

Andy Højholdt, Lars Arndal, Britt Blååbjerg og Ulla Højmark

PÅ KANTEN AF SKOLEN

SKOLETILKNYTNING OG FOREBYGGELSE
I ET UNGDOMSPERSPEKTIV



DET KRIMINAL
PRÆVENTIVE RÅD

PROFESSIONSHØJSKOLEN

METROPOL

Det Kriminalpræventive Råd

Polititorvet 14,
1780 København V
45 15 36 50
dkr@dkr.dk
www.dkr.dk

Forfatter: Andy Højholdt, Lars Arndal, Britt Blaabjerg,
Professionshøjskolen Metropol og Ulla Højmark, Aalborg universitet

Denne publikation er kun udgivet digitalt som pdf på dkr.dk

Ansvarshavende redaktør: Anna Karina Nickelsen, DKR

Kopiering tilladt med angivelse af kilde.

April 2015

Forsidefoto:

© Colorbox

DKR.nr: 13-301-0402
ISBN 978-87-92966-23-0

På kanten af skolen

Skoletilknytning og forebyggelse i et ungdomsperspektiv

Andy Højholdt, Lars Arndal, Britt Blaabjerg og Ulla Højmark

Udgivet og finansieret af Det Kriminalpræventive Råd, april 2015

Publikation kan frit citeres med tydelig angivelse af kilden.

Indhold

Forord	5
Resumé og resultater	6
Undersøgelsens hovedresultater.....	6
Tema 1: Relationen mellem ung og professionel.....	7
Dilemmafyldt rolle.....	8
Møderne	8
Tema 2: Ungdomslivet.....	8
Venner og familie er vigtige	9
Samarbejde efterspørges.....	9
Vanskeligt at lære af andre	9
Tema 3: De særlige indsatser	10
Tillid til fortrolige voksne.....	10
For sene indsatser.....	10
Læsevejledning	11
Indledning	12
Undersøgelsens formål.....	12
Undersøgelsens metode og fokus	12
Udvælgelsen af de unge.....	13
Flere professionelle i spil.....	14
Undersøgelsens teoretiske afsæt.....	15
Tre sammenhængende temaer	15
Tema 1: Relationen mellem ung og professionel.....	16
Tema 2: Ungdomslivet.....	17
Tema 3: De særlige indsatser	18
Tema 1:	19
Relationen mellem ung og professionel	19
Portræt: Andreas' fortælling	19
De unges fortællinger	20
Det er mig, der er forkert.....	20
En indifferent attitude.....	21
Tilskuere til eget liv.....	22
De unges måde at takle deres situation på.....	22
Hvilken rolle tilbydes den unge i samarbejdet?	22
De professionelle perspektiv på de unges fortællinger	24
Mangel på kompetencer, støttende forældre og positive relationer	24
Hvordan bliver de unge mødt af de professionelle?.....	25
Ansvarsfralæggelse og indifferens.....	26
Det vanskelige relationsarbejde	27
Samarbejdet med de unge	28
Sammenfattende analyse, tema 1	30
Skoleerfaringer som forudsætning	30
Dumme lærere og problemskabende unge	30
En dilemmafyldt lærerrolle	31
Skyld, ansvar og de unges mangler.....	32
Få deltagelsesmuligheder	32
Slemme møder og skideboller.....	33

Tema 2:	35
Ungdomslivet	35
Portræt: Frederiks fortælling	35
De unges fortællinger	36
Opbruddene	36
Kammeratskabet	37
Venner på trods.....	38
De professionelle perspektiv på de unges fortællinger	39
Der er ikke noget tilbud	41
Sammenfattende analyse, tema 2	43
De unge søger frihed og ligeværd	43
Den svage forældrerelation	45
Er det skolens opgave?.....	45
 Tema 3:	 46
De særlige indsatser	46
Portræt: Mathias' fortælling.....	46
De unges fortællinger	47
Øer af tillid.....	47
... så spørg mig da.....	49
Mit mål er at komme væk	49
De professionelle perspektiv på de unges fortællinger	49
Systemets begrænsninger.....	50
De rigtige forudsætninger?.....	50
At sætte tidligt ind	51
Det må ikke blive til en "sag"	51
Sammenfattende analyse, tema 3	52
 Undersøgelsens anbefalinger	 54
Det tværprofessionelle samarbejde skal udvikles.....	54
Nye pædagogiske tilbud i skolen må udvikles.....	55
Tillid.....	55
Inddrag de unge	55
Lær de unge at navigere og pejle.....	56
Ny viden skal systematisk i spil	56
 Litteraturliste	 57

Forord

I denne rapport fremlægges resultaterne af undersøgelsen *På kanten af skolen - skoletilknytning og forebyggelse i et ungdomsperspektiv*.

Undersøgelsen er finansieret af Det Kriminalpræventive Råd og gennemført i perioden marts 2014 til april 2015.

Rapporten formidler viden om, hvordan unge i udskoling, som har svag skoletilknytning og vigende deltagelse i skolen, oplever skolen og den særligt tilrettelagte indsats omkring dem.

Undersøgelsen har særlig fokus på at forstå de unges oplevelser af de indsatser, der tilbydes dem. Der er i undersøgelsen særlig vægt på at åbne blikket op for, hvilke indsatser giver mening for de unge, og hvilke indsatser har de unge svært ved at finde mening i.

Det er vores håb, at undersøgelsen om de unges oplevelser og erfaringer med det forebyggende arbejde er anvendelig i forhold til udvikling og målretning af de forskellige forebyggende indsatser og samarbejdet mellem forskellige professionelle

Projektet er udarbejdet af en undersøgelsesgruppe bestående af lektor Britt Blaabjerg-Hansen, lektor Lars Arndal og lektor Andy Højholdt, som alle er ansat på Institut for skole og læring, Professionshøjskolen Metropol, København.

Lektor Ulla Højmark, Aalborg Universitet, har deltaget som forskningsmæssig sparringspartner og er medforfatter på rapporten.

Centerleder, ph.d. Noemi Katznelson, Center for ungdomsforskning, Aalborg Universitet, og studentermødjhjælp Sigurd Larsen, Professionshøjskolen Metropol, har gennemlæst og kommenteret rapporten.

Der skal lyde en stor tak til de unge og til de professionelle, som sagde ja til at deltage i undersøgelsen.

Tak for lån af jeres tid. Det har været berigende at få del i jeres viden og indsigt. Vi håber, at vi med afsæt i den kan medvirke til at skabe udvikling i praksis.

Andy Højholdt
Projektleder, Professionshøjskolen Metro

PROFESSIONSHØJSKOLEN

METROPOL

Resumé og resultater

Undersøgelsen *På kanten af skolen - skoletilknytning og forebyggelse i et ungdomsperspektiv* handler primært om unge i udkolingen, som i større eller mindre grad har svag tilknytning til skolen. Undersøgelsen fokuserer på de unges udfordringer og behov samt deres møder med det forebyggende arbejde i og omkring skolen.

De unge, som har været projektets primære målgruppe, er på undersøgelsestidspunktet nogle, som har en svag grad af deltagelse i skolehverdagen, eller som har stort ulovligt fravær fra skolen.

Der er i undersøgelsen gennemført interview med unge i udkolingen (8.-10. klasse) på tre skoler i hovedstadsområdet. I alt 16 unge er blevet interviewet.

Undersøgelsen handler også om de professionelle og deres udfordringer i forbindelse med varetagelsen af det pædagogiske og socialt forebyggende ungdomsarbejde i og omkring skolen. Der er i den forbindelse gennemført tre gruppeinterview. Ét gruppeinterview på hver af de deltagende skoler.

I undersøgelsen formidles både positive og negative erfaringer fra det forebyggende arbejde, og det er vores håb, at formidlingen af den oparbejdede viden kan inspirere til at skabe den bedst mulige forebyggende indsats for unge.

I undersøgelsen optræder de unge og de professionelle i anonymiseret form.

Målgruppen for rapporten er pædagoger, lærere, skoleledere, SSP-medarbejdere, uddannelsesvejledere, pædagogiske ledere og andre med interesse for det forebyggende arbejde på skoleområdet.

Undersøgelsens hovedresultater

Det forebyggende arbejde med udkolings elever, der har en svag skoletilknytning, opleves som en udfordrende opgave for skolen og dens samarbejdspartnere. Men undersøgelsen peger på, at de professionelle gerne vil samarbejde mere, og det giver mulighed for udvikling af nye måder at tænke og praktisere indsatserne over for de unge.

I undersøgelsen fortæller de unge om udfordringer i deres liv uden for skolen, som kan give dem vanskelige betingelser for at drage nytte af skolens tilbud. Men de unge oplever ikke altid, at de får den hjælp og støtte i skolen, som de har behov for. Samspillet fungerer ikke altid. Både for de unge og de professionelle kan dette være en kilde til frustration, opgiveness og passivitet.

Det er i undersøgelsen tydeligt, at de professionelle oplever, at der i mange tilfælde bliver handlet for sent på de unges udfordringer. Det er de professionelle erfaring, at de problemer, som de unge møder i udkolingen, blot er en acceleration af problemer, som tidligere har ligget under overfladen. De

professionelle beskriver, at de unge med svingende eller svag skoletilknytning er i fare for at blive passive og ikke-deltagende i mødet med de stigende faglige krav og et mere enstrengt elevsyn i udkolingen.

Såfremt skolen og dens samarbejdspartnere ønsker at få et bedre samspil mellem de unges udfordringer og de forebyggende tilbud, peger undersøgelsen på vigtigheden af at sikre elevernes aktive deltagelse.

Nogle af de elever, som har svært ved at se meningen med skolens virke og med at engagere sig i skolen, oplever ikke, at skolen møder dem med tillid og fortrolighed. Dette problematisk for det forebyggende arbejde, da flere af de unge og de professionelle peger på, at opbyggelsen af tillid og fortrolige relationer har afgørende betydning for deltagelsen i skolen. En opgave, som ikke nødvendigvis bør påhvile lærerne alene. Undersøgelsen viser bl.a., at pædagoger i særlige funktioner kan spille en vigtig rolle i denne forbindelse.

Undersøgelsen peger på, at der særligt i udkolingsklasserne er stigende faglige krav og uddannelsesmålsætninger. Krav, som for de professionelle synes at besværliggøre de individuelle hensyn til unge med svag skoletilknytning

Den følgende sammenfatning over undersøgelsens resultater er opdelt efter tre tematiske perspektiver, som undersøgelsen er gået i dybden med. Vi har set nærmere på både positive og negative erfaringer fra det forebyggende arbejde med unge, der har en svag skoletilknytning.

I rapportens afsluttende kapitel søger vi at transformere nogle af disse erfaringer til anbefalinger.

Tema 1: Relationen mellem ung og professionel

Relationerne mellem de unge og de professionelle har stor betydning for de unges oplevelse af skolen, af de professionelle, af sig selv og den situation, de befinder sig i.

Undersøgelsen viser tydeligt, at en tillidsfuld relation mellem de unge og de professionelle ikke er helt enkel at udvikle og fastholde. Gennem de unges fortællinger tegner der sig et billede af, at de i mødet med de professionelle og skolen kommer til at indtage en passiv position. Når de unge ikke deltager aktivt i mødet med de professionelle og skolen, kan der være en fare for, at de ikke forholder sig til, hvad der skal ske, eller hvad der skal komme ud af det. Dermed kan de komme til at opleve at være tilskuere til eget liv.

Kun nogle få af de unge, som indgår i undersøgelsen, kunne fortælle om det, de gerne ville nu og her. Endnu færre kunne fortælle om fremtidsønsker for uddannelse og job. De unge, som fortalte om konkrete ønsker for den nære fremtid, vidste ikke nødvendigvis, hvordan de skulle agere for at opnå dem. De vidste heller ikke, hvem de skulle henvende sig til for at få hjælp til at realisere deres ønsker, eksempelvis en praktikplads eller et særligt skoleforløb.

Dilemmafyldt rolle

Særligt lærerne oplever, at de har dilemmafyldte roller i forhold til de unge med svag skoletilknytning. Lærerne skal indgå i en rolle, hvor de stiller faglige krav til de unge, og de skal vurdere deres skolepræstationer og omsætte dem til karakterer. Samtidig skal de indtræde i en rolle, hvor de skal etablere tillid og positive relationer til de unge, der har svag skoletilknytning, og som kan have en negativ attitude i forhold til alt, der handler om skole.

Sidstnævnte er svært, men dog ikke umuligt. Lærerne peger på aktiviteter uden for den daglige undervisningspraksis, som lejrskoleophold, klassens tid og elevsamtaler, som sammenhænge, hvori de oplever at kunne skabe positive relationer til de unge. Undersøgelsen viser, at sådanne aktiviteter giver god mening med henblik på at udvikle gode relationer mellem lærerne og de unge. Ligeledes viser undersøgelsen, at professionelle i andre funktioner end undervisning kan være vigtige i opbygningen og fastholdelse af relationer til disse unge. Flere af de unge oplever eksempelvis socialpædagogen i de særligt tilrettelagte tilbud som en person, de kan have tillid til. Møder mellem de unge og de professionelle uden for den daglige undervisningspraksis kan skabe indblik i andre sider af de unge end dem, som kommer til syne i undervisningssammenhæng.

Møderne

Både de professionelle og de unge fortæller på hver deres måde om, hvordan møder opleves som "slemme". Særligt de unge italesætter dette. De professionelle fortæller, at de møder, som bliver holdt for at rette op på u hensigtsmæssig skoleadfærd, sjældent har den ønskede effekt. Dette på trods af, at lærerne oplever at være tydelige i deres krav til de unge. En del af de unge fortæller, hvordan de på møderne oplever, at de bliver irettesat på en meget firkantet og direkte måde. De oplever at få skideballer for det, der af skolen tolkes som uacceptabel adfærd og manglende ansvarlighed. Dette kan bidrage til, at de unge opfatter møderne som endnu et tiltag, der ekskluderer dem, og møderne kan gøre det enkelt for de unge at fravælge skolen og dens tilbud.

Møderne med de professionelle er sjældent et sted, hvor de unge oplever at blive mødt med forståelse, tillid og anerkendelse, eller hvor de tilbydes deltagelse. De professionelle oplever møderne anderledes end de unge. De professionelle betoner i deres fortællinger, at mødernes form og organisering er et resultat af såvel ydre krav om afholdelse af møder som indre, ikke altid bevidste, forståelser af, hvordan møder hensigtsmæssigt kan afholdes med problemskabende unge.

Tema 2: Ungdomslivet

I temaet om ungdomslivets betydning belyser undersøgelsen, hvordan de unge forstår deres eget liv og handlinger i de forskellige sociale kontekster, som de færdes i. Undersøgelsen viser, hvordan de unges oplevelser af og fortællinger om livet uden for skolen har betydning for deres behov i det forebyggende arbejde.

