og hvordan unge har mulighed for at deltage i paratgørelsesprocesserne. Som vi ser, handler unge hele tiden for at skabe rådighed over både skolens opgaver, at være sammen, at passe jobs, dyrke interesser, familier og kærester, og at få det hele til at hænge sammen med

hinandens hjælp. Her bidrager min undersøgelse til at sætte disse processer på begreb i forståelser af, hvordan skolen udgør en vigtig kontekst for unge i et sammensat ungeliv, hvor meget andet også har betydning. Derudover bidrager afhandlingen til at vise og forstå unge som handlekraftige, hvor de gennem en kollektiv agens viser os, hvad der er vigtigt for dem.

Hvad kan et blik for unges handlinger lære os noget om?

I det følgende diskuterer jeg, hvordan unges kollektive handlinger for at få ungelivet til at hænge sammen kan bidrage til et blik for, hvordan unge overskrider ind i mellem begrænsede kategoriseringer og positioner i udskoling. Her vil jeg pege på, at et blik for unges handlinger kan hjælpe os til både at forstå ungeliv og udskolingens udvikling, ligesom jeg mener vi kan lade os inspirere af unges handlinger i udviklingen af udskoling.

Som jeg fremanalyserer, kan strukturer i udskolingens parathedsopgave fx med UPV og konfliktfyldte situationer udvikle sociale kategoriseringsprocesser, der opdeler de unge i særlige positioner. Her udpeges unge fx som ”ikke parate”, der skal hjælpes eller som skoletrætte unge. Dette kan få den betydning, at unge kan blive nogle, der udskilles gennem kategorier og kan komme til at stå i positioner, som de professionelle heller ”ikke kan lykkes med” at forandre. Ud over dette perspektiv viser afhandlingen også, at disse kategorier kan transformeres under andre forhold.

Lieberkind (2021) beskriver et eksklusivt forhold, hvor unge deles op og ifølge ham kan forstås som nogen, der enten ildeles *noise* (støj) eller *voice* (stemme). De, der forstås som *noise* udgør, ifølge ham, de ”genstridige og farlige”. Dette kunne være unge, som vi fra et lærerperspektiv i afhandlingen kan forstå som unge, som lærere ind i mellem har sværere ved ”at lykkes med” under deres vanskelige arbejdsbetingelser. I de samme processer tildeles andre *voice*, beskriver Lieberkind, som fx kunne udgøre gruppen af unge, som lærerne i en periode omtaler som ”gymnasieeleverne”. I afhandlingen peger jeg løbende på, at unges legitimitet i udskoling, hvor nogle unges deltagelsesmåder kan forstås som *noise* og *voice*, er situerede processer, der forandrer sig alt efter, hvordan en konkret sammenhæng udvikler sig, og hvor unges egne handlinger er centrale. En sådan transformativ proces ser vi fx i Klaus’ forløb, hvor han i én sammenhæng udpeges som ”ballademager” og i en anden sammenhæng som ”flittig og ambitiøs”. På den måde kan kategorier som *voice* og *noise* begge udvikles i afmagt og hænger sammen med både unge og professionelles handlinger og deltagerbetingelser omkring parathedsopgaven. Sådanne begrænsede kategorier viser jeg kan udvikles og sættes på spidsen med udskolingens parathedsopgave, ligesom de igen kan ophæves og få nye betydninger, bl.a. fordi unge hele tiden handler på at forandre dem.

Som afhandlingen viser, forsøger unge hele tiden at skabe sociale muligheder i en mere og mere differentieret social praksis, som udskolingsforløbet udvikler. På baggrund af

denne udvikling kan vi se, at unge ind i mellem taler og handler på en individualistisk logik for at tage vare på sig selv. I mine analyser fremstår dette forhold ikke entydigt som fx unges svar eller underkastelse på differentieringsprocesserne. Dette fremstår mere som en dobbelthed og som modsætninger i deres liv, som de kontinuerligt må arbejde i. Det betyder, at de nogen gange kan forene det hele og nogle gange bliver splittet op. Ved at følge og få blik for unges handlinger over tid, ser jeg som beskrevet, at unge også på samme tid arbejder på at hjælpe hinanden og skabe gode betingelser for deres fællesskaber. Dette betyder, at når de af og til handler ud fra en individualistisk logik, handler det snarere om afmagt over ikke at have adgang til fælles at udvikle livsmuligheder sammen med andre i udskolingen eller frygt for ikke at kunne klare sig i parathedsopgaven.

I en subjektvidenskabelig forståelse kan handlinger, hvor unge vælger andre unge fra, derfor analyseres som begrundet i et modsætningsfuldt sagsforhold. Her kan de unges handlinger vise os noget om deres deltagerbetingelser i udskolingen og pege på, hvad jeg vil benævne som *en forskydning af forholdet mellem unges deltagelse i fællesskaber og unges individuelle dygtiggørelse i udskolingsforløbet*. Når udskolingens historisk udviklede parathedsopgave tilspidnes og kan bidrage til at stille sig i vejen for at forene fællesskaber og individuel dygtiggørelse, kan det samtidigt skabe uoverskuelige livsførelsesdilemmaer for unge, når også fastlåste konflikter, afmagt, gensidige opgivelser og kategoriseringsprocesser udvikles.

Et blik for unges insisterende handlinger for at forene og overkomme alt dette, kan for mig at se pege ind i unges livsførelsesarbejde, hvor ungeopgaven gør dem spændt ud mellem mange modsætningsfulde forhold i ungelivet. Unge vil både gerne lære noget i skolen og komme videre i uddannelse samtidigt med at være en del af nogle forskellige fællesskaber, hvor der er mulighed for at prøve mange aspekter af ungelivet af for at kunne udvikle sig. Unges handlinger kan derfor hele tiden forstås begrundet i at udvide deres deltagelsesmuligheder i bestræbelser om en sammensat ungelivsførelse. Unge er sociale deltagere i udskolingen i nogle strukturer, som de både arbejder for at opnå legitimitet i for at kunne komme videre og klare skolen. Samtidigt udfordrer de også selv samme strukturer for at udvikle et sammensat ungeliv og overskride begrænsende positioner i udskolingen. På den måde bliver unge også medskabere af deres strukturer, og et blik for dette arbejde kan gøre os klogere på, hvad der kan være brug for at understøtte og gøre noget ved i udskolingen. Her ser det ud til, at de er brug for at udvikle forhold, hvor det bliver muligt at deltage, trives og lære noget sammen med de andre unge for at kunne forene mange aspekter i udvikling ungeliv.

Ungefællesskabers mulighedsbetingelser og analytiske relevans

På baggrund af diskussionerne ovenfor peger jeg på, at unge er i gang med at udfordre og udforske, hvad mange aspekter af livet handler om og sammen kæmpe for at udvikle og forene det hele. Alt dette kan fra et voksenperspektiv måske nogen gange overses i en

presset hverdag og opfattes som larm og støj, hvor nogen ”støjer” for meget (og tildeles noise) og peges ud i problembærende kategorier, når professionelle og de unge selv ind i mellem rammes af afmagt i låste konflikter. Selvom det ind i mellem er svært, ser det fra et ungeperspektiv ud til, at unge insisterer på rådighed over at være sammen om at håndtere både skolens dilemmaer, forventninger mange steder fra og nye mangfoldige udviklingsprocesser i ungelivet. At deltage i paratgørelsesprocesser i udskolingen handler derfor fra et ungeperspektiv om at blive parate også til al muligt andet nyt i ungelivet ud over at blive uddannelsesparat og træffe valg om fremtiden som forskellige aspekter af at være ung.

Her viser afhandlingen, at deltagelse i fællesskaber er afgørende for unge for at lykkes med at udvikle et sammensat ungeliv og for at klare skolens udfordringer. Derfor bliver det vanskeligt at tale om unges handlinger og kollektive agens uden et begreb om *fællesskaber*. Et sådant begreb synes på bagkant af afhandlingen at stå helt centralt som udgangspunkt for også at arbejde med at kunne bryde med ulige deltagerbetingelser i skolen. At deltage i fællesskaber udgør unges ontologiske og eksistentielle mulighedsbetingelser for både at håndtere parathed, lære noget og kunne forbinde og udvikle sine livsmuligheder. I en subjektvidenskabelig præmis for udvikling af fællesskabsbegrebet, deltager unge derfor altid i fællesskaber og arbejder på at udvide rådighed over fællesskabets betingelser på mere eller mindre konfliktuelle måder. Fællesskaber er derfor ikke et forhold, der er der, eller ikke er der. Fællesskaber udgør den fælles verden i konkrete sammenhænge, subjekter tager del i og sammen skaber i evig udvikling. Dette perspektiv udvikler en pointe om, at fællesskaber hverken kan ses som noget idealt harmonisk eller som noget abstrakt, der kan håndteres særskilt i skolen. Fællesskaber må af den grund forstås som mere end gode relationer og venskaber, som man kan arbejde med i skolen løsrevet fra det fælles modsætningsfulde sagsforhold.

Et begreb om fællesskaber udgør i afhandlingens optik både et normativt forhold, som unge hele tiden er i gang med at håndtere og udvikle. Dette kan de opleve støtte til at deltage i, ligesom det ofte kan være noget, de bliver overladt til selv at finde ud af at håndtere. Samtidigt antager fællesskabsbegrebet også en analytisk relevant karakter, der kan bidrage til at få øje på, hvordan unge hele tiden er i færd med at arbejde på at komme til at håndtere og forene livsførelsesdilemmaer i ungeopgaven med hinanden. Gennem en optik på de unges sociale deltagelse, bliver det muligt at få blik for, hvordan adgang til sociale ressourcer i fællesskaberne i nogle tilfælde vanskeliggøres i udskolingen. Ved at analysere, hvad der er på spil i de ungefællesskaber, bliver vi bl.a. klogere på, at udvikling af sårbarhedsskabende situationer hænger sammen med, hvordan samarbejds muligheder med andre unge forringes. Dette betyder, at udvikling af problemer i skolen må forstås som knyttet til de deltagerbetingelser unge forsøger at håndtere sammen, og ind i mellem kan blive udleveret til, hvis de mister adgang til at håndtere dem med andre.

Udskolingen som fællesskabende skolepraksis

Ovenfor har jeg konkluderet og diskuteret, hvad afhandlingen bidrager med i fire tematiske hovedbidrag. På baggrund af disse diskussioner vil jeg i dette allersidste afsnit komme med tre bud på, hvordan jeg ser udskolingen kan udvikles med henblik på at kunne arbejde pædagogisk med fællesskaber og rådighedsskabende deltagelsesmuligheder for unge og sammen med unge. Dette forhold omtaler jeg som fællesskabende skolepraksis (se denne inspiration i Mørck et al., 2023).