Venner og familie er vigtige

Gennem de unges fortællinger om deres liv i forskellige sociale kontekster viser undersøgelsen, hvordan rollerne, som eleverne indgår i uden for skolens verden blandt familie og kammerater, er meget betydningsfulde for dem. Relationerne til både familien og kammeraterne fremstår vigtige; og at navigere og pejle rundt i ungdomslivet opleves som en udfordring. Det går igen i de unges fortællinger, at de sammen med vennerne søger steder hen, hvor de kan være i fred for voksne, og livet i kammeratskabsgruppen er vigtigt for de unge.

De unge beskriver ofte det at være med i en gruppe og have en ven som særligt vigtigt. For de fleste af de interviewede unge er det normalt at have forskellige typer af venner. Forskellige venner, som de laver forskellige aktiviteter med. De unge giver i interviewene udtryk for, at det kan være en udfordring at navigere i venskaberne og bl.a. holde sig på afstand af nogle af deres venners kriminelle handlinger.

Samarbejde efterspørges

Blandt de professionelle, der deltager i undersøgelsen, efterspørges mere samarbejde omkring de unge med fokus på de sociale udfordringer, som de unge med svag skoletilknytning oplever.

På mange måder oplever de professionelle at stå alene med de unge og deres problemer. Dette kan betyde, at de professionelle vælger at trække sig ud af relationen til de unges familier og beslutter sig for at fokusere på eleverne alene i skolekonteksten. Dette synes i særlig grad at ske, fordi de professionelle ikke oplever, at de kan levere den indsats, som de synes, elevernes situation kræver. Flere professionelle peger på, at skolen ikke for alvor er gearret til at håndtere og løse de unges problemer i et helhedsperspektiv.

De professionelle giver generelt udtryk for at være glade for at få hjælp til at håndtere og løse de opgaver, som ligger inden for det mere sociale og psykologiske arbejdsfelt. Men flere af de interviewede giver også udtryk for, at det kan være vanskeligt at få adgang til den særlige støtte, og at det kan være svært at overskue mulighederne i den daglige praksis. De professionelle giver endvidere udtryk for, at de ikke altid føler sig i besiddelse af de nødvendige kompetencer til at støtte de unge og deres familier.

Vanskeligt at lære af andre

Undersøgelsen giver eksempler på, at dialogen mellem de professionelle i forskellige funktioner og med forskellig professionalitet kan tilvejebringe et mere nuanceret vidensgrundlag for at handle på de unges udfordringer. Der er imidlertid også tegn på, at disse dialoger mellem professionerne af mange grunde kan være vanskelige for de professionelle at bruge som læringsrum.

Tema 3: De særlige indsatser

Med afsæt i analysen af de unges fortællinger belyses i dette tema, hvordan de unge opfatter den indsats, som de er en del af. På den ene side markerer de unge en vis distance til de særlige indsatser, på den anden side er det ofte i forbindelse med deltagelsen i de særlige tiltag, at de unge oplever at finde støtte i deres liv. Her viser det sig dels, at de professionelle i et vist omfang deler de unges skepsis i forhold til tiltagenes effekt..

Tillid til fortrolige voksne

Det mest gennemgående tema i de unges beskrivelse af de positive sider ved de særligt tilrettelagte forløb er det forhold, at de unge i nogle tilfælde får et tillidsbaseret forhold til en voksen. Flere af de unge betoner, at styrken ved voksenkontakten i høj grad beror på, at den voksne er fortrolig med dem.

Flere af de unge udtrykker behov for at have mulighed for at tale med voksne i en kontekst, der ikke er bestemt af skolesystemets rammer. Af interviewene fremgår det, at de fleste unge, der deltager i undersøgelsen, har en eller flere voksne, som de bruger som sparringspartnere. Det er voksne, som den enkelte unge føler sig relationelt knyttet til, og det kan for eksempel være socialpædagogen i det særligt tilrettelagte tilbud eller SSP-medarbejderen, men det kan også være andre voksne fra sportsforeningen eller fra den unges arbejdsplads.

For sene indsatser

Under gruppeinterviewene er der flere af de professionelle, der giver udtryk for, at de særlige indsatser bliver sat i værk for sent. Det handler bl.a. om, at identifikationen af behovet for en særlig indsats kan være vanskelig. De professionelle kan dog ofte identificere unge med vanskelighed tidligt i skoleforløbet, men denne identifikation fører ikke nødvendigvis til, at der sættes ind med handlinger i forhold til de unge.

Læsevejledning

Rapportens centrale del er bygget op omkring tre temaer, der i vores arbejde med interviewene udkrystalliserede sig som særligt væsentlige i belysningen af de unges situation og de professionelles tanker og handlinger i indsatsen over for de unge. Under overskriften "Relationen mellem ung og professionel" belyser vi samarbejdsrelationerne mellem de unge og de professionelle. Dernæst sætter vi i afsnittet "Ungdomslivet" fokus på de unges liv i forskellige sociale kontekster med familie og kammerater. I det sidste tema, "De særlige indsatser", rettes opmærksomheden mod de særligt tilrettelagte forløb for de unge.

De tre temaer indledes hvert med et miniportræt af en ung, hvor temaets omdrejningspunkt slås an. Portrættet er et komprimeret billede, og det er derfor ikke alle aspekter af den unges liv, der træder frem. Men miniportrættet tjener til at anskueliggøre en række af de forhold, der påvirker den unges skoledeltagelse.

Hvert miniportræt inden for de tre temaer følges op af to analytiske afsnit. I det første afsnit søger vi at brede perspektivet ud, så vi med afsæt i de samlede interview med de unge belyser temaets forskellige aspekter. I det andet analytiske afsnit inddrager vi de professionelles reaktioner på og refleksioner over de unges udsagn og opfattelser.

Afslutningsvist er der inden for hvert tema en samlende analyse, hvor vi med afsæt i helheden af de unges og de professionelles perspektiver belyser temaet overordnet og endvidere inddrager forskellige teoretiske perspektiver.

Til sidst i rapporten har vi samlet en række anbefalinger til inspiration for det forebyggende arbejde og til mulige konkrete tiltag, der på sigt kan styrke de professionelle i indsatsen over for de unge.

Indledning

Undersøgelsens formål

Projektets formål er at skabe og formidle viden om de udfordringer og problemstillinger, der rejser sig for unge, for hvem der er behov for, at der tilrettelægges og gennemføres en særlig pædagogisk og social indsats.

Projektet bygger på en forståelse af, at de unge befinder sig i miljøer med forskellige ressourcer, som i et komplekst samspil udgør den unges livsbetingelser og handlemuligheder (Ploug 2005). Projektet tager afsæt i en humanistisk forskningstradition og menneskeforståelse med vægt på at forstå den mening og bevæggrund, som danner grundlag for det enkelte menneskes handlinger, oplevelser og erfaringer.

Igennem interview med de unge har projektet sat særligt fokus på at forstå, hvordan forbindelsesveje og udviklingsrum bliver til for de unge i det forebyggende arbejde.

Forbindelsesveje og udviklingsrum ses i undersøgelsen som del af et mere eller mindre bevidst samspil mellem de unge, familierne, lærerne og de øvrige resourcepersoner i det forebyggende arbejde. For at forstå betydningen af disse samspil inddrager vi de unges mening og fortællinger om disse.

Projektet har endvidere fokus på, hvordan de professionelle forstår deres roller og den indsats, de er ansvarlige for, i forhold til de unge. Projektet tager også her afsæt i, at de professionelle er mennesker, der handler ud fra en rationalitet og logik, som kan være vigtig at få afdækket. Ikke mindst hvis det er en anden rationalitet og fornuft end den, de unge oplever.

Gennem interview med de professionelle sættes der særligt fokus på, hvilke udfordringer de oplever i samarbejdet om de unge.

Vi viser i undersøgelsen, hvordan de unge sætter fokus på forhold, hvor de oplever, at de professionelles rationalitet og fornuft ikke stemmer overens med deres. Dette kommer bl.a. til udtryk ved, at de unge oplever, at de professionelle har svært ved at imødekomme deres behov for, at det forebyggende arbejde skal give mening for dem i deres liv.

Dette perspektiv på indsatserne kan bidrage til at formidle viden om, hvordan det fra et ungeperspektiv kan blive muligt at skabe forbindelsesveje og udviklingsrum i det forebyggende arbejde, samt danne afsæt for forslag til udvikling af nye samarbejds-/samspilsformer.

Undersøgelsens metode og fokus

I første af fase af projektet er der gennemført 16 kvalitative interview med udvalgte unge i 8.-10. kl. på tre skoler i hovedstadsområdet. I anden fase er der foretaget tre gruppeinterview med professionelle, der er tilknyttet skolerne.

Interviewene og antallet af interviewede er i tråd med kvalitative forskningsstandarder opstillet af bl.a. Steinar Kvale (Kvale 1997).

I interviewene har vi forsøgt at indfange de unges oplevelser af deres ungdomsliv og de forebyggende indsatser i skolen samt de unges beskrivelser af deltagelsesformerne i forskellige sociale sammenhænge. Hensigten med interviewene har været:

- at få viden om, hvordan de unge oplever samspillet mellem forskellige typer af indsatser, og om der ud fra de unges perspektiv er samspilsformer, som er særligt positivt/negativt betydningsfulde
- at få viden om, hvilke forudsætninger blandt de unge der støtter/modvirker deres deltagelse på tværs af de eksisterende indsatser.

For at kunne give så nuanceret en beskrivelse og analyse som muligt har vi ønsket at inddrage de professionelles vurderinger af de udfordringer og udviklingsmuligheder, vi har fremanalyseret på baggrund af den indsamlede viden blandt de unge. Derfor er der i den forbindelse blevet afholdt tre gruppeinterview med professionelle med tilknytning til de pågældende skoler.

Gruppeinterviewene kortlægger de professionelles oplevelse af og erfaringer med indsatsen over for de unge og giver indblik i de professionelles syn på og vurderinger af samspillet mellem indsatserne og de forskellige professionelle og/eller mangel på samme. Ved gruppeinterviewene har følgende professioner/funktioner været repræsenteret: lærere, inklusionspædagoger, skolesocialrådgivere, SSP-medarbejdere og uddannelsesvejledere. En lang række uformelle samtaler med de pågældende professionelle/personer indgår endvidere som baggrundsviden om emnet.

Udvælgelsen af de unge

De unge, som har været interviewet i forbindelse med undersøgelsen, er på undersøgelsestidspunktet nogle, som efter de professionelles vurdering har en svag grad af deltagelse i skolehverdagen, eller som har stort ulovligt fravær fra skolen. Gældende for alle de interviewede unge er, at de på undersøgelsestidspunktet er indskrevet ved en almindelig folkeskole – og således ikke på specialskoler/-institutioner. Seks af de interviewede gik på undersøgelsestidspunktet i 10. klasse. De øvrige gik i 8. klasse. De 16 unge fordeler sig på tre piger og 13 drenge. Flere af de interviewede unge har erfaringer med særligt tilrettelagte forløb og -skoleformer inden for almenskolens rammer.

De unge er udvalgt til undersøgelsen i dialog med professionelle (ledere, lærere, uddannelsesvejledere eller pædagoger), som har haft tæt kontakt med de unge. Udvælgelsen er foregået ved, at de professionelle på skolen er blevet orienteret om undersøgelsens mål og om undersøgelsens målgruppe. Efterfølgende har de professionelle udvalgt og kontaktet de pågældende elever og forældre, og de har fået deres positive tilsagn om deltagelse i undersøgelsen.

Eleverne er således udvalgt med afsæt i de professionelles vurderinger af, hvorvidt de unge falder inden for projektets målgruppe. Udvælgelsesmetoden rummede en række udfordringer:

For det første viste det sig, at det var endog meget vanskeligt at få skoler og professionelle omkring skolerne til at medvirke i udpegningen af de unge. En stor del af de professionelle, vi i den indledende fase kontaktede, ønskede

ikke at udpege nogle af deres elever til undersøgelsen, da de vurderede, at udpegningen i sig selv ville virke stigmatiserende. Den ville ifølge de professionelle fastholde de unge i en marginal position i forhold til skolen og skade de professionelles relation til de unge og derved vanskeliggøre det fremadrettede arbejde.

For det andet har bande- og ungdomskriminalitet i hovedstadsområdet tiltrukket sig stor opmærksomhed i medierne. Ifølge de professionelle opsøges undersøgelsens målgruppe ofte af journalister og andre, som u hensigtsmæssigt dramatiserer de unges liv og situationer. Af denne grund ønskede de professionelle af princip at beskytte de unge mod "intervention" fra fremmede, og det betød, at de nødigt ville udpege elever til undersøgelsen.

Udvælgelsesprocessen synes således at vidne om, at vi beskæftiger os med et følsomt emne. Et emne, som er følsomt på mange måder. Som beskrevet søger de professionelle efter eget udsagn at beskytte de unge og den sårbare relation, som de har med de unge. Hertil kommer, at en undersøgelse som denne sigter mod at skabe plads for de unges oplevelser af den professionelle indsats, som kan føre til en kritik af de professionelles praksis. Dette kan også tænkes at forstærke udfordringerne med hensyn til at få de professionelles hjælp til at rekruttere elever til undersøgelsen. Trods dette mener vi, at det er lykkedes at få udvalgt en gruppe af unge, der afspejler den gruppe af unge, som er omdrejningspunkt i denne undersøgelse.

De unge, der er målet for undersøgelsen, er kendetegnet ved at have en svag skoletilknytning og/eller omfattende ulovligt fravær. Denne gruppe er særlig interessant, fordi forskning har vist, at der er en klar sammenhæng mellem elevens skoledeltagelse og lovlighed (Balvig 2006; Balvig 2011). Det betyder ikke, at unge med en svag skoletilknytning nødvendigvis er i direkte risiko for at begå kriminalitet. Svag skoletilknytning og ulovligt fravær i sig selv kan næppe betragtes som en direkte årsag til kriminalitet, men svag skoletilknytning må snarere ses som en synlig risikofaktor, der påvirker kriminalitetsrisikoen (Jørgensen m.fl. 2012).

De unge, der har deltaget i interviewene, er derved udvalgt ud fra en professionel vurdering af, at de har flere synlige risikofaktorer, der antages at bidrage til en ikke-succesfuld skoledeltagelse, hvormed de siges at have øget risiko at havne i kriminalitet.

Flere professionelle i spil

Tiltag rettet mod at forebygge sociale og pædagogiske udfordringer på børne- og ungeområdet bygger i stigende grad på tværfagligt og tværprofessionelt samarbejde (Højholdt 2009). Nogle undersøgelser viser, at professionelle i andre funktioner end i rollen som underviser på skolerne kan spille en stor rolle i inklusionsindsatsen (Hansen m.fl. 2014). Andre undersøgelser har fokus på, at mange lærere oplever stigende sociale udfordringer med eleverne, og at man ikke blot kan undervise sig ud af udfordringerne. Der er behov for flere faggruppers indsats/samarbejde, for at eleverne kan få den hjælp, de har behov for (Danmarks Evalueringsinstitut 2007).