1) Fællesskabende organiseringer af udskolingen: Som afhandlingen viser, ser det ud til, at der er et behov for at udvikle bedre betingelser for, at unge kan komme til at samarbejde og hjælpe hinanden med adgang til både at håndtere skoleopgaver og ungeliv. Hjælp er i afhandlingens teoretiske optik ikke noget, unge individuelt isoleret kan gøres til objekter for, men handler mere om, hvilke betingelser udskolingen stiller unge for socialt at kunne deltage i at samarbejde med hinanden og de professionelle.

Med udgangspunkt i diskussioner af hjælpsomhedens paradoks og forståelser af fællesskabers betydning, kan et begreb som hjælp i denne optik forstås som en fællesskabende kategori, der handler om at skabe deltagelsesmuligheder i den konkrete praksis (med inspiration i Mørck et al., 2023). Dette betyder for de professionelle, at de i stedet for at fokusere på, hvilken hjælp skolen kan tilbyde unge individuelt med bl.a. parathed, må se fra de unges fællesskaber og perspektiver på, hvad der kan se ud til at støtte dem i at kunne samarbejde i skolen. Her må professionelle tage udgangspunkt i en form for et *udforskende samarbejde* om en konkret social kompleksitet, som det ind mellem kan være svært at få blik for alene som professionel (se Nielsen, 2020, Mardahl-Hansen, 2018). For at kunne udforske fra unges perspektiver, hvad der er på spil i et konkret fællesskab, og hvad unge inviterer til, må professionelle samarbejde med unge om at skabe viden om og eksperimentere med at udvikle skolens fællesskaber, som vi fx ser det i analyser af en 8. klasse i kapitel 9. Her har lærere og unge gode betingelser for at udvikle fællesskabende processer, hvor de unge kan samarbejde om skolens opgaver på tværs af forskellighed som dynamo for at udvikle deres livsførelse (lignende diskussion vises også fra en indskolingsklasse i Tybjerg, 2020). Her involveres unge i samarbejde med professionelle som medskabere af skolens hverdagsliv.

Med udgangspunkt i afhandlingens bidrag, vil jeg derfor pege på, at et fokus på unge som medskabere af fællesskaber i udskolingen må træde i forgrunden i bestræbelser på at indgyde unge mod på og lyst til mere uddannelse. Dette fordrer forandring af forskydningen mellem deltagelse i fællesskaber og individuel dygtiggørelse, som tidligere nævnt, hvor unge i udskolingen både kan komme til at opleve at stå alene og samtidigt opleve ikke at kunne lykkes alene. Dette kræver, at vi både tør gentænke indholdet af den parathedsopgave, som unge og professionelle konfliktuelt er sammen om, og også udvikler arbejdsbetingelser for de professionelle, så de kan samarbejde om at støtte unge godt på vej.

2) Forbedring af de professionelle betingelser for samarbejde: Med henblik på at udforske og handle på, hvad problemstillinger i udskolingsens fællesskaber kan hænge sammen med, kan det se ud som om, at de professionelle har brug for bedre arbejdsbetingelser. En ”ophobning af opgaver”, som lærere i analyserne beskriver i kapitel 9, får den betydning, at professionelle kan se sig nødsaget til at vælge nogle af deres opgaver fra, når deres arbejdsbetingelser vanskeliggøres. Her kan et fokus på parathedsopgaven som læreres ansvar få den betydning, at arbejdet med unges deltagelsesmuligheder i fællesskaber kan falde ud, ligesom der heller ikke bliver tid til at samarbejde med andre professionelle.

Jeg vil derfor pege på betydningen af, at professionelle får bedre mulighed for at samarbejde både med hinanden og de unge. Her kan det forhold, som Mardahl-Hansen (2020 s. 56) begrebsætter som *samarbejde i tredje potens*, hjælpe med at pege på, hvordan mange samarbejdsforhold skaber betingelser for hinanden. Begrebsætningen henleder til, at mulighederne for, hvordan de professionelle kan samarbejde også er med til at skabe betingelser for, hvordan lærere og elever kan samarbejde. Dette samarbejdsled er vigtigt, fordi det også skaber betingelser for elevernes indbyrdes samarbejde. Dette betyder den anden vej rundt, at når det bliver svært for unge at få adgang til sociale ressourcer i et samarbejde med andre unge, hænger det bl.a. sammen med betingelser for samarbejdet med deres lærere, hvilket igen hænger sammen med de professionelle betingelser for at samarbejde indbyrdes. Disse samarbejdsled er forbundet i forståelser af, hvordan problemer kan udvikles, fastfryses og forskydes ind i unge og ud af en konkret kontekst. Dette forhold illustrerer analysen fx omkring læreres og en AKT vejleders samarbejde om gruppeorganiseringer i kapitel 10. Fordi betingelserne for de professionelle for at udvikle fællesskabende organiseringer opleves umulige, får det også betydning for deres samarbejde med de unge og også indbyrdes mellem de unge. Dette udvikler i situationen nogle processer, hvor nogle unge synes at blive udleveret til tilfældige organiseringer, udskilles og kommer til at give op på hinanden. Udviklingen af ulige deltagerbetingelser hænger på den måde, tilsammen med alle mulige andre forhold, også sammen med de professionelle samarbejdsbetingelser. Derfor vil jeg pege på vigtigheden af, at professionelle får bedre mulighed for at samarbejde med kolleger – og også med forskellige resourcepersoner i tværprofessionelt samarbejde - om unges adgang til sociale ressourcer i udskolingsfællesskaberne (se også Borring, 2023).

3) Det fælles sagsforhold gentænkt: I afhandlingen er parathedsopgaven i udskolingen primært blevet en negativ markør i min undersøgelse af, hvordan vi kan forstå udviklingen af unges deltagerbetingelser. Betyder det så samtidigt, at paratgørelse er negativt generelt? Nej, det mener jeg ikke. Et af skolens formål må netop være at understøtte unges vej i livet ved at skabe betingelser for, at unge kan opleve sig parate til at træde et skridt videre. Det er derfor vigtigt at pointere, at det er *indholdet og måden* parathed praktiseres i skolen på aktuelt, der kan få utilsigtede konsekvenser og ind i mellem ser ud til at kunne

vanskeliggøre unges betingelser for at deltage og udvikle fremtidsforestillinger. Måske også fordi det fælles sagsforhold fra et ungeperspektiv ikke anses for at være så fælles endda.

Unge vil oftest gerne blive dygtige og parate til at klare fremtidsudfordringer. Ind i mellem ser det dog ud til, at det kan opleves vanskeligt at blive motiveret af et indskrænket sagsforhold, som de unge samtidig skal skynde sig med og hele tiden vurderes individuelt på - og også kan komme til at stå alene i uden at kunne klare sig alene. Fra et ungeperspektiv analyserer jeg derfor, at parathedsopgaven aktuelt ser ud til at oversvømmes af et fokus på pensum, prøver, UPV, adgangskrav og uddannelsesvalg, der kan få betydning for et snævert læringsbegreb og ensidig undervisning, som de unge tidligere har forklaret:

”Det er meget specifikke ting vi lærer i skolen, som kun forbereder os på eksamen og ikke så meget ud over det. Det giver os heller ikke nogle personlige evner”

”Også hele det der med at være et godt menneske, synes jeg også man skulle sætte mere fokus på. Jeg ved godt, det ikke har noget at gøre med uddannelser, men bare i det hele taget”

”Det handler stort set om, hvad du kan komme op i til eksamen. Det handler ikke om, hvad kan du så opleve ude i den virkelige verden, når du kommer ud af folkeskolen” (ungemøde 1)

De unge på ungemødet fortæller her, at de gerne vil tage ansvar for den verden, de skal deltage i, hvorfor indholdet for undervisningen i højere grad må åbne op for livet uden for skolen. Dette betyder samtidigt et mindre fokus på UPV, valg, eksamen og karakterer, der ser ud til at være kontraproduktivt både for unges sociale virkelighed, deltagelsesmuligheder i udskolingen og udvikling af fremtidsperspektiver. Den individuelle dygtiggørelse kommer aktuelt til at sætte spot på deres forskelligheder på måder, hvor det indimellem kan blive svært for de unge at kunne samarbejde. Som jeg fremanalyserer det, fremstår det vigtigt for de unge at kunne hjælpe hinanden med både skoleopgaver, ungelivet og med at orientere sig mod fremtiden. Disse forhold ser det ud til, at der i udskolingen kan være begrænset plads til, ligesom der også er begrænset plads til variation i undervisningen, hvor unge gennem fællesskabende aktiviteter kan deltage og engageres. Alt dette får mig til at stille spørgsmålene: Hvad ville der derfor ske, hvis unge fik mere indflydelse på det fælles sagsforhold og opgaverne i udskolingen? Hvad ville der ske, hvis vi som samfund turde gentænke, hvad formålet med parathed skal handle om, og hvad det faglige indhold for denne opgave kan bestå af?

Måske er vi allerede lidt på vej i Danmark til at gentænke og omgøre parathedsopgaven. Ved afslutningen af denne afhandling (april 2023) melder en samlet regering ud, at der er indgået en bred aftale om af afskaffe uddannelsesparathedsvurderingerne i udskolingen. Med afskaffelse af UPV skal unge ikke længere vurderes på deres sociale, personlige samt praksisfaglige forudsætninger, når de skal optages på en ungdomsuddannelse. Samtidig

ophæves kravet om, at alle elever i folkeskolens 8. -10. klasse skal arbejde med en studievalgportfolio (Ritzau.dk, 21.04.23). Disse udmeldinger kan fra afhandlingens ungeperspektiv potentielt få stor betydning for unges betingelser for at deltage, trives og lære noget i udskolingen alt efter, hvordan nye overgangsarrangementer udvikles.

På vej mod nye spørgehorisonter

På baggrund af afhandlingens analytiske pointer, diskussioner og bidrag vil jeg pege på, at vi mangler viden om, hvordan professionelle og unge konkret kan samarbejde om at skabe fællesskaber på måder, hvor unge kan få mere indflydelse på deres hverdagsliv i skolen. Det er derfor nærliggende at gå videre med at udforske, hvordan unges fællesskaber, knyttet til et meningsfyldt fælles sagsforhold for parathedsopgaven i udskolingen, konkret kan organiseres på nye måder. I afhandlingen behandler jeg ikke konkret dette forhold, da min erkendelsesinteresse har været en socialpsykologisk interesse i at udforske og forstå, hvad deltagerbetingelser hænger sammen med i udskolingen. Det er derfor oplagt at gå videre med, hvordan afhandlingens viden som udviklingspotentialer kan sættes konkret i spil i et samarbejde med unge og professionelle i udskolingen.

Derudover mener jeg, at vi har brug for mere viden om unges sammensatte livsførelse knyttet til forståelser for fællesskabers betydning for den enkeltes læring og udvikling. Dette bl.a. set i lyset af tidens aktuelle fraværs- og mistrivelsesproblematikker. Jeg er derfor optaget af gennem praksisforskning og -udvikling at arbejde videre både med teoretiske forståelser af ungeliv og unges fællesskabers betydning og med pædagogiske pejlemærker for udvikling af fællesskabende skolepraksisser (se denne inspiration i Mørck et al., 2023, Mardahl-Hansen & Tybjerg in prep.).

På baggrund af måder at udforske problemstillingen på som en samarbejdsorienteret metodologi med unge, vil det ligeledes være interessant at udvikle bud på handlemuligheder for professionelle med henblik på at udforske unges perspektiver på problemstillinger, der kan synes komplekse at få greb om og indsigt i. Dette arbejde vil i udskolingen kræve, at professionelles arbejdsbetingelser for at støtte og samarbejde om de unge og med de unge prioriteres højere, således at vi som samfund kan understøtte unges deltagerbetingelser og perspektiver på, at *"unge er noget, vi bliver sammen"*.

Referencer

Adams, V., Murphy, M. & Clarke, A. E. (2009). Anticipation: Technoscience, life, affect, temporality. *Subjectivity*, 28, 246-265.

Aftaletekst, Retfærdig retning for Danmark. *Altinget.dk* (2019). <https://www.altinget.dk/by/artikel/aftale-her-er-de-18-sider-der-goer-mette-frederiksen-til-statsminister>.

Adler, P. A., & Adler, P. (1987). *Membership roles in field research*. Sage Publications, Inc.

Anvik, C. H., Gustavsen, K. & Wrede-Jäntti, M. (2016). Hverdagsliv som erfaringsnært perspektiv på unges sårbare livssituation. I Follesø, R., Olsen, T. & Wulf-Andersen, T. (Red.), *Unge, udenforskab og social forandring: nordiske perspektiver*. Frydenlund Academic.

Appel, C. W., Johansen, C., Deltour, I., Frederiksen, K., Hjalgrim, H., Dalton, S. O. & Bidstrup, P. E. (2013). Early parental death and risk of hospitalization for affective disorder in adulthood. *Epidemiology*, 24(4), 608-615.

Asterisk (2022): Vi kæmper som Sisyfos mod ulighed i uddannelse: <https://dpu.au.dk/asterisk/asterisk100/vi-kaemper-som-sisyfos-mod-ulighed-i-uddannelse>. DPU, Århus Universitet, (100).

Alvesson, M. & Sandberg, J. (2014). Problematizing meets mystery creation: Generating new ideas and findings through assumption-challenging research. In M. Alvesson & J. Sandberg, *Critical Management Research: Reflections from the field*. London: Sage Books.

Axel, E. (2011). Conflictual cooperation. *Nordic Psychology*, 63(4), 56–78.

Axel, E. (2020). Distributing resources in a construction project: Conflictual co-operation about a common cause and its theoretical implications, *Theory & Psychology*, 30(3), 329-348.

Bang, J. & Møhl, B. (2010). Ungdom og de unges liv. *Psyke & Logos*, 31, 5-10.

Bang, J. & Pedersen, S. (2015). Youth Development as Subjectified Subjectivity –a Dialectical-Ecological Model of Analysis. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 50, 470–491.

- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Beckman Jensen, T. (2010). Unge, sprog og begrebsdannelse? *Psyke & Logos*, 31, 64-86.
- Bech- Jørgensen, B. (2001). Forskning og hverdagsliv, *Social Kritik*, 73.
- Benjaminsen, L. (2006). Chancelighed i Danmark i det 20. århundrede: udviklingen i intergenerationelle uddannelses- og erhvervschancer. Københavns Universitet, Sociologisk Institut.
- Bengtson, T. & Ravn, S. (2019). *Youth, Risk, Routine. A New Perspective on Risk- Taking in Young Lives*. Routledge.
- Billett, P. (2014). Youth Social Capital Place and Space. In Westwood J., Larkins, C. Moxon D., Perry, Y. & Thomas N. (Red.), *Participation, Citizenship and Intergenerational Relations in Children and Young People's Lives: Children and Adults in Conversation* (s. 71–82). Hampshire: Palgrave Pivot.
- Billet, P., Martin, D. & Hart, M. (2020). *Complexities of Researching with Young People*. Routledge.
- Bjerre, J. (2015). *Pædagogisk sociologi – Et overblik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Borring, C. G. (2023). *Den praksisnære vending i skolepsykologien – udforskninger af samarbejdet mellem skolens og PPR's professionelle*. Ph.d.-afhandling. DPU, Århus Universitet.
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural Reproduction and Social Reproduction*. I Karabel, J. & Halsey, A.H.: *Power and Ideology in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Brinkman, S. (2012). *Kvalitativ udforskning af hverdagslivet*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkman, S. (2013). *Det kvalitative interview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brinkman, S. & Tangaard, L. (2020). *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brown, R., Falkenberg, H. & Rasmussen, M.S. (2020). *Ungdom i udskolingen – nye organiseringer af skoleliv og elevtilblivelser*. København: Unge Pædagoger.
- Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N.U. & Nielsen, K.T. (2021). Kan ungefællesskaber gøre ondt? Kortlægning af unges relationer med hinanden og deres betydning for den sociale trivsel og mistrivsel. CEFU. AAU.

Bruselius-Jensen, M., Sørensen, N.U. & Katznelson, N. (2023). Fællesskaber i ungdomslivet: Når de gør godt, og når de gør ondt. CEFU. Aalborg Universitetsforlag.

Bøcker, A., Jepsen, A.L., Christiansen, H. & Båge, J. (2022). Ansvar for egen uddannelsesparathed. *Tidskrift for Uddannelsesvidenskab* 1(1). <https://doi.org/10.7146/djes.v1i1.132587>.

Chimirri, N. A. & Pedersen, S. (2019). Toward a transformative-activist co-exploration of the world? Emancipatory co-research in Psychology from the Standpoint of the Subject. *Annual Review of Critical Psychology (Online)*, 16, 605-633.

Cieslik, M. & Simpson, D. (2003). *Key Concepts in Youth Studies*. SAGE.

Cieslik, M. & Pollock, G. (2017). *Young People in Risk Society. The Restructuring of Youth Identities and Transitions in Late Modernity*. Routledge.

Cote, J. & Vappu, T. (2014). Towards a Non-normative Youth Studies? A Framework for a Critical Conversation between Psychologies and Sociologies of Young People. In Kelly, P. & Kamp, A. (Red.), *A Critical Youth Studies for the 21st Century*. Boston: Brill.

Christoffersen, D. D. (2017). Hvad er meningen? Kedsomhed, angst og længsler i elevernes skoleliv. København: Unge Pædagoger.

Danmarks Statistik (2021). <https://www.dst.dk/da/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/veje-gennem-uddannelsessystemet/gennemfoersel-af-uddannelse>.

Davies, A. C. (2002). *Reflexive Ethnography. A guide to researching selves and others*. London: Routledge.

Dewalt, K. M. & Dewalt, B. R. (2010). *Participant Observation: A guide for fieldworkers*. AltaMira Press.

Downey, B. & Condron, D. J. (2016). Fifty Years since the Coleman Report: Rethinking the Relationship between Schools and Inequality. *Sociology of Education*, 89, 2017-220.

Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. I Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.), *Mesterlære – læring som social praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dreier, O. (2001). Virksomhed - læring – deltagelse. *Nordiske Udkast*, 2, 39-58.

Dreier, O. (2006). Det almene og det særlige i viden. *Nordiske Udkast*, 2, 15-24.

Dreier, O. (2008). *Psychotherapy in Everyday Life*. Cambridge University Press.

Dreier, O. (2011). Personality and the conduct of everyday life. *Nordic Psychology*, 63(2), 4-23.

Dreier, O. (2016). The development of a Personal Conduct of Life in Childhood. In Schraube, E. & Højholt, C. (Red.), *Psychology and the conduct of everyday life*. London: Routledge.

Dreier, O. (2019). Generalizations in Situated Practices. I Højholdt, C. & Schraube, E. (Red.), *Subjectivity and Knowledge. Generalization in the Psychological Study and Everyday Life*. Springer.

Dreier, O. (2020). Critical psychology: Subjects in situated social practices. I Fler M., González F. R. & Jones P. E. (Red.), *Cultural-historical and critical psychology: Common ground, divergences and future pathways* (s. 11–26). Singapore: Springer Nature.

Ebrahim H. B. (2010) Situated ethics: possibilities for young children as research participants in the South African context. *Early Child Development and Care*, 180(3), 289-298.

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crises*. New York: W.W. Norton.

Erikson, E.H. (1969). *Barndommen og samfunnet*. Oslo: Gyldendal.

Easterbrook, M. J., & Hadden, I. R. (2021). Tackling educational inequalities with social psychology: Identities, contexts, and interventions. *Social Issues and Policy Review*, 15(1), 180–236.

EVA (2016). Uddannelsesparat? De første erfaringer fra arbejdet med ikke-uddannelsesparate unge i folkeskolen: <https://www.eva.dk/grundskole/uddannelsesparat-foerste-erfaringer-folkeskolen>.

EVA (2017). Unges uddannelsesvalg i 8 kl.: <https://www.eva.dk/grundskole/uddannelsesvalg-8-klasse>.

EVA (2020). Undervisningspraksis i udskolingen: <https://www.eva.dk/grundskole/undervisningspraksis-udskolingen>.

EVA (2020). Sociale forskelle i studerendes uddannelsesforventninger: <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/sociale-forskelle-studerendes-uddannelsesforventninger>.