Flere og flere faggrupper kommer ind på og virker omkring skolerne. Senest har vi set, at inklusionsindsatserne og det tidligt forebyggende arbejde har tiltrukket/efterspurgte inklusionspædagoger, trivselspersoner, skolesocialrådgivere, mentorer, SSP-vejledere, uddannelsesvejledere, social-koordinatorer etc. Disse funktioner besættes af lærere, pædagoger, socialrådgivereuddan-

nede, sundhedsplejersker etc. De ansættes af kommunen til sammen at hjælpe hinanden med at varetage det forebyggende arbejde. Betydningen af dette samarbejde for de unge, og behovene fremadrettet med henblik på at inkludere flest muligt i skolen, kalder på ny viden på området, hvilket dette projekt søger at bidrage til.

Undersøgelsens teoretiske afsæt

I interviewene med de unge og de professionelle har vi bestræbt os på at lade deres oplevelser træde frem som fortællinger. Centralt står samspilsprocesserne, hvor både de unge og de professionelle har deres oplevelser og fortællinger om samarbejdet og samspillet. Samspilsprocesserne er således vores undersøgelsesgenstand.

Det er vigtigt at pointere, at fortællingerne skal ses som personlige oplevelser og ikke som et vidnesbyrd, der afspejler det, som rent faktisk sker i de forebyggende og intervenserende samspilsprocesser omkring de unge. I projektet beskriver og analyserer vi de unges og de professionelles oplevelser af ungdomsliv og de samspilsprocesser, som de indgår i.

Fortællingerne tager afsæt i virkelige hændelser, men de er formet af en række mere eller mindre bevidste forhold, som påvirker oplevelsen hos den enkelte fortæller, for eksempel følelsesmæssige erfaringer med og viden om det, der fortælles om, ønsker om, at nogle ting skal være anderledes etc. Fortolkningerne af fortællingerne tager metodisk afsæt i en forståelse af, at de interviewede løbende konstruerer og rekonstruerer deres oplevelser.

Projektet skal ikke ses som en afdækning af den totale helhed eller sammenhæng af de kræfter, der indgår i samspilsprocesserne mellem de unge og de professionelle. Projektet giver stemme til de unge og de professionelle, og vi lader deres fortællinger være det bærende element i undersøgelsens analyser (se fx Brinkmann & Tanggaard 2010).

Tre sammenhængende temaer

Med afsæt i interviewene har vi indkredset tre temaer, der træder frem, og som derfor får særlig opmærksomhed i denne rapport. Det drejer sig om:

1. *Relationen mellem ung og professionel*
2. *Ungdomslivet*
3. *De særlige indsatser.*

De unges og de professionelles fortællinger indgår som eksempler, og det er målet, at deres fortællinger skal bidrage til at give læseren et samlet billede af de unge og de professionelle i samspilsprocesserne.

De tre temaer kan ses som dimensioner, der kan forstås hver for sig, men også som dimensioner, der indgår i et kompleks samspil. Dette kommer for eksempel frem, når en interviewperson omtaler en oplevelse som et isoleret fænomen og ikke som en del af en samspilsproces. Vores afsæt i analysen er, at man for at styrke indsatserne og øge effekten af dem skal have blik

for de sammenhænge, som måske ikke er direkte synlige for den unge. De enkeltstående oplevelser i for eksempel skolen, hvor læreren og eleven mødes, er ofte præget af mange forhold og kan ikke direkte forklares ved at kigge på relationen i sig selv. Familieforhold, relationer til kammeraterne og målet med skolegangen er eksempelvis forhold, som ofte får betydning i de unges relationer med lærerne.

Vi søger gennem vores metodiske tilgang og analyser at bidrage til, at læseren får indblik i samspilsprocesserne belyst fra flere perspektiver. På den baggrund er det vores håb, at analyserne kan åbne for nye forståelser og ad den vej også for nye forbindelsesveje og udviklingsrum, der kan være effektive og meningsfulde for de involverede aktører.

Tema 1: Relationen mellem ung og professionel

Dette tema sætter fokus på at analysere de unges relation til de professionelle, og hvordan forskellige relationer kan have betydning for de unges selvopfattelse og forhold til skolen. Hvordan kan vi forstå de unges fortællinger om, at de oplever at være trætte af skolen, og de forskellige professionelles fortællinger om, at de oplever, at de unge ikke kender til konsekvenser, og at deres familier ikke tager del i de unges (skole)liv?

Vi tager afsæt i en narrativ tolkningsramme (se bl.a. Ricoeur 1994; Kemp 2005; Holmgren & Nevers 2012) for at komme tættere på en forståelse af, hvad det vil sige "at fortælle om" sig selv, om andre, om skolen og om de tiltag, der iværksættes. Vi ønsker at forstå betydningen af de relationelle processer, der er på spil omkring den unge og de professionelle i de sociale kontekster, de indgår i – særligt skolen. Derved anskuer vi selve konteksten, de sociale sammenhænge, som deres liv og arbejdsliv udspiller sig i, som en ramme, der bliver bestemmende for, hvordan den enkelte unge og de professionelle handler og kan handle.

Perspektivet udgør en grundlæggende tolkningsramme i vores forståelse af de specifikke interaktions- og kommunikationsmønstre, der fortælles om, som nogle der er på spil, når positioner tildeles og indtages. Det gælder for eksempel, når de unge fortæller om, at de oplever lærere som "dumme", og de professionelle fortæller om, at de oplever de unge som ballademagere. Vi har forsøgt at anskue alle de hændelser, de taler om i interviewene, som kræfter, der påvirker hinanden: som den enkelte påvirkes af, men som omvendt også virker tilbage på selve den sociale virkelighed og dermed den enkeltes forståelses- og handlemuligheder. Disse typer pædagogiske og sociale perspektiver på forskellige typer af samspilsprocesser og forståelser af komplekse relationelle dynamikker er bl.a. inspireret af L. Gilliams studier og forskningsgruppen omkring eXbus-forskningen (se fx Kofoed & Søndergaard 2013; Gilliam 2008).

Tema 2: Ungdomslivet

Dette tema sætter fokus på en forståelse af ungdomslivet, som værende præget af individualiseringsprocesser, hvor institutioner som skoler og fritidsklubber spiller en stor, men ikke enerådende rolle. Den stigende institutionalisering af ungdomslivet, som er velbeskrevet i ungdomsforskning (se fx Illeris 2009), kan have både positiv og negativ betydning for den enkelte unge. Institutionaliseringsprocessen kan fremtræde positivt i form af veltilrettelagte udviklingsarenaer for den unge, men den kan også fremtræde negativt som et "eftersmæk" i form af krav om omstillingsparathed, faglige krav og tendenser til udpræget individualisering.

Vi tager her afsæt i en humanistisk forskningstradition og menneskeforståelse med vægt på at forstå den mening, rationalitet og fornuft, som danner grundlag for det enkelte menneskes handlinger, oplevelser og erfaringer. I rapporten anlægger vi et eksplorativt sociologisk perspektiv på de unges liv. Vi udforsker, hvordan de unge forstår deres eget liv i forhold til de sociale kontekster, de indgår i, og vi bruger i undersøgelsen en del energi på at forstå de unges konkrete sociale situation: Hvad kan de godt lide at lave, hvilke udfordringer synes de selv, at de har, hvor og med hvem kan de godt lide at lave hvad, hvad sætter de pris på, og hvad kan de slet ikke lide etc.

Vi vil ikke gå i dybden med disse processer, men interesserer os særligt for indholdet og betydningen af de socialiseringsprocesser, de unge indgår i bredt set – det vil sige i familien, kammeratskabsgruppen, fritidsarbejdet, organiserede fritidsaktiviteter mm.

En central tendens i de unges liv er skiftene mellem forskellige sociale arenaer og læringssammenhænge. Disse skift kan have en stor personlig betydning på mange planer. Ungdomstidens omskiftelighed og skiftene mellem de mange sociale sammenhænge, som ungdomslivet udgøres af generelt, præger tilværelsen og muligheden for at involvere og engagere sig (Højholdt 2009). Med blik for den konkrete målgruppe er spørgsmålet, hvilken betydning de forskellige sociale arenaer og skiftene mellem disse har for de unges tilknytning til og deltagelse i skolen.

Dermed retter vi et sociologisk perspektiv på de unge og ungdomslivet og prøver at forstå de relationer og helheder, de unge indgår i, for derved bedre at forstå de unge og deres behov. I denne sammenhæng er vi inspireret af den polsk-engelske sociolog Zygmunt Bauman (se fx Bauman & May 2003), der anvender begrebet habitat for de samfundsforhold, som mennesker lever under her i begyndelsen af 2000-tallet. Mere specifikt anvender Bauman begrebet habitat som betegnelse for individets sociale livssammenhænge. I de forskellige livssammenhænge er forskellige typer af handlinger mulige (Jacobsen & Poder 2006). Baumans pointe er, at der igennem forskellige typer af handlinger foregår socialisering i forskellige sociale livssammenhænge. Det er aktive processer, hvor individet skaber sig selv i sociale fællesskaber (selvsocialisering), ligesom det kan ses som en mere passiv proces, hvor de unge formes som væsner gennem en internalisering af det sociale pres fra omgivelserne (Bauman & May 2003). Ifølge Bauman har alle fællesskaber og sociale relationer, som man som menneske indgår i, en socialiserende betydning for, hvordan man udvikler sig. Med afsæt i Baumans forståelse kan man sige, at den enkeltes udvikling bestemmes af den rolle, vedkommende indtager, og af, hvilken rolle vedkommende får tildelt.

I vores analyse har vi fokus på de unges fortællinger om deres ungdomsliv, og vi ser nærmere på, hvilke roller de unge oplever, at de selv tager eller

bliver tildelt. Statistiske opgørelser viser, at unge, der kommer fra hjem, hvor forældrene har en længere uddannelse, ofte klare sig bedre i uddannelsessystemet end unge, der kommer fra uddannelsesfjerne miljøer (se fx Jensen & Jensen 2005). Med afsæt i Bourdieus tænkning omkring reproduktion og uddannelsessystemets funktion (se fx Bourdieu 1977) vil den skolekultur, der møder de unge fra uddannelsesfjerne miljøer, være dem fremmed. Men det er ikke kun de unge, der er sat på en oversættelsesopgave, de professionelle er også. Som Niels Ploug konstaterer: "Det er ikke kun eleverne, der skal forstå skolen – det er jo også skolen, der skal forstå eleverne. Og det kan være en vanskelig opgave." (Ploug 2005, s. 9). Hvis de unge fra uddannelsesfjerne miljøer skal kunne fungere i og drage nytte af skolen, kræver det, at skolen støtter dem i at lave et "oversættelsesarbejde", og at skolen også er indstillet på at forandre sig, så den kan rumme alle unge.

Tema 3: De særlige indsatser

I det tredje tema har vi fokus på de sociale samspil i de indsatser, som de unge og de professionelle deltager i. Her er vi inspireret af mikrosociologen Erving Goffmans forståelsesramme (se fx Goffman 1974). Med inspiration fra Goffmans terminologi anskuer vi de unges og de professionelle sociale samhandlen, som den kunne tage sig ud i "teatrets verden". Det er en central pointe hos Goffman, at mennesket i det sociale liv bevæger sig på forskellige scener og indtager forskellige roller, der giver mulighed for bestemte replikker, bestemt respons fra publikum osv. Ifølge Goffman er vores identitet ikke en essentiel størrelse, men kan bedst forstås afhængigt af situationen. I forskellige sociale situationer retter vi derfor blikket mod, hvordan de unge så at sige spiller sammen med de øvrige deltagere på de scener, de færdes på.

Det betyder, at vi analyserer det, som Goffman betegner som indtryksstyring. Grundforståelsen er her, at "enhver person, der kommer til en given social sammenhæng, ønsker at gøre et bestemt indtryk på de tilstedeværende" (Jacobsen & Kristiansen 2013). Goffman fremhæver, at formålet med deltagernes ageren "ikke alene (er) at opretholde den mest fordelagtige selvpræsentation og beskytte sig selv, men i lige så høj grad at beskytte det øvrige publikum og dermed situationen mod sammenbrud" (Jacobsen & Kristiansen 2013).

Som vi skal se det i den videre rapport, skifter de unge løbende mellem forskellige situationer, og netop dette har betydning for samspillet mellem de unge og de professionelle. Vi ser i denne forbindelse på, hvordan de unge agerer ved at spille roller på forskellige scener i deres liv.

Tema 1:

Relationen mellem ung og professionel

I dette første tema belyser vi samarbejdet med og omkring den unge og den betydning, det har for de unges deltagelsesmuligheder i skolen. Som vi skal se, oplever de unge samarbejdsformerne som ekskluderende. Vi stiller skarp på forholdet mellem de unges oppositionelle position til de professionelle og de unges indifferente attitude, som har betydning for de unges syn på skolen, de professionelle og sig selv. Med afsæt i analysen viser vi, hvor de professionelle kan sætte ind for at styrke samarbejdet med og omkring de unge og udvikle mere inkluderende praksisformer, som leder frem mod øget tilknytning til skolen.

Portræt: Andreas' fortælling

Jeg er meget træt af skolen. Jeg har gået i skole i rimelig mange år, synes jeg. Rigtig mange hårde år. Med rigtig meget. Med rigtig mange møder og ting som sådan. Så har der været rigtig mange lærere indover [...] Det har været møder med, du ved, klassemøder og møder med mig og inspektøren og med mine forældre og på grund af, at der har været et eller andet, og så ville de gerne have, jeg skulle tage mig sammen.

Andreas er 14 år. Han bor sammen med sine forældre i den lejlighed, hvor han er vokset op. Andreas oplever, at der har været mange opbrud og skift i hans skoleliv. Der har ikke bare været mange forskellige lærere indover. Der har i det hele taget været mange voksne indover med hver deres plan for, hvordan Andreas kunne tage sig sammen og blive mindre træt af skolen. Andreas er røget ind og ud af skoler og særligt tilrettelagte forløb. Det har været hårdt, det har været "rigtig mange hårde år", og han har brugt mange kræfter på igen og igen at forholde sig til nye voksne, nye steder med hver deres regler og rutiner og på at oparbejde nye venskaber.

Jeg røg i fra, ja, ja starten af syvende. Der røg jeg på ti-timers undervisning [...] Det gjorde jeg, fordi jeg var meget skoletræt. Så jeg gad ikke rigtigt at lave tingene, og så røg jeg på ti-timers. Og så kom jeg tilbage igen, og så røg jeg på, hvad hedder den, familieklassen. Så er jeg røget tilbage igen og så gik der et stykke tid, og så blev jeg smidt ud derfra. [...] Ja og så kom jeg her på ti-timers igen, og så er jeg startet i denne her skole nu.

Andreas' forældre arbejder begge. De tager ofte tidligt af sted om morgenen. Det er svært for Andreas selv at stå op og komme af sted til skole. Især når lektierne ikke er lavet, og lærerne opfatter ham som ballademager, uanset om han prøver at tage sig sammen og deltage i undervisningen eller ej. Det sker ofte, at Andreas keder sig og taler med de andre elever og laver andre ting end dem, læreren vil have, han laver. I perioder har han haft en "morgenfrue" tilknyttet, som hentede ham hver morgen og fulgte ham i skole og hentede ham igen, hvis han havde forladt skolen igen efter at være blevet afleveret om morgenen. Det er hårdt at være i skole for Andreas. Lærerne er "dumme". De lægger ikke mærke til, at Andreas ikke bare er ham, der ryger hash og laver ballade:

Jeg har et dårligt forhold til dem alle (lærerne), fordi de allerede har bedømt mig: Det er Andreas, han ryger hash, for eksempel, ikke. [...] Alt det, der skete i klassen, var min skyld. Sådan har det altid været. At det var lige meget, hvad der skete. Også hvis jeg ikke var i skole, så har jeg fået skylden.

De unges fortællinger

Gennem de unges stemmer får vi indblik i, hvordan de nære samarbejdsrelationer mellem de unge og de professionelle får betydning for de unges oplevelse af skolen, af de professionelle, af sig selv og den situation, de befinder sig i. Vi har i interviewene lyttet efter de unges oplevelser af samarbejdet, særligt som det udspiller sig med de professionelle i og omkring skolen, til møder og med lærerne i undervisningen.

Det er mig, der er forkert

Ligesom Andreas fortæller en række af de unge i interviewene, at de har et dårligt forhold til lærerne. Først og fremmest fortæller de unge, at lærerne ikke har blik for, hvem de egentlig er og føler sig som. De oplever ikke at blive anerkendt for deres indsats, heller ikke når de forsøger at tage sig sammen og indtage rollen som den gode elev. Oliver fortæller:

Jeg har været i rigtig mange situationer, hvor jeg har ændret mig i en periode. Og så ændret mig og taget mig sammen, og læreren har stadig opført sig på samme måde. Selvom de siger ... Jeg har været til rigtig mange møder, hvor de siger: "Nu glemmer vi det hele og starter forfra." Så går der, ja næste dag, så opfører de sig stadig som om, at det er den samme Oliver, som sidder foran. Der er ikke sket en skid. Overhovedet.

Dernæst fortæller de unge, at de oplever, at det er dem, der er noget galt med, ikke læreren, undervisningen eller skolen. De fortæller om at være til et utal af møder på skolen med lærere, ledelse, pædagoger og andre socialarbejdere, hvor de professionelle synger den samme sang om, at de skal ændre adfærd og tage sig sammen. Oliver fortæller:

Ja, det har også bare været sådan, når man skulle til møde: ja, jeg ved jo godt, hvad de vil sige, altså. Jeg kunne forudse, hvad der skulle komme til at ske. [...]. De plejer at sige, at man skal, at jeg skal tage mig sammen og lave mine lektier, og det er ikke i orden. Og de kommer ikke ind på noget nyt. Og selvom de tror, de kan sige noget nyt, det kan de ikke, for alt det, de siger, det har jeg hørt før.

De unge hører således, at de ikke er gode nok, når lærerne og de voksne omkring dem gentager den samme fortælling om deres uacceptable måde at være til stede på i undervisningen og deres manglende evne til at tage sig sammen. Rasmus fortæller, at lærerne er irriterende. Han siger om en af sine lærere:

Ja, men jeg tror ikke, han kan skelne mellem personer og skole [...] Det tror jeg ikke, han kan. Så hvis han får et dårligere blik af dig, så giver det også dårligere karakter, ikke. Og omvendt.

Ligesom Rasmus udtrykker en række af de unge i interviewene, at de oplever, at de konkrete karakterer og faglige vurderinger direkte afspejler lærerens sym- og antipatier for dem som personer. De oplever med andre ord at kunne se en sammenhæng mellem på den ene side de elever, som vurderes

som fagligt stærke, og dem, lærerne giver positiv opmærksomhed, og på den anden side de elever, som vurderes som fagligt svage, og dem, læreren ser ud til ikke at kunne lide. Denne vurdering baseret på faglighed menes at være en så indgroet del af lærerens forståelse, at de ikke har blik for de tilfælde, hvor det forholder sig anderledes. Når læreren først har fået et negativt "blik på dig", som Rasmus siger i citatet ovenfor, så afspejler det sig i dårlige karakterer.

En indifferent attitude

I interviewene fortæller de unge en masse om alt det, der sker omkring dem og i deres liv. Men vi får samtidig det indtryk, at de ikke rigtig forholder sig til det. Der er en tendens til, at de udviser en påfaldende indifferens, ikke bare over for de tiltag, der iværksættes af professionelle – skole og kommune – men også over for de situationer, de tilfældigvis havner i. De ved ikke altid, hvorfor "tingene" sker, og de har heller ikke nødvendigvis en mening om dem, når der spørges til dem gennem interviewene.

For Jesper var det at komme i skole igen efter en periode på et opholdssted bare noget, der skete for ham. En ven tog ham med i skole – til undervisning i et særligt tilrettelagt ti-timers forløb. Det særlige ved lige netop dette var at alle de interviewede, som var eller havde været tilknyttet forløbet, følte, at de havde en særlig positiv relation til socialpædagogen. Jesper fortæller:

Jeg blev sendt til Jylland. På grund af, at jeg ikke kunne være derhjemme. Og så stak jeg af, og så, så skulle jeg med Johan herop, og så sagde pædagogen, at jeg bare kunne komme her et stykke tid. Så nu er jeg indskrevet.

Også andre af de interviewede udviser denne indifferens, når det handler om de tiltag, de professionelle omkring dem iværksætter. Det kan handle om møder, de er nødsaget til at deltage i uden at vide, hvorfor de skal deltage, eller om, at de ikke ved, hvad de skal efter et endt særligt tilrettelagt forløb, eller hvordan det gik til, at de havnede i det. De ved heller ikke altid, om eller hvorfor de er tilknyttet en socialrådgiver eller en mentor. Da Morten bliver spurgt, om han har en socialrådgiver, svarer han: "Det tror jeg ikke. Det ved jeg ikke noget om." Senere fortæller han, at han ikke ved, hvad der skal ske efter sommerferien. Han siger: "Nej, det var noget med noget efterskole og. Jeg ved ikke hvad. [...] Nej det forstår jeg heller ikke helt, hvordan det skal fungere, men." Flere af de andre unge udtrykker sig på samme måde. Johan fortæller om det at begynde i et særligt tilrettelagt forløb. Intervieweren spørger til, hvordan han fandt ud af, at han skulle deltage i dette forløb: Han svarer:

Nej altså. Så. Vi skulle møde lidt senere nede hos pædagogen jo. Og der kunne jeg jo godt stå op, for det var kl. ti - elleve stykker, vi skulle møde, ikke. Jeg tror mere det var ... Jeg ved ikke hvorfor. Det ved jeg ikke helt.

De unge udtrykker modstand og indtager en attitude, der signalerer, at de tiltag, der iværksættes, og det, der er sket eller skal ske, ikke er relevant for dem.

Tilskuere til eget liv

Kun nogle af de unge kunne fortælle om det, de gerne ville nu og her. Færre kunne fortælle om fremtidsønsker for uddannelse og job. De unge, som fortalte om konkrete ønsker for den nære fremtid, vidste ikke nødvendigvis, hvordan de skulle agere i forhold til at opnå dem. De vidste heller ikke nødvendigvis, hvem de skulle henvende sig til for at få hjælp til at realisere deres ønsker om en praktikplads eller et særligt skoleforløb. Gennem de unges fortællinger tegner der sig et billede af, at de i mødet med de professionelle og skolen sættes i en passiv position. Der sker en masse for de unge, som de ikke forholder sig til eller målrettet går ind i. De bliver tilskuere til eget liv.

De unges måde at takle deres situation på

Billedet er dog ikke helt entydigt. De unges beretninger i interviewene fortæller også en anden historie: at de faktisk forholder sig til det, der sker. Som indledningsvist beskrevet retter vi fokus mod at forstå den mening, rationalitet og bevæggrund, som danner grundlag for det enkelte menneskes handlinger, oplevelser og erfaringer. I det lys kan de unges handlinger netop forstås som reaktioner på deres omgivelser. Således bliver det også synligt, at de unge ikke passivt indtager positioner i opposition til skolen og de professionelle - de unges fortællinger vidner også om, at de i særlige situationer, handler aktivt. Eksempelvis var Andreas i en periode i et særligt forløb, familieklassen. Han var der sammen med sine forældre, og han var i den periode taget ud af sin (normale) klasse og den sociale sammenhæng, han følte sig bekendt med. Han fortæller:

Det virkede faktisk rigtig godt. Jeg var mere koncentreret i skolen, og. Men det hjalp så ikke efter, for mit mål var. Fordi jeg kunne virkelig ikke, fordi jeg følte ikke rigtigt, det var ligesom mig, men det var det jo så. Mit mål var at komme væk fra det [familieklassen]. Det var det eneste. Det var derfor, jeg opførte mig ordentligt, fordi jeg gerne ville væk fra det. Lige så snart jeg kom tilbage [til klassen], så gik det jo ned ad bakke igen. Det var derfor, jeg blev smidt ud.

Hans mål var at komme væk fra det særlige forløb og derfor indtog han, som han selv udlægger det, en position, hvor han "opførte sig ordentligt". For en anden ung, Jesper, var målet også at komme væk fra en særlig indsats, men modsat Andreas handlede han gennem uformelle kanaler og på måder, som ikke er acceptable i det formelle system: Han stak flere gange af fra en anbringelse på et opholdssted uden for hjemmet.

De unges oplevelser og erfaringer giver således ikke noget entydigt billede af de kræfter, der er på spil for de unges deltagelsesmuligheder i skolen, men lægger op til, at man forsøger at forstå deres deltagelse eller mangel på samme som noget, der knytter sig til deres særlige situation og tidligere oplevelser og erfaringer.

Hvilken rolle tilbydes den unge i samarbejdet?

I en række af interviewene fortæller de unge, at de ikke oplever at blive inviteret ind i samtalerne til møderne, og at de ikke oplever at blive inddraget i beslutninger, som vedrører deres liv. Når Andreas fortæller, at lærerne på

møderne siger, han skal være med, og at de vil lytte til ham, er det alligevel ikke det, han oplever. Han siger:

Selvom de [lærerne] siger, at de gerne vil [lytte]. Og ændre sig og sådan. Der sker ikke noget.

Han oplever, at de professionelle og her særligt lærerne, altid siger det samme, at de peger på Andreas, som den, der er problemet, og den der skal ændre sig. Han fortæller, at lærerne siger:

At jeg skulle tage mig sammen i skolen. At jeg bare skulle. At det ikke var i orden. At det var min skyld. Alt det, der skete i klassen, var min skyld. Sådan har det altid været.

Men Andreas vil gerne deltage og være en part i samtalen og processerne omkring ham. Til spørgsmålet om, hvad der skulle have været anderledes, for at han havde haft mere lyst til at gå i skole, og for at møderne skulle have hjulpet ham på en eller anden måde, svarer han:

Det skal være eleven og læreren sammen, som skal finde ud af noget, der fungerer. Det kan ikke kun være læreren. Det kan ikke kun være eleven. Det skal være begge parter, der ændrer sig.

Også de andre unge udtrykker et ønske om at samarbejde med de professionelle. De vil gerne deltage og tilbydes mulighed for indflydelse på de planer og tiltag, de gennem samtalen finder frem til.

De unges fortællinger er fyldt med historier om det at være til et utal af møder, formelle møder. De unge (og deres forældre) bliver med jævne mellemrum indkaldt til møde med de professionelle. Formålet opleves af de unge som det samme hver gang: at blive rettet op med påmindelse om, at de fremover skal gøre det bedre. Men de savner at møde professionelle, der oprigtigt ønsker at lytte til dem. De ønsker at deltage i samtaler og samarbejdsformer, der kan få positiv betydning for deres relation og for de professionelles oplevelse af dem. De ønsker således, at samtalen får betydning for det, de oplever i skolen – at læreren bemærker, når de gør en indsats, at læreren begynder at se dem som andet og mere end for eksempel "ham Andreas, der bare laver ballade og ryger hash".

De professionelles perspektiv på de unges fortællinger

I det følgende vil vi se nærmere på de professionelles oplevelser af og erfaringer med at indgå i relationer med de unge. De professionelle oplever generelt et dilemma mellem på ene side at have forståelse for de unge og deres situation og på den anden side at føle sig fastlåst i praksisformer, der vanskeliggør tiltag, der kan bidrage positivt til de unges deltagelsesmuligheder i skolen og i samarbejdet med de professionelle.

Mangel på kompetencer, støttende forældre og positive relationer

Når de professionelle i gruppinterviewene bliver spurgt om, hvorfor de unge har vanskeligt ved at deltage i skolelivet, peger deres forklaringer ofte ud af skolen. Der er, som vi også kommer ind på under næste tema, en tendens til, at deres svar peger på de unges sociale baggrund eller på individuelle mangelfulde kompetencer til at honorere kravene i skolen generelt:

Her henne fra [skolen] kan vi i hvert fald firkantet sige, at vi oplever, at det er forældrene, som ikke er forældre for deres børn [...] De fralægger sig ansvaret.

Hvis man ikke har nogen forældre, som hjælper til, at opgaven bliver afleveret, eller man fagligt hænger bagud, så er det rigtig svært at være i udskolingen. For du [den unge] bliver hele tiden mindet om, at du simpelthen ikke mestrer det dybest set. Og så kan det være en nem vej at sige: "Så er jeg der ikke."

De unges vanskeligheder i udskolingen vurderes ikke blot til at være afgrænset til de faglige krav, men er også forbundet med en række manglende sociale kompetencer. Det er ikke de unges skyld, som socialrådgiveren siger, men det bliver de unges problem:

Det bliver jo rigtig vanskeligt for børn i udskolingsalderen, når de ikke mestrer det at være sammen med børn på deres egen alder eller mestrer at være sammen med voksne i et fornuftigt samspil. Og det kan både være lærere og deres forældre. Og det er jo ikke deres skyld. Det er også, hvad deres erfaringer er, og hvad de har lært, hvordan de er blevet mødt.

De professionelle oplever i høj grad, at de unges problemadfærd og manglende faglige kompetencer i udskolingen hænger sammen med et turbulent liv præget af opbrud, skift og udfordringer i forhold til at honorere de krav, de møder hele vejen op gennem det institutionelle liv. Når de i udskolingen møder en "mur" af skærpede og langt mere synlige udfordringer, giver de op, som en af lærerne fortæller:

Der er ikke en af dem [de unge], som ikke minimum har gået på fire eller fem skoler. Der er ikke en af dem, hvor det ikke viser sig, at der ikke har været noget nede omkring børnehaven også. Det er et langt, langt forløb af udfordringer, der er mødt hele vejen, og når de så rammer den mur, der hedder karakterer og højere grad af faglighed [i udskolingen], så står de simpelthen af.

Netop denne slags fortællinger skal man dog være påpasselig med at iværksætte forebyggende strategier ud fra. Forskellige undersøgelser (se fx Den- cik & Jørgensen 1999; Ejrnæs m.fl. 2006; Ploug 2005) peger på, at man ikke kan forudsige nogens liv. De risikofaktorer, der her nævnes, som for eksempel skoleskift, skilsmisser mv., oplever mange unge, uden at de af den grund har svag skoletilknytning. Omvendt er der også unge med svag skoletilknytning, der ikke er ramt af dem. Risikofaktorerne er således ikke i sig selv tilstrækkelige til at kunne forklare unges svage skoletilknytning.