EVA (2021). Frafald og forældres uddannelse. Analyse af frafald blandt universitetsstuderende i de første to studieår. <https://www.eva.dk/videregaende-uddannelse/frafald-foraeldres-uddannelse>

- Evans, K. and Furlong, A. (1997). Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories or navigations. In Bynner, J., Chisholm, L. and Furlong, A. (Red.), *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*. Aldershot: Ashgate.
- Erhnroth, J. & Sirula, L. (1991). *Construction of Youth*. Helsinki: VAPK-Publishing.
- Ejrnæs, M. (2005). Rekvireret forskning om negativ social arv - resultater, fortolkning og formidling. I Ejrnæs M., Gabrielsen G. & Nørrung P. (Red.), *Social opdrift - social arv* (2. udg, s. 261-282). København: Akademisk Forlag.
- Ejrnæs, M. (2010). *Det ved vi om social arv*. Frederikshavn: Dafolo.
- Ejrnæs, M. (2017). Hvad skal lærere og pædagoger vide om livet uden for skolen? *Paideia: Tidsskrift for Professionel Pædagogisk Praksis*, (14), 38-50.
- Forchammer, H. B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordiske Udkast*, nr. 1.
- Farrugia, D. (2013). Towards a spatialised youth sociology: the rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies* 17(3), 293–307.
- Follesø, R. (2018). Kan jeg se det du ser? I Pless, M. & Sørensen, N. U. (Red.), *Ungeperspektiver. Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.
- Folkeskolen (2019). <https://www.folkeskolen.dk/699585/slut-med-at-stemple-unge-der-ikke-er-parate-til-uddannelse>.
- Folketinget (2022). Lovforslag nr. L 174, https://www.ft.dk/ripdf/samling/20211/lovforslag/1174/20211_1174_som_fremsat.pdf.
- France, A. & Roberts, S. (2015). The problem of social generations: a critique of the new emerging orthodoxy in youth studies. *Journal of Youth Studies*, 18(2), 215–230.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed* (30th anniversary edition). London: Continuum.
- Frostholt, P.H., Mikkelsen, S.H. & Gravesen, D.T. (2019). Tid til fritid? – om unges hverdagsliv i balancen mellem familieliv, fritidsaktiviteter og skolearbejde under skolereformens hverdagsvirkelighed. *Unge pædagoger*, 2.
- Froyland, L.R. & Sletten, M. (2012). Mindre problematferd for de fleste, større problemer for de få? En studie av tidstrender i problematferd 1992, 2002 og 2010. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 12(2), 46–66.

Furlong, A. & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change. Individualization and risk in late modernity*. Buckingham: Open University Press.

Furlong, A., Woodman, D. & Wyn, J. (2011). Changing times, changing perspectives. Reconciling "transition" and "cultural" perspectives on youth and young adulthood. *Journal of Sociology*, 47(4), 355–370.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: self and society in the late modern age*. Stanford, California: Stanford University Press.

Griffin C. (1997). Representations of the young. I Roche J., and Tucker S. (Red.), *Youth in Society* (s. 10–18). London: Sage.

Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N. & Graversen, L. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Grønberg, L. (2012). Forskeren og felten: et dobbeltsidet spejl. Om brug af subjektivitet i deltagerobservationer. I Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Red.), *Deltagerobservation*. Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Hamre, B. (2012). Potentialitet og optimering i skolen. Problemforståelser og forskels-sætning af elever – en nutidshistorisk analyse. Ph.d. afhandling. Århus Universitet.

Haavind, H. (1987). *Liten og stor. Mødres omsorg og barns udviklingsmuligheder*. Oslo: Universitetsforlaget.

Haavind, H. (2013). Hvem bilder han sig in, at han er? Genforhandlinger af venskaber mellem børn i overgangen mellem barndom og ungdom. I Kofoed, J. & Søndergaard, D. M. (Red.), *Mobning gentænkt*. København: Hans Reitzels Forlag.

Halkier, B. (2020). Fokusgrupper. I Brinkman, S. & Tangaard, L.: *Kvalitative metoder. En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Hämäläinen, J. (2015). Defining Social Pedagogy: Historical, Theoretical and Practical Considerations. *British Journal of Social Work*, 45, 1022-1038.

Hansen, H. R. (2014). Fællesskabende didaktikker. I H. R. Hansen & D. M. Søndergaard (Red.), *Nye perspektiver på mobning* (s. 63-72). *Skolepsykologi. Den blå serie Nr. 31. Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*.

Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599. Published By: Feminist Studies, Inc.

Hedegaard, M., Aronsson, K., Højholt, C. & Ulvik O. S. (2018). *Children, childhood, and everyday life: children's perspectives*. 2. udg., NC: Information Age Publishing.

Helms, S. (2017). (U)synlig evaluering i skolen – Et studie af elevplanens rekontekstualisering i praksis. Ph.d. afhandling. Roskilde Universitet.

Henderson S. Holland J. McGrellis S. Sharpe S. and Thomson R. (2007). *Inventing Adulthood: A Biographical Approach to Youth Transitions*. London: Sage.

Hetmar, V., Torre, A., & Allerup, P. N. (2016). *Hvad betyder klassen? Følgeforskning til PISA*. Aarhus Universitet: Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU).

Holmegaard, H. T. (2018). Når ”altid” er foranderligt. I Pless, M. & Sørensen, N. U. (Red.), *Ungeperspektiver. Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.

Holz kamp, K. (1998). Daglig livsførelse som subjektvidenskabelig grundkoncept. *Nordiske Udkast*, 2, 3-31.

Holz kamp K., (2005). Mennesker som subjekt for videnskabelig metodik. *Nordiske Udkast*, 1, 5-33.

Holz kamp, K. (2013). The fiction of learning as administratively plannable. I Schraube E. & Osterkamp U. (Red.), *Psychology from the Standpoint of the Subject. Selected Writings of Klaus Holz kamp*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Højholt, C. (1993). *Brugerperspektiver: forældres, læreres og psykologers erfaringer med psykosocialt arbejde*. Dansk psykologisk Forlag.

Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. I Højholt, C. (Red.), *Forældresamarbejde*. Forskning i fællesskab. Gylling: Psykologisk Forlag.

Højholt, C. (2014). *Udvikling gennem deltagelse i fællesskaber*. I Skibsted, E. & Løw, O. (Red.), *Elevers læring og udvikling – også i komplicerede situationer*. Akademisk forlag.

Højholt, C. (2016). *Situated Inequality and the Conflictuality of Children's Conduct of Life*. I Schraube, E. & Højholt, C. (Red.), *Psychology and the conduct of everyday life* (s. 145-163). London: Routledge.

Højholt, C. (2018). *Children's perspectives and learning communities*. I Hedegaard, M., Højholt, C., Aronsson, K. & Ulvik, S. O. (Red.), *Children, childhood, and Everyday Life. Children's perspectives*. Information Age Publishing.

Højholt, C. (2020). *Conflictuality and situated Inequality in Children's School Life*. *Children's Geographies*, 20(3), 297-310
Højholt, C. (2022). *Kvalitativ forskning om situeret ulighed i skolen*. *Qualitative Studies*, 7(1), 86-111.

Højholt, C. & Kousholt, D. (2011). Forskningsamarbejde og gensidige læreprocesser. I Højholt, C. (Red.), *Børn i vanskeligheder. Samarbejde på tværs*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag.

Højholt, C. & Kousholt, D. (2012). Om at observere sociale fællesskaber. I Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Red.), *Deltagerobservation*. Danmark: Hans Reitzels Forlag.

Højholt, C. & Kousholt, D. (2014). Participant Observations of Children's Communities – Exploring Subjective Aspects of Social Practice. *Qualitative Research in Psychology*, 11:3, 316-334.

Højholt, C. & Kousholt, D. (2018a). Children Participating and Developing Agency in and Across Various Social Practices. *International Handbook of Early Childhood Education* pp 1581-1597.

Højholt, C., & Kousholt, D. (2018b). *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.

Højholt, C. & Larsen, M. R. (2015). Psychological perspectives on children's conduct of everyday life, *Nordic Psychology*, 67(3), 169-176.

Højholt, C. & Schraube, E. (2016). *Toward a Psychology of Everyday Living*. I C. Højholt. & E. Schraube (Red.), *Psychology and the conduct of everyday life*. London: Routledge.

Højmark, U. (2019). *UPV'en i et ungeperspektiv*. Konferencepaper. NUBU forsknings-træf 2019, Vejle.

Højmark, U.J. & Helms S. (2022). Os og dem. Uddannelsesparathed og elevfællesskaber i skolen. *CEPRASTRIBEN*. Nr. 30: På kanten af fællesskaber eller fællesskaber på kanten (NUBU Særnummer).

Hyggen, G. & Stefansen, K. (2016). Sociologiske blikk på ungdom og ungdomstid. *Sociologi i dag*, 3-4, 5-8.

Hyggen, G. (2016). Ungdom, oprør og tilpasning. Et essay om generasjonsdannelser. *Sociologi i dag*, 3-4, 9-37.

Illeris, K. (2018). The Learning environment must be created – motivation must be found. I Katznelson, N., Sørensen, N.U. & Illeris, K. (Red.), *Understanding learning and motivation in youth – Challenging Policy and Practice*. New York: Routledge.

Ingold, T. (2014). That's enough about ethnography. *Journal of Ethnographic Theory*, 4(1), 383-395.

Jansen, A. (2013). Positioning and subjectivation in research interviews: why bother talking to a researcher? *International Journal of Social Research Methodology*, 18(1), 27–39.

James, A. & Prout, A. (1997). Re-presenting childhood: time and transition in the study of childhood. I A. James & A. Prout (Red.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London: Falmer Press.

Jeffrey Jensen, A. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist*, 54(5), 317-326.

Jensen, U. J. (2001). Mellem social praksis og skolastisk fornuft. I Myrup, J. (Red.), *Temæer i nyere fransk filosofi*. Århus: Forlaget Filosofia.

Johansen, V. L. (2002). Sympatisk etnografi. *Tidsskriftet Antropologi*, 45, <https://doi.org/10.7146/ta.v0i45.107372>.

Juhl, P. (2019). Young people's development of agency: Explored from their perspectives on everyday school life. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 781-800.

Jørgensen, A. & Jensen, H. L. (2014). Introduktion til Mapping-metoder - Metodiserie for social- og sundhedsvidenskaberne, bind 5, University of Southern Denmark Studies in History and Social Sciences, vol. 493.

Katznelson, N., (2022). Professor om unges mistrivsel: Det er alvorligt nu. BUBL: <https://bupl.dk/politik-og-presse/maerkeSager/professor-om-unges-mistrivsel-det-er-alvorligt-nu>.

Katznelson, N., Pless, M., Görlich, A., Graversen, L. & Sørensen, N.B. (2021). Ny udsathed: nuancer i forståelser af psykisk mistrivsel. I *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, årgang 2, nr. 2, pp. 84-103. Universitetsforlaget.

Katznelson, N., Pless, M. & Görlich, A. (2022). Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering: Om ny udsathed i ungdomslivet. Aalborg Universitetsforlag.

Katznelson, N., Sørensen, N. U. & Illeris, K. (2018). *Understanding Learning and Motivation in youth – challenging Policy and Practice*. London & New York: Routledge.

Kelly, P. (2001). Youth at Risk: Process of Individualisation and Responsibilisation in the At-Risk Society, *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(1), 23–33.

Kelly, P. (2000). Youth as an artefact of expertise: problematising the practice of youth studies in an age of uncertainty, in *Journal of Youth Studies*, 3(3), 301-316.

Kl.dk (2014). Folkeskolereformen 2014: www.kl.dk/ImageVaultFiles/id_62379/cf_202/Klik_her_for_at_l-se_fakta_om_folkeskolereformen.PDF.

Kofoed, L. (2018). Uddannelsesparathedsvurderingen – en udfordring for den professionelle lærer? *Liv i Skolen*, 4, 80-89.

Kofoed, J. & Staunæs, D. (2015). Hesitancy as ethics. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 6(1), 24-39.

Kofoed, J. & Kousholt, D. (2011). Ethiske fordringer og multiple temporaliteter, *Nordiske Udkast*, temanummer om Etik, 1-2, 2011.

Kousholt, D. (2006) *Familieliv fra et børneperspektiv: Fællesskaber i børns liv*. Ph.d.-afhandling. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

Kousholt, D. (2012). Børnefællesskaber og udsatte positioner: Inklusion og fritidspædagogik. I Hviid, P. & Højholt, C. (Red.), *Fritidspædagogik og børneliv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kousholt, D. (2019). Praksisteoretisk analyse – børnefamiliers hverdagsliv som eksempel. I Bøttcher, L., Kousholt, D. & Winther-Linquist, D. (Red.), *Kvalitative analyseprocesser med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. Samfundslitteratur.

Kousholt, D. & Højholt, C. (2019). Parental collaboration in relation to children's school lives – advanced regulation or an opportunity for solidarity? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 32(8), 1048-1063.

Kousholt, D. & Juhl, P. (2021). Addressing Ethical Dilemmas in Research with Young Children and Families. *Situated Ethics in Collaborative Research*. Arena of Ethics. Springer.

Kousholt, K. (2009). Deltagelse i folkeskolens evalueringspraksis. *Nordiske Udkast*, (1), 46-5.

Kousholt, K. (2015). Evaluering for læring. I Rasmussen, J., Holm, C. & Rasch-Christensen: *Folkeskolen efter reformen*. København: Hans Reitzels forlag.

Kousholt, K. B. (2018). Betingelses-, -betydnings- og begrundelsesanalyse – elevperspektiver på test som eksempel. I Bøttcher, L., Kousholt, D. og Winther-Linquist (Red.), *Kvalitative analyseprocesser med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. Samfundslitteratur.

Kousholt, K. B., Krejsler, J. B. & Nissen, M. (2018). At skulle ville. Om motivationens tilblivelse og effekter. *Samfundslitteratur*.

Kristensen, K.L. & Mørck, L.L. (2016). Overskridende læring – med henblik på rekontekstualisering af strukturforståelsen i ADHD-pædagogik. I Christensen, J., Mårtensson,

B. D. og Pedersen, T. (Red.), *Specialpædagogik i læreruddannelsen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Kristiansen, S. (2012). Etiske udfordringer ved deltagende observation. I Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Red.), *Deltagerobservation*. Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Larsen, L., Wulf-Andersen T., Baagøe Nielsen, S. & Mogensen, K. H. (2016). Udsatte unges uddannelsesdeltagelse: Tilhør og steder som teoretiske perspektiver. *Sociologi i dag*, 3-4, 110-129.

Larsen, L. & Wulf-Andersen, T. (2015). Unges tilhør og kampe om steder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 4, 34-43.

Larsen, V. & Tirelli, U. (2014). De måske kvalificerede – om uddannelsesparathed og frasortering af de ikke-kvalificerede. I Johannsen, G. & Petersen, M. (Red.), *Unge livsvilkår – muligheder, risici og professionelle udfordringer*. København: Akademisk Forlag.

Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, participation, and Changing Practise*. Cambridge: University Press.

Levinsen, K. & Wien, C (2016). Ungdommen i aviserne. Repræsentationer af unge i danske aviser 1953–2003. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 10(2), 19–38.

Lieberkind, J. (2021). Konsensus og frihed i politisk dannelse. I Lieberkind, J. & Brun, J (Red.), *De unge borgere. Mellem demokratisk og politisk dannelse*. Gylling: Aarhus universitetsforlag.

Lieberkind, J. (2021). Politisk dannelse som dissensus. I Lieberkind, J. & Brun, J (Red.), *De unge borgere. Mellem demokratisk og politisk dannelse*. Gylling: Aarhus Universitetsforlag.

Louw, A. V. (2018). At tage elevernes perspektiv. I Pless, M. & Sørensen, N. U. (Red.), *Ungeperspektiver. Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.

Lødding, B, Seland, I. & Prøitz, S. C. (2016). Kampen om karakteren. Elevers motspill i møte med læreres vurderingspraksis i videregående skole. *Sociologi i dag*, 3-4, 87-109.

Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Madsen, C. (2023). *Anderledes end de andre? - en analyse af skolevanskeligheder og betingelser for at håndtere forskellighed i skolens hverdagsliv*. Ph.d.-afhandling. DPU, Århus Universitet.

Mardahl-Hansen, T. (2018). Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen. Ph.d. afhandling, Roskilde Universitet.

Mardahl-Hansen, T. & Schwartz, I. (2021). Pædagogers og læreres arbejde med fællesskaber i folkeskolen. *Unge pædagoger*, nr. 1.

Mardahl-Hansen, T., Schwartz, I. & Tybjerg, G. (2020). Tværprofessionelt samarbejde om inklusion i skolens læringsfællesskaber. Syddansk Universitetsforlag.

Mardahl-Hansen & Tybjerg (in prep.): Relationer og fællesskaber. I T. Mardahl-Hansen & K. B. Kousholt (Red.). *Antologi til lærereuddannelsen*. København: Hans Reitzels Forlag.

Mannheim, K. (1952). The problem of generations. I Karl M. (Red.), *Essays on the Sociology of Knowledge*. London: RKP.

McDermott, R., & Varenne, H. (2008). Disability as a cultural fact. I Varenne H. & McDermott, R. (Red.), *Successful Failure: The School America Builds* (s. 131-156). New York: Westview Press; Perseus Books Group Distributor.

McDermott, R. & Vossoughi, S. (2020). The culture of Poverty, again. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(2), 60-69.

Mehan, H. (1992). Understanding Inequality in Schools: The Contribution of Interpretive Studios. In *Sociology of Education*, 65, 1-20.

Mehan, H., Hertweck, A., & Meihls, J. L. (1986). *Handicapping the Handicapped. Decision Making in Students' Educational Careers*. Stanford: Stanford University Press.

Morin, A. (2011). Samarbejde om inklusion. I Højholt, C. (Red.), *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag.

Møller, J. E., Bengtsen, S. S. E. & Munk, K. P. (2015). Kvalitativ metode på afveje: ophav, kritik, nye perspektiver. I Møller, J. E., Bengtsen, S. S. E. & Munk, K. P. (Red.), *Metode-fetichisme – kvalitativ metode på afveje?* Århus: Århus Universitetsforlag.

Mørch, S. (1985). *At forske i ungdom*. København: Rubikon Forlag.

Mørch, S. (1990). *Ungdomsteori og intervention. Udkast 1990/1*. København: Dansk psykologisk Forlag.

Mørch, S. (2010). Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed. *Psyke & Logos*, 31, 11-44.

Mørck L. L. (2006). Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Mørck L. L. (2021). New standards for social practice ethics? Researching processes of gang exit with former gang members (pp. 138-152). In Brotherton, D. C. & Gude R. J. (Red.), Routledge International Handbook of Critical Gang Studies.

Mørck, L. L. & Nissen, M. (2005). Praksisforskning. Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I Bechman Jensen, T. & Christensen, C. (Red.), Psykologiske og pædagogiske metoder – kvalitativ og kvantitativ forskningsmetoder i praksis. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

Mørck, L. L., Schwartz, I., Christensen, T.W. & Nissen, M. (2023): Fællesskabende praksisser. Frederiksberg, Frydenlund.

Nguyen, N. (2019). Rethinking activist educational research: definitions, methodologies, and ethics. *Critical studies in education*, 62 (2), 258-273.

Nielsen, A. S. (2020). Det gider jeg ikke! - Professionelles arbejde med det, de endnu ikke har forstået. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, Nr. 3.

Nielsen, A. M. W. & Sørensen, N. U. (2018). Journey mapping som forskningsmetode. I Pless, M. & Sørensen, N. U. (Red.), *Ungeperspektiver. Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.

Nielsen, J.C. (2019). Ungdom. I Blok, A. & Laustsen, C.B. (Red.), *Sociologiens problemer – en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.

Nielsen, J.C. (2023). Trivsel som velvære, virke og veltidhed – et ungeperspektiv på trivselsbegrebet. Konference Paper fra konferencen Trivsel og Mistrivsel blandt Børn og Unge (27.03.23). DPU, Århus Universitet

Nielsen, J.C. & Rabøl Hansen, H. (2018). ”Hvad vil du være?” Skolenarrativets betydning for transition. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*. Nr. 2.

Nielsen, M. & Schwartz, I (2023). Fællesskaber som sociale mulighedsrum – unges agens i en modsætningsfyldt verden. I L.L. Mørck, I. Schwartz, T.W. Christensen M. Nissen. (Red.), *Fællesskabende praksisser*. Frederiksberg, Frydenlund.

Nissen, M. (2004). Communities og interPELLerende fællesskaber. In Berliner, P. (Red.), *Community Psykologi*. København: Frydenlund Grafisk.

Ollman, B. (2003). *Dance of the Dialectic. Steps in Marx’s method*. University of Illinois Press

Ollman, B. & Smith, T. (2008). Introduction. In Ollman, B. & Smith, T. (Red.), *Dialectics for the century*. Palgrave Macmillan.

Osterkamp, U. (2000). Livsførelse som subjektvidenskabelig problematik. *Nordiske Udkast*, 28, 5-28.

Ottosen, M.H., A.G. Andreasen, K.M. Dahl, M. Lausten & S.B. Rayce & B.B. Tagmose (2022). *Børn og unge i Danmark: Velfærd og trivsel 2022*. København: VIVE – Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.

Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, M. (2012). Triangulær validering. Samspillet mellem deltagerobservationer og kvalitative interview. I Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Red.), *Deltagerobservation*. Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Pedersen, S., & Bang, J. S. (2016). Et studie i variabilitet blandt unge i gymnasiet. *Nordiske Udkast*, 44(1), 85-98.

Pless, M. (2019). Unges motivation i udskolingen. I Rasmussen, T. N. & Søndberg, A. (Red.), *Motivation i klasseledelse, relationer og didaktik*. Tidsskriftet kvaN.

Pless, M., Juul, T. & Katznelson, N. (2016). Uddannelsesvalg, vejledning og karrierelæring i et ungeperspektiv. Centrale konklusioner fra følgeforskningsprojektet 'Fremtidens Valg og Vejledning'. Center for Ungdomsforskning, Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet i København.

Pless, M. & Katznelson, N. (2018). At indfange motivation i billeder. I Pless, M. & Sørensen, N. U. (Red.), *Ungeperspektiver. Tænkninger og tilgange i ungdomsforskningen*. Aalborg Universitetsforlag.