Hvordan bliver de unge mødt af de professionelle?

Generelt fortælles der om skolen som en arena i de unges liv, hvor der stilles krav til deres deltagelse, deres vilje til at udvikle faglige kompetencer og deres lyst til at indgå i positive relationer med andre. De unge, som ikke deltager, enten ved at blive væk i længere perioder eller ved ikke at være aktive og engagerede i undervisningen, når de er til stede, bliver af samme grund omtalt som særligt problemskabende i interviewene. De professionelle fortæller, at de ligefrem oplever lettelse over "at være sluppet af med problemet", når den unge for eksempel skifter skole eller er fraværende. De oplever ganske enkelt færre forstyrrelser i undervisningen. Samtidig fortæller de også, at det er en ubehagelig følelse, en man helst ikke taler om. Den opleves som uprofessionel. Under et af gruppeinterviewene gik samtalen således. En inklusionslærer siger:

"Hold kæft det var dejligt at slippe af med den her familie." Det er jo heller ikke en rar følelse at have. Specielt ikke en man har lyst til at snakke særlig højt om i skoleregi, men man støder jo på nogle børn og voksne i det her liv, hvor man ikke kan lide dem, eller har det rigtigt svært med dem. Og det, tænker jeg også, er vigtigt at få snakket om: Hvordan håndterer vi så, når der er nogle børn, hvor jeg siger "Wau", når de skifter skole, i stedet for at sige: "Nej, du hører sgu til hos os, og hvordan er det lige, at vi får løst det her problem."

Efterfølgende siger socialpædagogen:

[...] det har vi snakket om også, at nu er den [elev] syg i en uge, og man tænker: "Puha, det var dejlig roligt, vi fik lavet noget fed undervisning." Så kommer de [eleverne] tilbage og er der i tre dage, og så ser man dem ikke i tre uger. Og jo, man laver sine fraværsting og sådan noget lignende. [...] Et eller andet sted er det jo enormt uprofessionelt, at man ikke siger: "Hvad sker der her?" i al lettelsen over, at man nu kan lave det, som man er ansat til og har uddannet mig til. Og det er at lave fed undervisning. Fordi, der er jo elever som forstyrrer.

Han siger videre:

Men fakta er faktisk, at der er nogle af de elever, som kommer ud med meget fravær, hvor det starter drypvis. Der går lang tid, før man faktisk siger: "Ah, hvad sker der lige her?" Og så er det, man sætter i gang, og så er de [unge] allerede nede i at sige: "Nå, men det er meget fedt at sidde og spille PlayStation det mest af natten, og der er alligevel ikke nogen, som savner mig." Det vil sige den negative del af det: "Når jeg endelig kommer derover (på skolen), så får jeg skideballe. Der er ikke nogen, der spørger, hvor jeg er henne."

I al lettelsen over at "slippe af med problemet" bliver der ikke reageret på fravær i det små, samtidig er de professionelle også bevidste om, at lige netop det begyndende fravær hurtigt bliver omfattende, når de unge mærker, at de ikke er savnet. Det, at der reageres imødekommende – at de professionelle udviser bekymring – har enorm betydning for de unge, vurderer inklusionslæreren:

Det handler også meget om, hvad du [de unge] bliver mødt med, når du kommer i skole. Når du har været væk i en eller to uger, bliver du så mødt med: "Hvor fanden har du været henne?" eller "Hvor er det dejligt at se dig". Der er stor forskel på, hvornår man [de unge] har lyst til at være der, ikke.

Ansvarsfralæggelse og indifferens

Grundlæggende vurderes de unge såvel som deres forældre til at være præget af ansvarsfralæggelse over for deres skolegang og i det hele taget over for det, som sker omkring dem. Det er, som socialpædagogen udtrykker det, alle andres skyld og ikke deres, når han taler med dem:

Sådan helt nøgternt set, når jeg snakker med dem: "Det er alle andres skyld." [...] Min oplevelse af dem her [de unge], det er, at jo ældre de bliver, jo mere ansvarsforflygtigelse er der i det her: Det er alle andres skyld. Det er læreren, der ikke kan lide dem. Det er mor og far, de er uvenner med. Det er kammeratskabsgrupper, som, så er de uvenner med dem, og så er de uvenner med den. Og det gør, at så kommer man ikke lige i skole.

De professionelle oplever ikke alene at mangle redskaber, hvormed de kan understøtte og hjælpe de unge i at lære at tage ansvar. En lærer siger for eksempel: "Men hvordan er det, vi lærer dem at tage ansvar?" Også på et mere grundlæggende plan bliver der peget på, at de professionelle, særligt lærerne, ikke altid er tydelige i deres forventninger til elevernes læringsindsats og i de faglige og pædagogiske begrundelser. Med en vis forsigtighed fortæller SSP-læreren, at lærerne "nok" ikke har været gode nok til at fortælle de unge, hvorfor skolen er vigtig, og hvorfor det faglige indhold er væsentligt. Han siger:

Det handler nok også lidt om, hvad man [de professionelle] med rette har kunnet kritiseres for. Det her med til at skabe forståelse af værdien af læring. Det er nok også derfor, alt det her med målstyret læring kommer nu. Man siger: "Hvorfor er det, vi skal være i skole? Hvorfor er det vigtigt, at du [de unge] lærer det her?" Det er jo om at forklare dem, hvorfor det er vigtigt. Og det har vi nok ikke været gode nok til, tror jeg.

På et mere overordnet plan handler denne tydelighed fra de professionelle side om at påtage sig den opgave at forklare de unge, hvem de er som faglige mennesker, og hvad de laver i skolen, som socialrådgiveren fortæller:

Altså jeg har lidt indtrykket af nogle gange, at man kan plastre en skole til med socialpædagoger og socialrådgivere. Hvis de faglige mennesker, som er omkring de her børn, de ikke formår at fortælle dem, hvad det her

går ud på, om det så er en svagt begavet eller højt begavet eller man prøver at tage røven på dem, så sker der ikke noget.

På den ene side peges der på, at de unges manglende vilje og evne til at tage selvstændigt ansvar for den situation, de er i, udgør en del af problemet. På den anden side taler de professionelle også en forståelse frem, som synliggør, at de unge ofte befinder sig i situationer, hvor de ikke med rimelighed kan siges at skulle påtage sig det fulde ansvar, når de professionelle for eksempel ikke selv mener, at de er tilstrækkeligt tydelige i, hvilke krav de stiller, hvorfor de stiller dem, og hvad de for eksempel laver som faglige personer.

Det vanskelige relationsarbejde

Af interviewene fremgår det, at de unge oplever deres relation med lærerne som negativ. De fortæller ofte, at lærerne er dumme, at de ikke bemærker positive ændringer, og at de per automatik giver dem skylden for uro og forstyrrelser. De unge kan "mærke" relationen, både den gode og den dårlige. Vi spurgte undervejs om, hvorfor de unge mon siger sådan, og hvordan de arbejder med at skabe positive relationer til de unge.

Først og fremmest peger de professionelle på, at de sammenhænge, hvori de kan arbejde med at skabe positive relationer, er begrænsede. Det er særligt i de kravløse samværsformer og den tid, de har med eleverne uden for undervisningen, som rummer denne mulighed. De udpeger særligt to forhold, de oplever som betydningsfulde: lejrskoleophold og klassens tid. Samtidig fortæller de, at begge dele er sparet væk med skolereformen 2014. Det oplever de som endnu et forhold, der vanskeliggør arbejdet med relationer. Et par af lærerne fortæller:

Jeg synes noget af det, hvor vi rigtigt har tid til at dyrke vores relationer, og det har vi også gjort her på skolen, det er vores lejrskoler, og det er vores overnatninger ud af huset og overnatninger på skolen [...] På sådan en lejrskole, der får man opbygget relationer og alt det, man kan bruge det næste halve år.

Jeg synes jo, at det er et kæmpe tab, at vi ikke har klassens tid mere. Til at arbejde socialt med klasserne og arbejde med trivsel og til at tage fat om nogle af de her problemstillinger [...] Og nu er vi nødt til at tage tiden af den faglige undervisning.

Dernæst oplever en række af lærerne deres rolle som kravstættende person og som den, der vurderer de unges skolepræstationer, som svært forenelig med at skabe positive relationer. De unge, siger en af lærerne, har svært ved at forstå, at den faglige vurdering af deres præstation ikke handler om dem som person. At en irettesættelse af en handling ikke er en kritik af hele deres person. Han siger:

[...] en af de store udfordringer for mig, det er faktisk, at han [en af de unge] bliver ved med at se mig som en kravstættende person. Det er jeg jo også, men hvor jeg også bliver ved med at sige: "Jesper, det er jo ikke dig, der er problemet. Det er det, du gør, eller rettere sagt det, du ikke gør, der er problemet."

Han fortæller videre, at det er selve irettesættelsen eller vurderingen af deres faglige præstationer, der får de unge til at opleve, at lærerne ikke kan lide dem:

Jeg tror tit, når han er blevet irettesat, at han går direkte ind igen [i klassen] og siger: "Det er mig, der er problemet, og de (professionelle) kan ikke lide mig."

Det er også derfor, vi ser tit med karakter, at de kan simpelthen ikke skille det ad. De kan ikke skille ad, at det, jeg har fået nu, det er en vurdering af en præstation, men den tager de simpelthen ind og siger, at det var en vurdering af mig.

De professionelle betoner således, at deres relationsarbejde også vanskeliggøres af, at de unge ikke forstår, at de professionelle er afgrænsede i deres vurderinger af dem. De oplever, at de unge tolker og værdisætter relationen som negativ ved en irettesættelse af en enkeltstående handling.

Samarbejdet med de unge

Som nævnt tidligere oplever de unge, at det er hårdt at være til stede ved møder med professionelle. De unge fremhæver bl.a., at de oplever, at de voksne blot gentager deres irettesættelser, deres beskrivelser af dem som problemskabende og deres opsang om, at de skal tage sig sammen. De professionelle kan sådan set godt forstå de unge i den betragtning, men oplever sig samtidig som fastlåste i formelle og uformelle praksisformer. Da vi i interviewet spørger de professionelle, hvorfor de unge mon oplever, at møderne er hårde, siger trivselspædagogen bl.a.:

Det er fordi, der ligger en afdelingsleder ind over bordet og siger: "Nu skal du tage dig sammen." De [unge] får skideballe. De får at vide, at de er på det gale spor. [...] Der er ingen, der synes, at møder er gode, hvis man [de unge] ikke forstår, hvad de handler om, og man ikke ved, hvad man tager derfra med.

Hun siger videre:

Jeg kan sgu godt forstå, de [unge] ikke kommer til de her møder, hvor de føler sig slået oven i hovedet. De ryger længere ned under gulvbrædderne, end da de kom ind. Det er ikke fedt at sidde som barn og blive udset.

De professionelle forstår således udmærket, hvorfor de unge vurderer møder som "slemme". En af dem påpeger da også, at møder måske slet ikke er et sted for samarbejde mellem de unge og de professionelle, men snarere et sted for påtale, for irettesættelse – et sted for skideballe. Og han får illustreret det modsætningsforhold, der ligger i mødepraksisen, når han peger på, at effekten ofte er den modsatte af hensigten. De unge, siger han, går sandsynligvis ikke bare sådan lige i balance efter at have været til en skideballe-seance, når de i udgangspunktet kommer ind med minus på kontoen:

Helt grundlæggende så skal vi. Vi skal indkalde til møder, hvis de er blevet væk i fjorten dage. [...] Det er automatikken, som du er inde på: at vi skal gøre det. Men i virkeligheden så er det måske ikke et møde. Så er det mere en påtale. Hvordan fanden skal man [de unge] komme ind [til

møde] med denne her minus. Man [de unge] vil jo aldrig bare gå i balance. Det kan man [de professionelle] i hvert fald også tage fat i ved de her møder.

En gruppe af lærerne omtaler møderne med de unge som "tilrettevisningssamtaler". De fortæller, at møderne er organiseret således, at alle teamets lærere deltager. En af dem siger:

[...] vi tager også nogle tilrettevisningssamtaler tre-fire lærere med en elev, for at de [eleverne] ligesom finder ud af, at vi snakker sammen hver dag.

Og som en uddybning af, hvad tilrettevisningssamtale er for noget, lyder det:

Jamen det er "Anette, nu skal du altså op i gear, og hvis du ikke får lavet noget, så ser det altså skidt ud med det her uddannelsesparathed". Sådan nogle samtaler kan vi godt tage. Men vi stiller gerne op alle fem, for ligesom at sige, at det ikke bare er i matematik.

Samme gruppe af lærere fortæller, at de altid tager udgangspunkt i den unge til en samtale, og at de på skolen blandt de professionelle er opmærksomme på, hvordan de taler om og fortæller om de unge og elever generelt. Læreren siger:

Jeg tager altid udgangspunkt i den unge. Hvad tænker du? Hvad kunne du godt tænke dig, der skulle ske? Hvad skulle laves om, for at du bliver glad?

Det er jo også meget bevidst ordvalg. Blandt andet bruger vi ikke "udsatte børn", men "børn i udsatte positioner". Det er hele tiden, hvordan man vægter sproget. Også i den narrative. Det er den systemiske tænkning, vi gerne vil ind i og fortælle de gode historier [om de unge].

De professionelle fortæller således både om inkluderende praksisformer i samarbejdet, men også om ekskluderende. De fortæller overvejende om, at møderne er en platform for de professionelle til afklaring af, hvad den unge skal ændre, og hvordan lærere og hjem kan støtte op om den forandringsproces. En lærer siger:

[...] hvis det er en adfærd [hos den unge], som skal laves rigtigt om, så er det jo med skoleledelsen, og så er det ofte en handleplan i form af: Hvad er det, eleven skal ændre? Hvad er det, vi som lærere kan gøre? Og hvad er det, forældrene kan gøre? Og det kan jo godt være rigtig svært, og jeg kan godt forstå, at de [unge] siger "de slemme møder". Det er da ikke sjovt som elev at sidde til og være aktør i sådan en samtale.

Man kan imidlertid stille spørgsmål ved, om de unge overhovedet oplever at være aktører i samarbejdet med de professionelle. Interviewene med de unge synes at pege i retning af, de oplever møder, som nogle de i højere grad er tilskuere til end deltagere i, og som de af den grund ikke mener handler om dem.

Sammenfattende analyse, tema 1

Når vi sammenholder interviewene med de unge og gruppeinterviewene med de professionelle, skaber de tilsammen et billede af nogle af de kræfter, der er på spil i relationen mellem den unge og de professionelle, og nogle af de kræfter, der virker ind på samarbejdet mellem de professionelle og de unge samt de professionelle imellem.