Pless, M. & Katznelson, N., Hjort-Madsen, P. & Nielsen, A.M.W. (2015). *Unge motivation i udskolingen*. Ålborg Universitetsforlag.

Ploug, N. (2017). *Social arv og social ulighed*. København: Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, C.H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

Poulsen, B.K. & Skovhus, R.B. (2021). A broader educational and vocational outlook in compulsory education has consequences for social justice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21, 465–480.

Qvortrup, J. (2009). Are children human beings or human becomings? A critical assessment of outcome thinking. In *Rivista Internazionale di Scienze Sociali*, Vol. CXVII, 3-4, 631-653.

Rasmussen, M. S. (2017). Passion og (dis)engagement blandt unge i udskolingen. Ph.d. afhandling. School of Arts, Læring og Pædagogik. Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse. Aarhus Universitet.

Richardson, L., & St. Pierre, E. A. (2005). Writing: A Method of Inquiry. I Denzin N. K. & Lincoln Y. S. (Red.), *The Sage Handbook of Qualitative research* (s. 959–978). Sage Publications Ltd.

Ringskov, L. & Gravesen, D.T. (2021). Ungeperspektiver på trivsel i udskolingen. *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 5(2), 19-36.

Ritzau (2023): Bred politisk aftale om at afskaffe af uddannelsesparathedsvurderingen. <https://via.ritzau.dk/pressemeddelelse/bred-politisk-aftale-om-at-afskaffe-af-uddannelsesparathedsvurderingen?publisherId=13559324&releaseId=13677950>.

Roberts, K. (1997). Structure and agency: the new youth research agenda. In Bynner J., Chisholm L. & Furlong A. (Red.), *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context* (s. 56–65). Aldershot: Ashgate Press.

Roberts K. (2003). Problems and priorities for the sociology of youth. In Bennett A., Cieslik M. & Miles S. (Red.), *Researching Youth*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. København: Hans Reitzels Forlag.

Røn Larsen, M. (2011). Børneperspektiver fra grænselandet mellem almenklasse og specialklasse. I Højholt, C. (Red.), *Børn i vanskeligheder – samarbejde på tværs*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag.

Røn Larsen, M., & Stanek, A. H. (2015). Young children and their conduct of everyday life. *Nordic Psychology (Online)*, 67(3), 195-209.

Sand A. (2019). Stedssensitive interviews. *Tidsskrift for professionsstudier*, 15(29), 84–93.

Schwartz, I. (2014). Hverdagsliv og livsforløb: Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse. Aarhus: Klim.

Schwartz, I. (2019). Problemers sociale udviklingshistorie – elevperspektiver på inklusion. *Pædagogisk psykologisk tidsskrift*, nr. 2.

Schwartz, I. & Højholt, C. (2018). Elevsamspil, konflikter og udsathed i skolens fællesskaber. I Højholt, C. & Kousholt, D. (Red.), *Konflikter om børns skoleliv*. Dansk Psykologisk Forlag.

Schraube, E. (2017). Teori gør forskellen: Analytiske strategier i kritisk psykologi. *Nordiske Udkast*, 45(2), 24-39.

Séve, L. (2008). Dialectics of Emergence. In Ollman, B. & Smith, T. (Red.), *Dialectics for the century*. Palgrave Macmillan.

SFI (2015). "Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark". Undersøgelse foretaget af Det nationale forskningscenter for velfærd, https://pure.vive.dk/ws/files/393386/1541_Familiebaggrund_og_social_marginalisering_i_Danmark.pdf.

SFI, (2016). "Unge i Danmark" (2016). Årgang 95 – Forløbsundersøgelsen af børn født i 1995. Undersøgelse foretaget af Det nationale forskningscenter for velfærd.

Sielan, S. S. & Chimirri, N. A. (2020). The imaginative in the concrete: How action is premised on emerging hopes and potentiality. In Valério, T (Red.), *From dreams to action: Imagination and (im)possible futures*. Charlotte, NC: Information Age.

Sharma, S. (2013). Critical Time. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 10, 312-318.

Skovhus, R.B. (2018). *Vejledning – valg og læring*. Århus: Trykværket.

Skovhus, R.B. & Thomsen, R. (2015). Popular problems, *British Journal of Guidance & Counselling*, 45, 112-131.

Smith, M., Skibsted, E. & Munkholm, M. (2018). Parat til uddannelse? *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 21(1), 67-78.

Sonne-Regans, V. (2013). *Anvendt videnskabsteori – reflekteret teoribrug i videnskabelige opgaver*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Spradley, J. P. (1980). *Participant Observation*. Waveland Press.

Spradley, J., P. (2012). *Deltagerobservation*. I Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Red.), *Deltagerobservation*. Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Spyrou, S., Rosen, R. & Cook, D. T. (2019). *Reimagining childhood studies*. London: Bloomsbury Academic.

Stafseng, O. & Frönas, I (1987). *Ungdom mot år 2000*. Oslo: Gyldendal.

Stanek, A. H. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske Udkast*, 40(1), 38-51.

Stetsenko, A. (2016). Putting the Radical Notion of Equality in the service of disrupting Inequality in Education: Research Findings and Conceptual Advances on the Infinity of Human Potential. *Review of Research in Education*, 42, 112-135.

Søndergård, D. M. (2018). Analytiske læseteorier – analoge og digitale tilblivelsesprocesser som eksempel. I Bøttcher, L., Kousholt, D. og Winther-Linquis (Red.), *Kvalitative analyseprocesser med eksempler fra det pædagogiske psykologiske felt*. Samfundslitteratur.

Sørensen, N.U., Hutter C., Katznelson, N. & Juul, T.M. (2013). *Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Sørensen, N. U., Olsen, P. & Pless, M. (2014). *Unge i landdistrikter og yderområder. Et kvalitativt studie af unge i fire lokalområder*. Center for Ungdomsforskning. Institut for læring og filosofi. København: Ålborg Universitet.

Tangaard, L. (2012). Validitet i forbindelse med deltagerobservationer. I Pedersen, M., Klitmøller, J. & Nielsen, K. (Red.), *Deltagerobservation*. Denmark: Hans Reitzels Forlag.

Teo, T., Gao, Z., & Sheivari, R. (2014). Philosophical Reflexivity in Social Justice Work. In Johnson C. W. & Friedman H. (Red.), *The Praeger Handbook of Social Justice and Psychology* (s. 65 – 78). Santa Barbara: CA, Praeger.

Thomsen, J.P. & Andrade, S (2023). *Uddannelse og ulighed i Danmark 1991-2020*. Samfundsøkonomen, 2023(2).

Thornberry, T., Knight, K., & Lovegrove, P. (2012). Does Maltreatment Beget Maltreatment? A systematic of the intergenerational literature. *Trauma Violence Abuse*, 13(3), 135–152.

Tolman, C. (1991). *Kritisk psykologi – et overblik* (oversat af Leif Mandrup). I Tolman, C. & Maier, W. (Red.), *Kritisk psykologi*. New York: Cambridge.

Tybjerg, G. (2017). *Forståelser og handlemuligheder i ledelse af læringsfællesskaber*. *Unge Pædagoger*, nr. 3.

Tybjerg, G. (2019). *Projektansøgning til RUC/UCL: Unge ulige muligheder i udskolingen*.

Tybjerg, G. (2020). *Børn og voksnes samarbejde om deltagelsesmuligheder i skolen*. I Mardahl-Hansen, T., Schwartz, I. & Tybjerg, G. (Red.), *Tværprofessionelt samarbejde om inklusion i skolens læringsfællesskaber*. Syddansk Universitetsforlag.

Tybjerg, G., Skovhus, R.B. & Thomsen, R. (under udgivelse.). *Career Education in Denmark -A critical review of policy and curriculum*.

Uprichard, E. (2008). Children as "Beings and Becomings": Children, Childhood and Temporality. In *Children & Society*, 22, 303-313.

UVM (2000). "Alle i uddannelse, 1993": <http://static.uvm.dk/Publikationer/2000/kvalitet/4.html>.

UVM (2010). "Klar, parat, uddannelse": https://issuu.com/thiesen77/docs/uvm_klar_parat_web.

UVM (2014). "Aftale om Bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser" (Erhvervs-skole-reformen).

UVM (2017). "Bedre veje til en ungdomsuddannelse": <https://www.uvm.dk/publikationer/folkeskolen/2017-bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse>.

UVM (2018a). "Uddannelsespolitisk målsætning, 2018": uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2017/dec/171214-ny-uddannelsespolitisk-maalsætning--6-procentpoint-skalloeftes-inden-2030.

UVM (2018b). "Uddannelsesparathed - Vejledning om processerne ved vurdering af uddannelsesparathed (UPV) og ansøgning til ungdomsuddannelserne". https://www.uvm.dk/-/media/filer/UVM/Udd/Vejl/2018/Praksisfaglighed_vurdering%20af%20eleverne.

UVM (2022). "Om vurdering af uddannelsesparathed (UPV)": <https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/ungdomsuddannelse/uddannelsesparathed/om-vurderingen>.

UVM (2023): "Forslag til ændring af uddannelsesparathedsvurderingen". <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/aktuelt/pdf23/marts/230321forslag-til-aendring-af-uddannelsesparathedsvurderingen.pdf>.

Vangkilde, T. K. & Sausdal, D. B. (2016). Overponderabilia: Overcoming Overthinking When Studying "Ourselves". *Forum: Qualitative social research*, 17(2), 28.

Warning, H. (2015). Barndom og ungdom som sociale kategorier og positioner. I Greve, B. (Red.), *Grundbog i socialvidenskab – 5 perspektiver*. Viborg: Nyt fra samfundsperspektiverne.

Willis, P. (1977). *Learning to Labor. How working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gower.

Withers, G. & Batten, M. (1995). *Programs for at Risk Youth: A Review of American Canadian and British Literature Since 1984*. Melbourne: Australian Council for Education Research Ltd.

Wulf-Andersen, T., Follesø, R. & Olsen, T. (Red.) (2016). Unge, udenforskab og social forandring – Nordiske perspektiver. Frederiksberg: Frydenlund Academic.

Wyn, J. (2005). Youth in the media: Adult stereotypes of young people. I. Williams A. & Thurlow C. (Red.), Talking Adolescence: Perspectives on Communication in the Teenage Years. New York: Peter Lang Publishing.

Wyn, J. & Cuervo, H. (2017). A Longitudinal Analysis of Belonging: Temporal, Performative and Relational Practices by Young People in Rural Australia. Sage, Young 25(3) 219–234.

Wyn, J. & Dwyer, P. (2000). New patterns in youth transition in education. International Social Science Journal 52(164) 147–159.

Wyn, J. & White, R. (2015). Youth and Society. Melbourne: Oxford University Press.

White, R., Wyn, J. & Robards, B. (2017). Youth and Society. Fourth Edition. Oxford University Press.

Wyn, J., Cook, J. & Cuervo, H. (2020). Expanding theoretical boundaries from youth transitions to belonging and new materiality. In Habib, S. & Ward, R. M. (Red.), Youth, Place and Theories of Belonging. Routledge.

Ziche, T. & Stubenrauch, H. (1983). Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser. København: Politisk Revy.

Øia, T. (1995). Apolitisk ungdom. Sjølbergingsgenerasjonen og politiske verdier. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Ødegård, G. (2016). Ungdom, opprør og tilpasning. Et essay om generasjonsdannelser. Sociologi i dag, Nr. 3-4, 9-37

Ordbogsopslag

[merriam-webster.com/dictionary/anticipation](https://www.merriam-webster.com/dictionary/anticipation)

[Ordnet.dk/anticipation](https://ordnet.dk/anticipation)

Resumé

Samfundsmæssige diskussioner om unges mistrivsel, præstationspres og ulighed i uddannelse raser i disse år i Danmark. Spørgsmål om, hvorfor ikke alle unge trives og kommer videre, eller falder fra i uddannelsessystemet efter folkeskolen, er genstand for debat. En samfundsmæssig problemstilling om at bryde med social ulighed ved at få flere unge i uddannelse betyder fx, at folkeskolen bliver pålagt forskellige opgaver særligt i de sidste år af børn og unges grundskoletid.

På baggrund af denne problemstilling undersøger projektet, hvordan skoleerfaringer udvikles i udskolingens ved at skabe forståelser for deltagerbetingelser fra et unge- og hverdagslivsperspektiv. Ph.d. projektet går tæt på unges fællesskaber og skaber viden om, hvordan det stiller unge, når udskolingens opgave om at bryde med ulighed udmøntes i en parathedsopgave, der praktiseres på særlige måder. Projektet stiller forskningsspørgsmålet:

Hvordan kan vi udforske og forstå unges betingelser for at deltage i udskolingens fra et ungeperspektiv?

Ph.d. projektet undersøger problemstillingen med udgangspunkt i primært kritisk psykologi. Med dette teoretiske afsæt skaber afhandlingen sammenhængende forståelser for, hvordan mange parterers samspil i udskolingens i samarbejde om paratgørelse skaber betingelser for unges deltagelse i udskolingens – og i særligt grad viden om, når deltagerbetingelser udvikles ulige. Med inspiration i praksisforskning har projektet fulgt tre udskolingsklasser over to år gennem etnografisk inspireret feltarbejde. I samarbejde med unge i udskolingens som medforskere frembringer afhandlingen også viden om, hvordan udforskning kan tilrettelægges i et samarbejde med unge.

Afhandlingens analyser viser, hvordan udvikling af ulige deltagerbetingelser er knyttet til komplekse sociale processer mellem mange parter, der over tid udvikler ulige adgang til sociale ressourcer og begrænsede muligheder for at deltage i fællesskaber i udskolingens tilspidsede parathedsopgave. Tilspidsningen af udskolingens parathedsopgave viser sig i øgede differentieringer, hvor unges vilkår kan blive vanskelige, og hvor et fokus på forskelle mellem de unge kan komme til at udgøre en forhindring for at samarbejde om at håndtere dilemmaer og modsætninger både i skolens sagsforhold og i ungelivet. Dette betyder, at unge kan komme til at stå i modsætningsfulde livsførelsesdilemmaer, hvor de

på den ene side kan komme til at give op på at samarbejde med hinanden om skoleopgaver, og på den anden side viser de har brug for hinanden og stadig arbejder på at støtte hinanden i individualiserede undervisningsorganiseringer og vurderingsprocesser.

Analyserne viser, at der udvikles afmagt, når det bliver svært at holde sammen i udskolingen, og når konflikter fastlåses i gensidige opgivelsesprocesser. Dette får betydning for, at venskaber kan gå i opløsning, lærere kan give op på unge, og unge kan give op på skolen som meningsfuldt sted at deltage. Når gensidige opgivelsesprocesser udvikles, udvikles også sociale kategoriseringsprocesser, hvor unge peges ud som fx "flydere", "skoletrætte" eller "mystiske". Problemer forskydes i disse processer på måder, hvor unge bliver problembærere af de konflikter, som skolen har svært ved at håndtere i den sammenhæng, problemerne udvikles i. Sådanne processer udvikler ulige betingelser for at deltage i skolen, og gør det vanskeligt for de unge, der rammes af gensidig afmagt og opgivelse, at udvikle positiv selvforståelse og tro på fremtiden.

Afhandlingen viser fra et ungeperspektiv, hvordan de unge oplever ulige betingelser for deltagelse som smertefulde og ensomme processer, når de bliver trukket væk fra hinanden i fællesskaber, som de ikke længere har adgang til. Dette får den betydning, at det kan opleves nødvendigt også at trække sig fra andre for at passe på sig selv, hvilket betyder, at det også bliver svære at forene sammensatte aspekter af et ungeliv, der både består i at være med i sociale fællesskaber og samtidigt at klare sig i skolen.

Afhandlingen viser, hvordan vi kan forstå og analysere ulighed som på en og samme tid knyttet til skolens historiske opgave og særlige samfundsmæssige praksis, sociale samspil og samarbejdsprocesser og unges personlige erfaringer, engagementer og liv på tværs af steder. I en sådan optik er ulighed både strukturelt betinget og bevægeligt gennem menneskers handlinger og samarbejde, hvilket betyder, at unge og professionelle kan bidrage til at modvirke udvikling af ulige betingelser ved at samarbejde om at skabe betingelser for adgang og deltagelse i udskolingsens fællesskaber.

Afhandlingen tager teoretisk livtag med grundlagsdiskussionen omkring strukturaktørproblematikken og forsøger at udvikle sammenhængende analytiske begreber, der kan vise, hvordan vi kan forstå unges betingelser og udvikling af ulighed i udskolingen. Afhandlingen bidrager på den måde til at sætte krop på og udvikle sprog for, hvordan ulige deltagelsesbetingelser udvikles over tid, og på tværs af steder og i samspil mellem mange deltagere i en historisk udviklet udskoling.

Afhandlingen diskuterer og perspektiverer, hvor vigtigt det er, at unge inddrages i fællesskabende processer i udskolingen med adgang til sociale ressourcer, og hvordan professionelle har brug for bedre betingelser for at kunne samarbejde med andre professionelle og med de unge. Desuden peger afhandlingen på, at indholdet af parathedsopgaven i udskolingen bør gentænkes ved at vende sig mod den verden, unge lever i.

Abstract

In recent years, educational policy in Denmark has focused on solving a societal problem of educating more young people as a way to reduce social inequality. This has resulted in more interventions in young people's last years of lower secondary schools, understood in this PhD dissertation as a so-called "readiness task". However, how are all those interventions to promote young people's way to the next level of education experienced and understood from young people's perspectives?

The project investigates this issue by probing into young people's communities in their last years of lower secondary school and creates knowledge about young people's perspectives during their last years of lower secondary school. The project asks the research question:

How can we explore and understand young people's conditions for participation in lower secondary school from a young person's perspective?

The project examines the problem by primarily using critical psychology. With this theoretical starting point, the dissertation creates coherent understanding of how the interaction of many groups of people involved in these readiness activities creates conditions for young people's participation in school transition – especially when participant conditions develop unequally. Inspired by practice-based research, the project has followed three classes, over two years, through ethnographically inspired fieldwork. In collaboration with young people as co-researchers, the dissertation also produces knowledge about how exploration can be organized in collaboration with young people.

The dissertation's analysis shows how the development of unequal participant conditions is linked to complex social processes between many people, which, over time, can develop unequal access to social resources, thus limiting opportunities to participate in communities in the "readiness task". Increased focus on the readiness task is shown in increased differentiation, where young people's conditions can become so difficult that the differences between the young people can constitute an impediment to working together, in dealing with dilemmas and contradictions, both in the school's common affairs and in young people's lives. This means that young people are faced with conflicting dilemmas, where on the one hand they may give up cooperating on school assignments, and on the other hand, young people show that they need each other, thus still work to support each other in individualized teaching and assessment processes.

The analyses show that situated inequality develops when it becomes difficult to stick together in school life and that conflicts can be frozen in processes of mutual abandonment. This means that friendships can disintegrate, teachers can give up on young people, and young people can give up on school as a meaningful place to participate. When mutual abandonment processes develop, social categorization processes also develop, where young people are singled out as, for example, "floaters", "school tired", or "mystical". Problems are displaced in a way where young people become "problem carriers" of the conflicts that the school has difficulty handling in the context in which they develop. Such processes develop unequal conditions for participating in school and make it difficult for young people who are affected by mutual powerlessness and abandonment, to develop positive self-understanding and faith in the future.

For some young people, unequal conditions for participation in school activities and communities are experienced as painful and lonesome processes when they have pulled away from each other in communities to which they no longer have access. This means that young people may also feel that it is necessary to withdraw from others in order to take care of oneself. As a consequence of the withdrawal, it becomes difficult to reconcile complex aspects of a young person's life, which consists both of being part of social communities and as well as coping in school.

The dissertation shows how we can understand and analyze inequality as it is linked to the school's historical task and special societal practices, social interaction and cooperation processes, as well as young people's personal experiences, engagements, and their lives outside of school. In such a perspective, inequality is both structurally conditioned and movable through people's actions and cooperation, which means that young people and professionals can contribute to countering the development of unequal conditions by cooperating to create conditions for access and participation in the communities of the school.

The dissertation contributes to developing an understanding of youth, inequality and communities in an attempt to develop a new language for how unequal conditions of participation develop. The dissertation proceeds with a basic discussion about the structure-actor relationship and tries to develop coherent analytical concepts, that can show how we can understand young people's conditions and the development of inequality in schooling. The dissertation also discusses and puts into perspective how important it is that young people are involved in community-building processes in education with access to social resources. It also points out that the teachers need better conditions to cooperate with their own colleagues and with young people to create participant conditions in the communities. Furthermore, the dissertation points out that the content of the "readiness task" should be rethought by turning of focus of it towards the world in which young people live.

Bilag

1. Samtaleguide med Klaus i 9. klasse
2. Samtaleguide med AKT-pædagog
3. Information om forskning til personale
4. Samtykkeerklæring til forældre
5. Information om forskning til unge
6. Invitation til Ungemøder

Bilag 1:

03.06.2021 - Klaus i 9. klasse

Tema for forskningen	Spørgsmål
Hvorfor et skoleskifte?	Vil du sige lidt om, hvordan det var at gå i udskolingen på din gamle skole, og hvorfor du valgte at skifte skole? Hvad skete der, da du skiftede?
Hvordan opleves opgivelser?	Du har fortalt om ”at være sat i en boks” – hvad menes med det? Vil du fortælle om helt konkrete episoder, hvor du oplevede det i hverdagen på din gamle skole? Hvem indvirkede på det og hvordan?
UPV som overordnet paratgørelsesarrangement	Vi har tidligere talt om UPV, og hvordan det opleves. Vil du give nogle eksempler på, hvordan du har oplevet UPV? Hvad skete der?
Den nye skole	Vil du beskrive hverdagen på din nye skole?