Skoleerfaringer som forudsætning

Gennem de unges fortællinger får vi indblik i, at deres skoleerfaringer har stor betydning for deres negative oplevelse af skolen, for deres dårlige relation til særligt lærerne, men også for deres forståelse af sig selv som utilpassede og fagligt svage i skolen. De professionelle fortæller generelt om manglende forældreopbakning, skoletræthed, mange skoleskift, manglende faglige og sociale kompetencer og ansvarsfralæggelse fra de unges side. Som det fremgår af tema 2, er der da også i høj grad tale om, at de unge i undersøgelsen har brudte og vanskelige familieforhold med sig. Men disse individuelle forudsætninger, karakteristika og opvækstbetingelser anses af de professionelle for at være grundlæggende årsager til de unges svage skoletilknytning og deltagelsesmuligheder. På den måde peger de professionelle forståelser ofte ud af den kontekst, skolen og klassen udgør, hvori den unges adfærd opleves som problematisk. I interviewene med de unge får vi derimod indblik i, at også andre langt mere hverdags sociale sammenhænge i skolen får betydning for måden, de unge oplever at kunne deltage. De unge taler ofte om relationelle processer, når de fortæller om deres skoleoplevelser. De fortæller om det, lærerne siger og gør, om, at de er utilfredse med deres adfærd og skolepræstationer, om, at de bliver irettesat, og om, at lærerne ikke bemærker, når de faktisk forsøger at ændre adfærd og "tage sig sammen".

Dumme lærere og problemskabende unge

De unge fortæller ofte om deres negative relation til lærerne ved at sige, "de er dumme". På den anden side fortæller de professionelle om relationen ved at fortælle, at de unge tror, at de ikke kan lide dem. De unges fravær opleves dog af og til som en lettelse. Deres tilstedeværelse i undervisningen er vitterlig forstyrrende, som lærerne siger. Både de unge og de professionelle oplever således, at relationen er vanskelig. De professionelle peger på, at de unge udviser en adfærd, der på mange måder står i vejen for deres professionelle opgave, nemlig at lave "fed undervisning", som socialpædagogen siger.

Lektor, ph.d. Laura Gilliam peger da også på, at de unge spiller en rolle i de professionelle arbejds liv. Ifølge Gilliam (2008) opleves de unges problemadfærd som obstruktion og blokering af især lærernes arbejde, men også af det læringsfællesskab, undervisningen udgør, og netop derfor opleves deres fravær i mange tilfælde som en lettelse. Gilliam pointerer, at lærerne i særdeleshed synes at være frustrerede over, at de unge ikke af egen kraft tager del i skolens projekt og den sundervisningstilbud, og forstår afvisningen som mangel på ansvarlighed. På den måde tvinger de unge de professionelle ud i roller med skideballer, disciplinering og irettesættelser, som de ikke nødvendigvis ønsker at være i. Den rolle er, som vores interview også viser, ikke

forenelig med professionelle idealer, som bygger på anerkendelse og ligeværdige positive relationer i arbejdet med børn og unge.

De unge fortæller i interviewene, at lærerne ikke bemærker, når de rent faktisk forsøger at "tage sig sammen", deltage i undervisningen og tage ansvar. De reagerer per automatik med en irettesættelse af dem, selv i de tilfælde, hvor de i deres egen forståelse ikke deltog i forstyrrelserne. Dette ligger i tråd med, at Gilliam (2007) viser, at børn og unge er enormt observante, når det gælder om at aflæse de sociale kategorier og mønstre ud fra, hvem der får ris/ros, hvem der bliver kigget på, hvem der får taletid, og hvem der bliver draget omsorg for. Gilliam peger på, at de unge aflæser deres egen position i klassens fællesskab ud fra det, læreren bemærker eller ikke bemærker. De værdisætter relationerne, udvikler identitet og tilhørsforhold netop i relation til andre elevers sociale position. Set i det lys er det måske ikke så overraskende, at de unge, vi har interviewet, som for eksempel Oliver og Andreas, oplever, at lærerne bedre kan lide de andre elever, fordi de får positiv opmærksomhed, eller fordi deres forstyrrelser ganske enkelt ikke bemærkes så ofte. Ole Løw (2009) peger i forlængelse heraf på, at der i tilbøjeligheden til at have blikket rettet mod de unges mangler, både i en undervisningssammenhæng og i beskrivelserne af dem, ofte skabes endimensionale og totaliserende forståelser af de unge. Mangelforståelsen fjerner opmærksomheden fra, at de sider og egenskaber, der fortælles om, må forstås og beskrives som relationelle dispositioner, de fleste har mulighed for at blive til gennem subtile sociale processer og de professionelles fortællinger om dem. Modsat hensigten får de professionelles mangelbeskrivelser ofte en opretholdende, måske forværende effekt på de unges deltagelsesmuligheder i skolen: At blive omtalt som fagligt svag og ansvarsløs, som mange af de unge bliver i interviewene, udgør sjældent et befordrende afsæt til, at de unge kan vende udviklingen og begynde at forstå sig selv som kompetente i en skolesammenhæng.

I dette perspektiv bliver det også muligt at forstå, hvordan de unge udgrænses og udgrænser sig i oppositionelle positioner i forhold til læreren og skolen. De unges handlinger må forstås i deres kontekstuelle sammenhæng som processer, hvori de unge reagerer på de professionelles handlinger, opfattelser og beskrivelser af dem og af de andre elever, og som de unge ofte selv bidrager til at forstærke negativt ved at blive væk eller ved ikke at deltage legitimt, når de er til stede. I den position udvikler de unge alternative identiteter i kontrast til skolen og idealet om den gode elev, og med en attitude af indifferens forkaster de det, skolen værdisætter, og søger i stedet det, skolen devaluerer (Gilliam 2008).

En dilemmafyldt lærerrolle

Særligt lærerne fortæller om deres roller som dilemmafyldte. De skal stille krav til de unge, de skal værdisætte deres skolepræstationer og tydeliggøre dem i konkrete karakterer. Det finder de svært foreneligt med at etablere positive relationer til de unge. Lærerne peger i den forbindelse på aktiviteter uden for den daglige undervisningspraksis, som lejrskoleophold og klassens tid, som sammenhænge, hvori de oplever at kunne skabe positive relationer. Der er ingen tvivl om, at sådanne sociale aktiviteter giver god mening for lærerne. Det er her, de får "sat plusser ind på kontoen" og får positive oplevelser sammen med de unge, hvilket medvirker til, at de får blik for andre sider af de unge end dem, som kommer til syne i en undervisningssammenhæng.

Skyld, ansvar og de unges mangler

Endnu et forhold, som skal nævnes, er lærernes tendens til at fortælle om de unge ud fra en underliggende præmis om at placere ansvar og skyld og pege på årsager til de unges skoleproblemer. De unges mangler (manglende støtte fra forældre, manglende sociale og faglige kompetencer og mangel på positive relationer) ses ikke af de professionelle som de unges skyld. Men langt hen ad vejen oplever de professionelle det som de unges ansvar at lære at leve et fornuftigt og problemfrit skoleliv. De giver udtryk for en bevidsthed om deres rolle som betydningsfuld for de unges lyst til og mulighed for at deltage i skolen, men synes også at være fanget i den grundlæggende forklaring, at det først og fremmest er hos den unge og i familien, at årsagen til de unges skoleproblemer skal findes. At der er en sammenhæng mellem de unges sociale baggrund og deres skolepræstationer er veldokumenteret, som vi også skal se i det kommende tematiske afsnit. Alligevel synes dette perspektiv ikke at være tilstrækkeligt i sig selv til at kunne forstå og handle på de vanskeligheder, de unge møder i skolen. På den baggrund er det ikke underligt, at de professionelle i interviewene har vanskeligt ved at få øje på sammenhænge, andre end de undervisningsfrie, hvor de kan sætte ind med inkluderende og forebyggende strategier. De taler kun i begrænset omfang om en forståelse af gensidighed frem, når de fortæller om de unges problemadfærd, som noget der også skabes og vedligeholdes i de sociale sammenhænge i skolen og i samspil med de professionelle.

Få deltagelsesmuligheder

Når vi skal forstå, hvorfor de unge oplever møder med de professionelle som "slemme", synes der at være flere forhold i spil. Først og fremmest oplever de unge ikke, at de professionelle spørger til deres perspektiv og oplevelser på møderne. Nogle af de professionelle fortæller i gruppeinterviewene, at de tager udgangspunkt i den unge, og at de spørger ind til dem. Spørgsmålet er, om det også er det, de unge oplever. De fortæller, at de professionelle siger, at de skal inddrages i samtalen, men de oplever ikke, at det sker. De unge (og i nogle tilfælde også deres forældre) inviteres formelt ind i samtalen som deltagere, men de oplever tilsyneladende ikke at blive mødt med en reel forventning om at deltage. Skal de for eksempel respondere på de professionelle beskrivelser af dem eller den problematiske situation, som er årsag til samtalen? Det er således ofte de professionelle, som sætter dagsordenen, og det bliver dermed deres udlægninger og analyser, der bliver afsættet for dialogen og problemløsningen. Når der for eksempel indkaldes til "tilrettevisningssamtaler", som nogle af lærerne fortæller om, udpeger betegnelsen i sig selv, hvem der er problemet. På trods af at lærerne fortæller om deres og skolekulturens sproglige opmærksomhed, så lægger betegnelsen ikke op til, at den unge skal forstå mødet og det, der skal tales om, som noget, der skal ske i et samarbejde. Det kan derfor være forståeligt, at de unge oplever, at det i sidste ende er de professionelle, som træffer afgørende beslutninger for dem om, hvad der skal ske. Som vi også har hørt fra de unge, sker det ofte, uden at de nødvendigvis ved, hvad, der skal ske, eller hvorfor, det skal ske. De får skideballe for deres uacceptable adfærd og manglende ansvarlighed.

Slemme møder og skidebatter

Både de professionelle og de unge fortæller på hver deres måde om, hvordan møder opleves som "slemme". De professionelle fortæller, at møderne sjældent har den ønskede effekt på trods af, at de oplever at være tydelige i deres krav til de unge. De unge fortæller, som de professionelle, hvordan de på møderne meget kontant bliver irettesat. I dette perspektiv bliver det muligt at forstå møderne som endnu et bidrag i de ekskluderende processer, der for de unge gør det enkelt at fravælge skolen.

Møderne kan i den formelle form, der fortælles om, også forstås som en særdeles synlig magtpositionering fra de professionelle side. For eksempel når hele lærerteamet tropper op til et møde med ét ungt menneske. For de professionelle handler det talrige fremmøde om at demonstrere og dokumentere omfanget af problemet for den unge. Den unges mangelfulde indsats er ikke blot afgrænset til ét fagligt område med én lærer, én klasse, én voksenrelation, men til mange faglige områder og voksenrelationer i den unges skoleliv. Set i denne kontekst er møder med professionelle ikke et sted, hvor den unge bliver mødt med forståelse, eller hvor den unge tilbydes deltagelse på trods af, at det er en del af de professionelle fortællinger. Af samme grund oplever de unge ikke, at de professionelle oprigtigt har et ønske om at lytte til dem og forstå dem og ad den vej finde handlemuligheder, som den unge kan være en del af. Perspektivet her bekræfter det, andre undersøgelser tidligere har peget på, bl.a. Hanne Knudsens ph.d.-afhandling *Har vi en aftale? (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie fra 2008* og Karen Ida Dannesboe m.fl.s undersøgelse *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagsstudie af skole-hjem-relationer fra 2012*. Det, der tales om som samarbejde, tildeler sjældent den unge en aktiv rolle. Det er i praksis skolens og de professionelle stemmer, som dominerer de aktiviteter, der omtales som samarbejde.

Det ligger derfor også lige for at forstå de unges indifferente attitude som et svar på de begrænsede deltagelsesmuligheder, de oplever i skolen og i mødet med de professionelle. De forholder sig indifferente ved at indtage en attitude, der signalerer, at de professionelle kategoriseringer, beskrivelser og tiltag ikke er relevante for dem. Det er en forståelig måde, de unge forholder sig på, når de vitterligt oplever, at de ikke er savnet, når de er fraværende, at de processer, de indgår i, ikke tager udgangspunkt i dem, og at de ikke bliver inddraget i de beslutninger, der tages. Attituden er en relevant og naturlig måde for de unge at forholde sig på til de voksne.

Fra de professionelle perspektiv beskrives møderne, som nævnt, heller ikke positivt. Der er en oplevelse af at være fastlåst, dels i særlige praksisformer, som har formet mødekulturen på den konkrete skole, dels i instrumentelle systemkrav. De særlige systemkrav (der bl.a. betyder, at der skal afholdes møde) og de særlige praksisformer, som de professionelle har erfaringer med, påvirker deres forståelser af møderne. Herunder hvem deltagerne for eksempel skal være, hvor mange der skal deltage, hvem der stiller spørgsmål, hvordan samtaleformen bør være etc. De professionelle oplever på mange måder møderne som meningsfulde og selvfulgelige, men af og til også som forhindringer, der stiller sig i vejen for at de kan etablere mere inkluderende samarbejdsformer, som de unge efterspørger. Når de professionelle for eksempel fortæller om, at de skal indkalde til møde, når de unges fravær har nået et vist omfang, uanset om det giver mening i den givne sammenhæng, bliver det at afholde møde blot en formel seance, der understreger det problem, de involverede allerede er bekendte med. De professio-

nelle fortæller dertil også om, hvordan mødernes form og organisering er formet af særlige, ikke altid bevidste, forståelser af, hvordan møder afholdes med problemskabende unge. En af deltagerne i gruppeinterviewet, en socialrådgiver, stiller undervejs spørgsmålet, om man kunne forestille sig mødet anderledes, om det kunne have en form, hvor de unge blev mødt af professionelle med spørgsmål, snarere end irettesættelser og svar på, hvad problemet er, og hvad de skal gøre anderledes. Hun peger endvidere på, at det ser ud til at have en positiv effekt på de unges deltagelsesmuligheder i skolen og på møderne, når de professionelle er meget præcise, afgrænsede og konkrete i deres syn på sagen og i deres løsningsforslag. På den måde, siger hun, oplever de unge ikke en overflod af, hvad de kan opleve som bebrejdelser.

Tema 2:

Ungdomslivet

I temaat om ungdomslivets betydning belyser vi, hvordan de unge forstår deres eget liv i de forskellige sociale kontekster, som de færdes i. Vi gør rede for de unges oplevelser af og fortællinger om livet uden for skolen, og hvordan livet uden for skolen har betydning for deres behov i det forebyggende arbejde. Med afsæt i analysen af de unges fortællinger belyser vi videre, hvordan de professionelle vurderer, at de unges skoledeltagelse og behov er forbundet med deres deltagelse i og oplevelse af forskellige sociale sammenhænge. Et forhold har fået særlig opmærksomhed: modsætningen mellem de sociale problemer, som præger flere af de unges liv, og samarbejdet om indholdet og organiseringen af de professionelles indsats.

Portræt: Frederiks fortælling

Jeg har rimelig svært ved at åbne mig over for folk og stole på folk. Altså, det er lettest, når det for eksempel er en som dig - som jeg ikke rigtig kender. Det er ikke sådan over for mine venner og min familie. Det snakker jeg ikke rigtig med dem om, sådan nogle ting.

Frederik går i 10. klasse. Han bor alene med sin mor. Frederik er ikke svær at interviewe. Som han selv siger, er det nemt for ham at snakke med en udenforstående – om "sådan nogle ting", som han kalder det. "Sådan nogle ting" er der mange af, og han viser tydeligt i sit kropssprog, at han synes, det er godt at tale med en udenforstående. Om skoleskiftene. Om drømmen om at tage væk på efterskole. Men også om, at der ikke er penge til et efterskoleophold. Derfor er han nu i 10. klasse. I interviewet med Frederik vender vi flere gange tilbage til den betydning, forældrenes skilsmisse har for ham.

Det er nogle år siden, forældrene blev skilt. I starten gik det ok. Men på det sidste er hans forhold til faderen "kørt af sporet". Helt galt gik det, da Frederik valgte at bo hos sin mor alle dage om ugen. Faderen afbrød stort set kontakten til ham.

Jeg havde fået at vide, at jeg skulle vælge, hvor jeg helst ville bo henne. [...] Og så sagde jeg bare til ham [faderen], at jeg helst bare gerne ville bo hos min mor, fordi at [...] det er sådan, jeg helst ville have det. Og så ... jeg var lige kommet hjem fra ferie. Alle mine ting var pakket. Og så sagde han bare, at så kunne jeg jo bare gå! Jeg skulle lægge min nøgle [...] Jeg blev nødt til at slæbe mine ting op til min mor og bo der ... selvom hun ikke var hjemme.

I det hele taget oplever Frederik, at der har været en del problemer i forbindelse med forældrenes skilsmisse. Når Frederik skal forklare, hvad de betyder, siger han:

De betyder meget, men på sådan en lidt mærkelig måde. For det er ikke sådan noget, som jeg direkte kan mærke. Det er bare sådan noget, der ligger inden i mig. Det gør det. Tager energien fra mig ... Når jeg så sætter mig ned og vil lave lektier, så har jeg så mange andre ting i hovedet. Så det er svært at komme igennem det. Så det bliver sådan lidt opgivende. [...] Jeg vil gerne lidt væk fra det.

De unges fortællinger

Gennem de unges fortællinger om deres liv i forskellige sociale kontekster får vi eksempler på, at de roller, eleverne indgår i uden for skolens verden blandt familie og kammerater, er meget betydningsfulde for dem. Relationerne til både familien og kammeraterne er vigtige ressourcer i de unges liv, men at navigere og pejle rundt i ungdomslivet er også en udfordring.

Opbruddene

Frederiks fortælling er interessant, fordi den fortæller om en situation, flere af de unge vender tilbage til i interviewene. De unge fortæller om perioder med opbrud og vedvarende/længere ustabilitet i familierne.

Frederiks liv er, som en række af de andre unges, hvad man kan kalde lettere turbulent. Ifølge Frederik har det betydning for hans skoledeltagelse. Han har nemlig svært ved at koncentrere sig om skolearbejdet. Det skyldes især de dårlige relationer til hans far. Det er belastende for ham. Derfor vil han helst væk! Men han kan ikke komme væk – for familien har ikke råd til efterskole, som er den løsning, Frederik selv foreslår.

Et andet eksempel er Kasper, som ligeledes oplever turbulens. Kaspers mor og far er ligesom Frederiks fraskilte. Egentlig var det meningen, at Kasper skulle være hver anden weekend hos sin far. Men faderens nye kone og Kasper kommer dårligt ud af det med hinanden. Kasper fortæller her om sit forhold til sin fars nye kone:

Min fars kone - hende er jeg ikke så vild med. Det har jeg aldrig været. Jeg har to små søstre, ikke. Og hun er hele tiden omkring dem. Jeg må dårligt nok snakke med dem. Hun kan heller ikke lide mig. Det har hun heller aldrig kunnet. Hun sætter mig til alle mulige ting derhjemme.

Familiesituationen betyder, at Kasper ikke er så ofte hjemme ved familien, som han egentligt gerne ville. Hver anden weekend, når han skulle være hos faren, sover han nemlig mindst den ene nat hos en kammerat. Hos kammeraten har de frihed til selv at bestemme det, de vil lave:

[...] jeg plejer at tage hjem til Mads. [...] Han har altid sin lejlighed for sig selv i en hel weekend. Fordi hans forældre, de er meget ude. Så de er sådan aldrig hjemme i weekenden.

Når Kasper skal forklare, hvorfor han er så meget hjemme ved vennen, så forklarer han det med henvisning til sin dårlige relation til sin "papmor". Følgende interviewpassage, hvor R er respondenteren Kasper, og I interviewereren, illustrerer dette:

R: Hun siger [...] til mig, at jeg skal forlade huset, fordi hun ikke lige vil have, at jeg er der.

I: Nå okay.

R: Så er det for det meste, at jeg plejer at tage hjem til Mads.

I: Ja okay ja. Hun smider dig simpelthen ud hjemmefra?

R: Ja. Jeg er derhjemme hver anden weekend. Der er jeg derhjemme. Det er for det meste kun en dag i weekenden, jeg er der. Ellers vil hun ikke have, at jeg er der.

Hjemme hos vennen hænger Kasper og hans ven ud sammen. Eller de kører lidt rundt til deres venner på knallerter. For Kasper er vennens lejlighed altså et sted, han søger hen, både fordi der er frihed, men også fordi han oplever, at han ikke må være hjemme ved faderen for dennes nye kone. Kasper har mulighed for at vælge relationen til dele af sin familie fra – og det gør han så, for han oplever den ikke som positiv. Det bliver vigtigt for Kasper at kunne tage væk, hjem til kammeraten, hvor han har mulighed for at være i fred.

Kammeratskabet

De unges fortællinger rummer generelt talrige fortællinger om det at være sammen med vennerne. At hænge ud i forskellige sociale arenaer som ved skolen, i Tivoli, rundt i byen på knallert etc.

Det er kendetegnende for de unges fortællinger om livet i kammeratskabsgruppen, at selve livet i kammeratskabsgruppen synes vigtigt, men også, at de unge synes at søge steder hen, hvor de kan være i fred for voksne – og problemerne i familierne. Jesper fortæller, at han går i Tivoli med sin kammerat tre gange om ugen. På spørgsmålet om, hvad de laver derinde, siger han:

Bare gå rundt. Man kan jo snakke med hinanden derinde. Der er ikke rigtig nogen der. Folk er jo i princippet ligeglade med, hvad du snakker om derinde i forhold til, hvis du går derhjemme eller et eller andet sted.

Han fortæller, at det vigtigste er at være uden voksne og sammen med en ven. Tivoli er en positiv ramme om dette møde, hvor han kan komme til at snakke godt med vennen, uden at alle andre lytter. Dette giver ham en fornemmelse af frihed.

Christoffer fortæller i et andet interview tilbagevendende om samme tema. Konkret handler det om kammeratskabet med vennen, som er jævnaldrende, dvs. 14 år. Vennens mor er ifølge Christoffer alkoholiker. Hun bor et andet sted – 200 meter nede ad vejen, fortæller han. Om vennens liv fortæller han:

Han bor alene i det hus, og det ved kommunen godt [...] Men hans mor betaler selvfølgelig stadig husleje og det hele. Men så passer han selv mad og sådan noget, så han har okay meget ansvar. Han bor for sig selv, bortset fra to dage om ugen, der kommer hans søster derned. Lige sådan, du ved ... Hun er 20 år eller sådan noget. [...] Han har boet alene i to år nu, tror jeg. Så det har han klaret meget godt, synes jeg.

At vennen er i stand til at håndtere sit liv selv i en lidt efterladt situation får anerkendelse af Christoffer. Han ser ikke umiddelbart vennens liv som problematisk, snarere tværtimod. Han klarer sig på trods. Og hos vennen er der sjovt at være. Man bestemmer selv det meste. Man kan lave, hvad man vil.

Christoffer fortæller her om, hvorfor han godt kan lide at komme hjemme ved vennen:

Nogle gange, hvis jeg kører over til ham, spørger jeg lige, om vi skal være sammen. [...] Så æder vi lige der ... måske en time ... og så går vi ud eller et eller andet.

Reglerne de er jo sådan meget minimeret, for han bestemmer jo sådan. [...] Du behøver ikke at tage dine sko af og sådan noget [...] der er ikke så mange regler. [...] Nogle gange, når vi er hos ham, så kravler vi op på taget og hopper ned på hans trampolin. Fordi han bestemmer jo ligesom over det.

Venner på trods

Flere af de unge drenge på den ene skole fortæller, at de går ud om natten med vennerne – lister sig ganske enkelt ud af lejligheden for at hænge ud på gaden. En af disse drenge er 8. klasseelev Henrik, som på undersøgelsestidspunktet er i et særligt tilrettelagt forløb på skolen. Henrik har rigtig svært ved at komme op om morgenen og i skole. Det har stået på i lang tid. Han forklarer selv, at det hænger sammen med hans liv om natten – sammen med vennerne. Det var livet om natten, som startede alt det med meget fravær:

Jeg [...] kunne ikke komme op om morgenen, og sådan blev det bare ved og ved. Jeg passede slet ikke den almindelige klasse. Jeg kom der et par gange om måneden [...]. Og når jeg kom, så var det altid ved en 10-tiden, fordi jeg ikke kunne stå op kl. 8.

Henrik kan – eller vil – ikke rigtigt forklare, hvad han laver om natten på gaden, eller hvorfor han går ud om natten. På spørgsmålet om, hvad de laver ude om natten, svarer han: "Sammen med venner. Ikke så meget andet."

Henriks korte fortælling ovenfor om, hvad de sammen laver om natten ("ikke så meget"), kan ses som symptomatisk for de unges fortællinger om deres liv i kammeratskabsgruppen. Nogle aktiviteter i ungdomslivet vil de unge gerne fortælle om. Andre vil de ikke. Christoffer ville gerne fortælle om det, de laver hjemme hos hans ven. Martin vil også gerne fortælle om det, han og klassekammeraten laver om aftenen på cykel:

Vi cykler nogle gange forbi folk, og så råber vi, så får de et chok og bliver helt vildt sure. Det er ikke sådan noget stort ballade.

Martin synes selv, det er harmløst – og sjovt. Andre gange laver Martin og hans ven dørfis sammen. Men de laver ikke kun "ballade" sammen, som ikke er "stort", jf. citatet ovenfor. Nogle gange er de også sammen derhjemme, hvor de ser film, eller de holder fester, er sammen med piger eller går til fitness. Fællesskabet skal så at sige bare være der. Og det er der.

De unge beskriver generelt ofte det at være med i en gruppe og have en ven som vigtigt. For de fleste af de interviewede unge er det normalt at have forskellige typer af venner. Forskellige venner, som de laver forskellige akti-

viteter med. De unge giver i interviewene udtryk for at have holdninger til deres forskellige venner. Men der er også i interviewene tegn på, at der kan være en udfordring at navigere i venskaberne. Et eksempel på dette fremkommer, da vi spørger Martin om, hvad "stort ballade" faktisk er. Han svarer følgende:

R: [...] Jeg kender nogen, som stjæler mange ting.

I: Er det nogen af dine venner eller hvad?

R: Ja. Jeg er gode venner med dem, men jeg gør ikke de ting, som de gør.

I: Okay. Hvordan er det?

R: Jeg prøver ikke at stoppe dem i det. Jeg tænker faktisk ikke så meget over det selv. Jeg gider bare ikke selv gøre det.

En anden elev, Henrik, fortæller, at han har et stort netværk af venner. Nogle, som han nok er venner med, men som han alligevel kæmper for at holde sig på afstand af:

Jeg har haft rigtig mange venner, som, da jeg startede med at gå sammen med dem, så var de rigtig flinke og ikke lavede så meget ballade. Og så begyndte jeg at gå sammen med dem, og så lærte de nogle at kende igennem mig, og så er de begyndt at gå sammen med dem ... Rigtig lort de har lavet. Ja alt muligt. Overfald og ja, jeg tror ikke, der er det, de ikke har lavet.

Fortællingerne om aktiviteter på andre tidspunkter i kammeratskabsgrupperne, bliver vi ikke indviet i. Heller ikke, selvom vi spørger. En interviewpassage, som illustrerer dette, er denne fra interviewet med Rasmus:

R: Ja altså, jeg har været sådan en, der lavede ballade og sådan noget.

I: Hvad laver I så?

R: Hvad vi lavede?

I: Ja, hvad laver I af ballade?

R: Alt muligt.

I: Kan du give et eksempel?

R: Bare ... Jeg ved ikke hvad ...

I: Nej? [pause] ... Det kan du ikke sige?

R: Nej! Det kan jeg ikke.

De professionelle perspektiv på de unges fortællinger

I det følgende vender vi blikket og gør rede for de professionelle refleksioner og overvejelser over de centrale temaer i de unges fortællinger om deres udfordringer og perspektiv på ungdomslivet.

I et af gruppeinterviewene blev de professionelle bedt om at redegøre for deres vurdering af, hvilke udfordringen de (hver især) så hos den elevgruppe, vi havde interviewet på deres skole ugen forinden. Til stede ved gruppeinterviewet var en lærer, en skolesocialrådgiver, en inklusionspædagog og en pædagog med ansvar for elever i særligt tilrettelagte tilbud og SSP-samarbejdet. De professionelle svar er præsenteret nedenfor:

Læreren:

Den største udfordring det er jo i forhold til at takle de ting, der er derhjemme i forhold til deres forældre. Herhennefra kan vi i hvert fald sige firkantet, at vi oplever, at der er forældre, som ikke er forældre for deres børn. Og vi kan også sige, at generelt, så er det ikke noget, der er pludseligt opstået. [...] Den største udfordring, synes jeg, det er at få fat i forældrene. Og få forældrene til at gå ind aktivt og være forældre for deres børn ...

Trivselspædagogen, som fungerer som støtte- og ressourceperson i klasserne:

Jeg tænker, at den største hindring i det her, det er, hvis de ikke har nogen forældre, som er i stand til at være forældre for dem ved at sætte rammer og bakke op og hjælpe dem på den her vej.

Skolesocialrådgiveren:

Det, vi lidt ser, det er, at vi rummer dem i vuggestue og børnehave. Kulturen er anderledes. Kravsætningen er anderledes, så de faktisk i en vid udstrækning fungerer i børnehave og vuggestue. Men lige så snart de rammer skolen, så er der nogle andre præmisser for det at være barn, som de har svært ved at leve op til. Og i vid udstrækning også mangler støtte til hjemmefra.

Pædagogen, som har eleverne i et særligt tilrettelagt tilbud:

Ud over, at jeg er fuldstændig enig med I andre, så tænker jeg, at hele vores skolesystem på rigtig mange måder ikke er skruet sammen til netop at kunne tage sig af den gruppe af elever [...]. Der er ikke en af dem [eleverne], hvor det ikke viser sig, at der ikke har været noget nede omkring børnehaven også. Det er et langt, langt forløb af udfordringer, de [har] mødt hele vejen, og når de så rammer den mur, der hedder karakterer og højere grad af faglighed, så står de simpelthen af.