	<p>Hvad er anderledes?</p> <p>Hvordan støtter lærere her?</p>
<p>Hjælp og støtte til unges vej videre efter folkeskolen</p>	<p>Hvad oplever du støtter jer unge i jeres sidste år i udskolingen? Har du nogle konkrete forløb, du kan pege på?</p> <p>Er der noget, der ifølge din erfaring skal mindre af/mere af ind i udskolingen?</p> <p>Kom gerne med eksempler.</p>

Bilag 2

16.09.2021 – AKT pædagog

Tema for forskningen	Spørgsmål
Dine arbejdsopgaver	Vil du sige lidt om din funktion på skolen. Og særligt lidt om, hvordan du arbejder med unge i udskolingen? Kom gerne med eksempler.
Unge og ulige deltagerbetingelser i udskolingen	Som du ved, er jeg optaget af ulighed i udskolingen. Hvad tænker du det er? Hvordan ser det ud i praksis og fra de unge – vil du give konkrete eksempler? Vil du beskrive forløb, hvor du var involveret, hvor ulighed var et tema? Hvad skete der?
UPV som overordnet paratgørelsesarrangement	Vi har tidligere talt om UPV, og hvordan det opleves fra et ungeperspektiv. Vil du give nogle eksempler fra nogle forløb, hvor du har været involveret? Hvad skete der?
At være ung i udskolingen	Du følger mange elever, der er i forskellige former for vanskeligheder. Er der nogle ting, du oplever omkring at være ung i udskolingen, der går igen?

	<p>Hvordan opleves det fra et ungeperspektiv at være ung i udskolingen, sådan som du får blik for det?</p> <p>Vil du give nogle konkrete eksempler?</p>
<p>Hjælp og støtte til unges vej videre efter folkeskolen</p>	<p>Hvad oplever du støtter de unge i deres sidste år i udskolingen? Har du nogle konkrete forløb, du kan pege på?</p> <p>Er der noget, der ifølge din erfaring skal mindre af/mere af ind i udskolingen? Kom gerne med eksempler.</p>

Bilag 3

FORSKNING PÅ X SKOLE

Kære personale på X Skole

Jeg hedder Gry Tybjerg og er i gang med et forskningsprojekt om unges overgange fra udskoling til ungdomsuddannelse. Min interesse går på at skabe viden om, hvordan unge selv finder det meningsfuldt at blive klar til videre uddannelse efter folkeskolen. Som en del af mit projekt, skal jeg ”i praktik som elev” for at prøve at forstå, hvordan overgange ser ud fra deres perspektiv.

Jeg har lavet aftaler med X og nogle af 8. og 9. kl. klasselærere om at starte mine observationer i uge 34. Her vil jeg også deltage i et afdelingsmøde og fortælle jer mere om mit projekt og om, hvordan jeg kommer til at være på skolen.

Nederst kan I se en plan for, hvornår jeg er i klasserne indtil efterårsferien, hvor det primært handler om at lære eleverne, jer og skolen at kende. Projektet løber frem til 2022. Det betyder, at I måske kommer til at undervise disse klasser, hvor jeg er i klassen. Her skal I vide, at det er eleverne, jeg er interesseret i, og ikke hvordan undervisningen tager sig ud, jeres lærerrolle mv. Dette vil jeg fortælle mere om i uge 34. I skal være meget velkomne til at kontakte mig for yderligere information.

Med venlig hilsen Gry Tybjerg, lærer, lektor, ph.d. studerende (gmth@ruc.dk)

Datoer hvor jeg er i klasserne indtil efterårsferien:

17/8 – 8.	1/9 – 9.	14/9 – 8.	28/9 – 9.
18/8 – 8.	2/9 – 9.	15/9 – 8.	29/9 – 9.
19/8 – 8.	3/9 – 9.	16/9 – 8.	30/9 – 8.
20/8 – 9.	4/9 – 8.	17/9 – 9.	1/10 – 8.

Bilag 4

FORÆLDRETILLADELSE TIL BARNES DELTAGELSE I FORSKNINGSPROJEKT OM UNGES OVERGANGE FRA FOLKESKOLE TIL VIDERE UDDANNELSE/ARBEJDE

Der sker meget når de unge kommer i udskolingen og meget handler om det, der skal ske efter folkeskolen. Men hvordan hjælper skoler bedst unge til at komme videre og med at træffe valg og blive parat? Og hvordan oplever unge skolens hjælp og støtte ved at deltage i forskellige arrangementer såsom brobygning, praktik, uddannelsesmesse, uddannelsesparathedsvurdering, uu-vejledning mv.

Dette undersøger jeg de næste tre år og vil derfor meget gerne følge jeres børns hverdag i skolen og særligt omkring begivenheder, der knytter sig til kommende valg af uddannelse/arbejde. Måske vil jeg gerne interviewe jeres barn, men så vender jeg tilbage med specifikt samtykke.

Formålet er at skabe mere viden om, hvordan overgange giver mening for unge og kan udvikles til det bedre. Dette munder ud i en bog og artikler.

Forskningsdata som omfatter dit barn, vil blive behandlet efter nationale standarder og procedurer for fortrolighed. Alt materiale vil blive anonymiseret, så det ikke kan spores tilbage, og vil blive opbevaret på et sikkert sted efter gældende regler om elektronisk dataopbevaring.

Hvis du ikke ønsker at give tilladelse til, at dit barn deltager i forskningsprojektet, eller hvis dit barn ikke ønsker at deltage, har det ingen betydning for dit barns dagligdag. Jeg vil i dette tilfælde ikke inddrage hende/ham i forskningsprojektet.

Du og dit barn kan stille spørgsmål til forskningsprojektet på et hvilket som helst tidspunkt. Du/I kan også få tilsendt mere information om det overordnede projekt, som forskningen på X skole indgår i. Du kan henvende dig til mig i løbet af forskningsprojektets varighed frem til juni 2022 på mobil 2185898 eller e-mail gmth@ucl.dk

Hvis du har spørgsmål, eller der er noget der bekymrer dig i forhold til dine rettigheder og deltagelse i et forskningsprojekt, kan du også kontakte min forskningsprogramleder Ida Schwartz på mobil 23837971 eller e-mail idsc@ucl.dk

Jeg håber selvfølgelig på jeres samtykke og vil love, at jeg vil behandle jeres børn med den største respekt.

Venlig hilsen

Gry Tybjerg, lærer, lektor på Læreruddannelsen og pt. i gang med en forskeruddannelse (ph.d.) på UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole i Odense og Roskilde Universitet.

FORÆLDRESAMTYKKE

Hvis du beslutter, at dit barn kan deltage i dette forskningsprojekt, vil jeg bede dig underskrive nedenfor.

Barnets navn

Forældre/værges navn

Bilag 5



Forskning på X skole i 8. og 9. klasse

Kære unge i 8. og 9. klasse

Jeg hedder Gry Tybjerg og er i gang med et forskningsprojekt om unges overgange fra folkeskole til ungdomsuddannelse. Jeg vil gerne vide noget om, hvordan I unge oplever at få hjælp og støtte til jeres kommende uddannelsesvalg. Som en del af mit projekt, skal jeg ”i praktik som elev” i 8. og 9. klasse for at prøve at forstå, hvordan dette opleves fra jeres perspektiv. Jeg har aftalt med jeres lærere, at jeg må komme og være med i jeres undervisning og følge jer i skolen i det omfang, I vil være med til det. Det er helt frivilligt at deltage. Jeres forældre bliver også informeret om projektet og spurgt, om I må deltage. Nederst kan I se en plan for, hvornår jeg er i klasserne indtil efterårsferien, hvor jeg gerne vil lære jer og skolens voksne at kende. Derefter kommer jeg indimellem på skolen frem til juni 2022.

Med venlig hilsen Gry

17/8 – 8.	1/9 – 9.	14/9 – 8.	28/9 – 9.
18/8 – 8.	2/9 – 9.	15/9 – 8.	29/9 – 9.
19/8 – 8.	3/9 – 9.	16/9 – 8.	30/9 – 8.
20/8 – 9.	4/9 – 8.	17/9 – 9.	1/10 – 8.

Bilag 6

Ungemøder 9. kl. (gamle 8.)

Som I ved, er jeg i forbindelse med mit forskningsprojekt optaget af, hvordan det er at være ung og gå i udskoling. Dette vil jeg gerne spørge lidt ind til, og alle svar er velkomne! Der er fuld anonymisering.

Det er fuldstændigt frivilligt at deltage, ligesom alle gerne må deltage 😊

For at alle kan komme til orde, er der plads til max. 4 hver gang.

Møderne tager en halv time og finder sted i jeres klasse i spisebrikvarteret, hvor I ellers er ude. Skriv jer gerne på:

D. 4/10

--	--	--	--

D. 16/11

--	--	--	--

D. 6/12

--	--	--	--

Afhandlingen udgør et praksisforskningsprojekt med unge som medforskere og undersøger med kritisk-psykologiske begreber, hvordan vi kan forstå og udforske unges deltagerbetingelser i udskolingen fra et ungerspektiv.

Afhandlingen viser, hvordan udskolingen udmønter sig som en parathedsopgave, der kan stille sig i vejen for at forene unges deltagelse i fællesskaber med individuel parat- og dygtiggørelse. Dette forhold kan skabe uoverskuelige livsførelsesdilemmaer for unge, når også fastlåste konflikter, afmagt, og ensidige opgivelser og kategoriseringsprocesser samtidig udvikles. Utsigtet kan et fokus på paratgørelse derfor bidrage til udvikling af ulige deltagerbetingelser, hvor det kan blive svært at få adgang til fællesskaber og udvikle tro på fremtiden.

Afhandlingen bidrager til at forstå ulige deltagerbetingelser som knyttet til skolens historiske samfundsmæssige praksis og som både strukturelt betinget og bevægeligt gennem de unges kollektive handlinger og samarbejde. Det betyder, at unge og professionelle sammen kan bidrage til at modvirke udviklingen af ulige betingelser ved at samarbejde om at skabe adgang til sociale ressourcer gennem deltagelsesmuligheder i udskolingens fællesskaber.

Alt dette kalder både på at gentænke, hvad formålet med parathed skal handle om og skabe bedre samarbejdsbetingelser i en mere fællesskabende udskoling, der i højere grad åbner sig mod den verden, unge lever i.