Når de professionelle, som ovenfor, bliver bedt om forholde sig til praksis med et forestillet blik fra de unge kommer det tydeligt frem, at det kan være vanskeligt at agere i forhold til de unges sociale udfordringer, og de placerer tydeligt hovedansvaret hos forældrene.

De professionelle lægger generelt vægt på, at skolens grundlæggende struktur og meget målorienterede arbejde, særligt i udskolingen, synes at sætte grundlæggende grænser for skolens handlemuligheder. Det målorienterede skolearbejde intensiveres i udskolingen, og det hægter især de svage elever af, som så havner i negative skolestrategier. Disse fortællinger fremtræder i alle de tre gennemførte gruppeinterview.

Skolen identificeres og italesættes i høj grad som en undervisnings- og dannelsesinstitution blandt de interviewede professionelle – både af de professionelle inden for skolen og de professionelle i periferien af skolen. Skolens særlige opgaver og funktioner i forhold til at kunne rumme elever, der kommer fra uddannelsesfjerne miljøer, eller elever, der har familiære udfordringer, kommer til at fremstå som perifere, hvilket de professionelle er bevidste om. Skolens sociale funktioner og støtten til eleverne skubbes ned på opgavelisten.

De professionelle beskriver generelt, at der bliver handlet for sent i skolen på de sociale udfordringer, som eleverne har. I særlig grad synes de professionelle i periferien af skolen – uddannelsesvejlederen, skolesocialrådgiveren og pædagogen i de særligt tilrettelagte tilbud – optagede af dette forhold. De professionelle, som har funktion inden for skolen, italesætter ikke selv dette tema. Herved åbnes for en interessant iagttagelse: De professionelle, som kigger på skolen fra en anden vinkel end dem, som arbejder i skolen, synes at få øje for og italesætte andre perspektiver end dem, særligt lærerne og pædagogerne i skolen ser.

Der er ikke noget tilbud

Som vi så, er det gennemgående i gruppeinterviewene, at samarbejdsfladerne med de andre professionelle i forhold til elevernes sociale situation enten ikke beskrives, eller også efterspørges de. Ved det ene gruppeinterview diskuterede deltagerne de manglende tilbud til eleverne, som er skoletrætte:

Læreren: Men de [unge] har jo ingen muligheder. Der er jo ingen tilbud til de her børn. Der er jo ingen tilbud. Hvis ikke deres forældre kan finansiere en efterskole, så findes der faktisk ingen tilbud til dem.

Interviewer: Hvad mener du? Tilbud som?

Læreren: Vi har en heltidsklasse, og hvis man skal i heltidsklasse, så skal man have bedrevet skolevægning af værste bedrift eller [være] syg på en eller anden måde. Er det ikke sådan det er?

Uddannelsesvejlederen: Jo.

Læreren: Og der er bare ikke noget in between i forhold til, at vi har nogle, som ikke lige passer ind i kassen. [...] Vi har jo nogle børn, der er skoletrætte. Og få et tilbud til dem, sådan så de kan passe ind ... Det er jo ikke sikkert, at vores skole passer til alle børn. Og det skal man jo nok have sig for øje, men der findes bare ikke særlig mange andre tilbud.

En pædagog efterspørger et samarbejde på tværs af sociale og pædagogiske indsatser. Hun beskriver situationen således:

Jeg sidder med følelsen af, vi ikke rigtigt kan stille så meget op ... Jeg ville ønske, der var en højere grad af samarbejde. Altså ... Samarbejde omkring forvaltningen og lærerne eksempelvis. Vi arbejder alle sammen omkring barnet, men jeg synes, at vi mangler det der samarbejde. Hvis det var mit barn, ville jeg ønske, at der var en forvaltning og en skole, som arbejdede bedre sammen. Tættere sammen, så det dannede en helhed.

På mange måder synes de professionelle at opleve sig efterladt i situationer, hvor de enten trækker sig ud af relationen med familien/problemerne eller udelukkende handler med et individuelt fokus på eleven. I særlig grad fordi de oplever, at de ikke kan levere den indsats, som elevernes situation kræver. Uddannelsesvejlederen på den ene skole forholder sig her til den betydning, det har for nogle elever, der – som vejlederen beskriver – svæver rundt i deres liv som en konsekvens af familiernes sammenbrud:

[...] det er tit, at barnet oplever, det er i hvert fald min oplevelse, hjemløshed. Det der med, at jeg har ingen steder at være, fordi der er ikke nogen steder, hvor der er trygt. Der er ikke nogen steder, hvor der er plads til mig, og der er ikke nogen steder, hvor jeg bare kan "grounde". Når jeg så kontakter forældrene, så bliver jeg jo involveret i, at "hun siger også, og han siger også". Det kan jeg jo ikke rigtigt ... for jeg er hverken psykolog eller terapeut eller noget, så jeg kan jo ikke andet end at sige, at det må de finde ud af.

I det konkrete tilfælde taler uddannelsesvejlederen om en dreng i en udsat position, hvis situation forværres negativt på det pågældende tidspunkt pga. forældrenes skilsmisse. Uddannelsesvejlederen lytter til familiens udfordringer, og hun gør rede for den uheldige livsmæssige betydning dette måtte have for den unge. Men hun undlader at handle i relationen med familien med begrundelsen om, at familiemæssige problemstillinger ikke ligger inden for hendes arbejdsområde. At uddannelsesvejlederen må trække sig baglæns ud af relationen med familien har en lærer følgende kommentar til i gruppeinterviewet:

Altså, at se en dreng, der i løbet af tre måneder har to dage hos mormor, to dage hos et andet sted og hos en veninde ... det er så også et af de slemme tilfælde. Man kan jo godt forstå, at han ikke kan huske, hvor han har lagt sine bøger, og at, når man bor på en sofa, at der så ikke er fred og ro. Og når man så har en lillebror med en diagnose, som i forvejen fylder rigtig meget, så er det fandme svært at være i ... [...].

Et er, at læreren kan se en problemsituation, et andet er at handle på problemerne. En barriere kan være, at den professionelle ikke oplever sig som kompetent til at løse opgaven:

Jeg synes også bare, opgaverne skrider i forhold til hele den inkluderende folkeskole. [...]Jeg synes nogle gange, vi kommer ud på nogle områder, hvor vi slet ikke er kompetente.

Læreren oplever dog, at de i skoledagligdagen forsøger at få talt med de børn, som har det svært, og at kommunen faktisk har et "Familiehus", hvor familier kan søge støtte, hvis eleven for eksempel har angst. Læreren fortæller, at familierne kan henvises til dette, hvis de har behov for særlig hjælp i en periode. En anden lærer, der deltog i interviewet, havde følgende kommentar til sin kollegas fortælling om tilbuddet i Familiehuset: "Jeg ved slet ikke, om det tilbud er der mere," hvortil den første lærer svarede: "Okay. Men det kan så godt være, det ikke er der, men det har vi i hvert fald gjort brug af."

Citatet eksemplificerer, at det ikke er inden for denne rapports muligheder at vurdere kvaliteten og anvendelsesgraden af de særlige tilbud omkring skolen, som muligvis vil kunne hjælpe og støtte nogle af eleverne. De pro-

fessionelle giver generelt udtryk for at være glade for at få hjælp til at håndtere og løse de opgaver, som ligger inden for det mere sociale og psykologiske arbejdsfelt. Men flere af de interviewede giver dog også udtryk for, at det kan være vanskelig at få adgang til den særlige støtte, og at det kan være svært at overskue mulighederne i den daglige praksis.

Sammenfattende analyse, tema 2

Som det fremgår, vidner elevernes fortællinger om, at deres oplevelser af deres samlede livssammenhæng har betydning for deres skoledeltagelse og for deres forhold til skolen i det hele taget.

Familiemæssige udfordringer, opbrud og manglede familieopbakning til elever er ikke et nyt fænomen i forbindelse med elevers svigtende skoledeltagelse. Ej heller kan det siges at være nyt, at unge i teenageårene tillægger kammeratskabet blandt venner stor betydning – og at gadelivet blandt nogle af de unge tillægges stor betydning. At de unge tillægger venskaber og kammeratskaber stor betydning kan ses som en naturlig del af deres løsningsproces.

De unge søger frihed og ligeværd

De unges fortællinger efterlader det indtryk, at de unge i vidt omfang søger en frihed og et socialt samvær med deres kammerater i uformelle arenaer – hvad man også kan kalde en gadeorienteret livsstil (Balvig 2011). Livet i kammeratskabsgruppen og den gadeorienterede livsstil tillægger en del af de unge stor betydning. Grundlæggende har de unge således stor glæde af disse kammeratskabsmiljøer, og de sætter tilsyneladende pris på den støtte, de kan hente i disse grupper. Det betyder meget for de unge at høre til i en gruppe. Det er dog også tydeligt, at de unges liv i kammeratskabsgrupperne skal ses i relation til de grupper, som de unge identificerer sig som modpoler til/som de står i modsætningsforhold til. De ofte fremhævede modpoler er de kravsættende lærere og de turbulente familier. Betydningen af kammeratskabsgrupperne på afstand af de voksne præges derved af den relation, de unge har til de kravsættende voksne. For de unge synes det at være en udfordring at opretholde et positivt selvbillede i relationen med lærerne og i familierne, hvilket påvirker dem. De synes derfor i stedet at søge at opnå identitetsbekræftelse i kammeratskabsgruppen, som i dens aktiviteter og samværsform adskiller sig fra skolen og fra familiernes måde at fungere på, hvilket forstærker de unges tiltrækning hertil. Dette fænomen er velkendt inden for den sociale identitetsteori, som beskriver, at mennesker har behov for oplevelsen af en positiv identitet, og at denne i høj grad skabes i grupper og ved at sammenligne de grupper, man selv tilhører, med andre grupper (se fx Thornberg 2006). I spillet mellem ungdomsgruppen og andre grupper – i særlig grad lærerne og familierne – opretholder og bekræfter de unge en positiv social identitet i kammeratskabsgruppen. Søgningen efter en positiv identitet i kammeratskabsgruppen synes at føre til, at de unge mere eller mindre hensigtsmæssigt navigerer uden om de voksne i familie og skole. Eller direkte væk fra de voksne.

Tidligere undersøgelser har vist (Balvig 2011), at den gadeorienterede livsstil – i søgningen efter frihed fra autoriteter og krav – generelt synes at væ-

re på retur blandt unge. Men det er en velkendt socialiseringsmekanisme i ungdomsårene. Balvig skriver bl.a.:

Analyserne viser, at den gadeorienterede livsstil er langt mindre udbredt blandt de lovlydige unge end blandt de småkriminelle unge (»Flertallet«). »De lovlydige« sparer oftere op af deres lommepenge end »Flertallet«, hænger meget sjældnere ud i butikcentre osv. Endvidere viser den gadeorienterede livsstil sig ikke kun at være relateret til forekomsten af butikstyverier, cykeltyverier og anden mindre alvorlig kriminalitet. Den er også relateret til relativ alvorlig kriminalitet. Blandt »Flertallet« er den gadeorienterede livsstil betydelig mindre udbredt end blandt »De kriminelle«. (Balvig 2011, s. 100)

Ud fra et forebyggende perspektiv kan det tolkes som hensigtsmæssigt, at den gadeorienterede livsstil er på retur. Udfordringerne for de unge i kammeratskabsgrupperne i de gadeorienterede livsstilsgrupper er, at det stiller store krav til, hvad man kalder social pejling. Derved menes, at de unge skal mestre at mindske det oplevede gruppepres og eftergivenheden over for dette, således at de i højere grad vælger ud fra deres egne værdier og forestillinger. Som Balvig anbefaler, skal den gadeorienterede livsstil ikke forhindres eller bekæmpes, men snarere udkonkurreres, dvs. overgås af mere attraktive og trivselsskabende måder at leve et børne- og ungdomsliv på (Balvig 2011).

De unges "habitat" – deres samlede sociale livssammenhæng – har stor betydning for deres skoledeltagelse og forhold til skolen i det hele taget. Udfordringerne for eleverne opstår som konsekvens af langvarige familiemæssige og sociale problemer. Derfor kan det for den unge virke som en særdeles "fornuftig" strategi at forsøge at klare tilværelsen på egen hånd. Kaspers fortælling ovenfor om livet hjemme hos sin ven, der bor alene, illustrerer dette tema. De unge forsøger at klare sig, og det gør de ved at handle ud fra de betingelser, som er til stede for dem. Men det må dog også siges, at en række af de unge bliver udfordret på deres dømmekraft og kompetencer til at overskue de eventuelle konsekvenser af deres handlinger.

Et interessant perspektiv på dette findes i ph.d.-afhandlingen De unges stemme – udsyn fra en anden virkelighed (Bladt 2013). Ud fra et aktionsforskningsforløb med unge i udsatte og marginaliserede livssituationer forsøgte Bladt at skabe rum for, at de marginaliserede unge kunne identificere nogle af de forhold, som skaber barrierer for deres deltagelse i samfundet generelt og i skolen og uddannelsessystemet specifikt. Bladt konkluderer bl.a.:

I det hele taget ønsker de unge, at der skabes rum for muligheden for at kunne se sig selv som myndige ansvarsfulde personer, der indtager en aktiv deltagende rolle i samfundet og dets institutioner. De unge ønsker et almindeligt liv – i en anden type samfund end samfund, der er i dag. (Bladt 2013)

Udfordringen for den socialpædagogiske praksis bliver i Bladts perspektiv altså at udvikle, afprøve og forfine metoder og praksisser, hvor de unge sammen med de professionelle kan eksperimentere med udviklingen af nye tiltag, platforme og arenaer for deltagelse.

Bladt er blot en blandt flere forskere, der gennem de senere år har søgt at påvise konsekvensen af det individualiserede blik på afvigelse og afvigende unge (se endvidere Ejrnæs m.fl. 2006; Schwartz 2014). Som Bladt også nævner det,

kommer en stor del af inspirationen til kritikken af det individualiserede syn på de unges situation i skole og uddannelse fra bl.a. andet sociologen Zygmunt Bauman (se tidligere afsnit). I tråd med dette synes de fortællinger, som de unge og de professionelle bidrager med, at pege på, at professionelle på flere måder er udfordret af at skulle reagere konstruktivt i forhold til de unges livssituation i et på mange måder individualiseret skolesystem.

Den svage forældrerelation

Forældrerelationen generelt og periodisk i forbindelse med skilsmisser kan være afgørende i forhold til udvikling af svag skoletilknytning hos nogle unge. Nogle af de unge fortæller i interviewene om, hvordan deres familier/forældre har vanskeligt ved at håndtere og støtte dem i forbindelse med opbrud og skilsmisse. Der er tegn på, at relationerne mellem de unge og de voksne i vidt omfang er svækkede i de sammenbrudte familier. Dette synes at belaste de unge generelt og kan føre til, at de unge oplever koncentrationsbesvær, frustration og fortvivelse. Ydermere synes der i de unges fortællinger at være en tendens til at beskrive livet i kammeratskabsgruppen som en art flugt fra problemerne i familierne. De professionelle fortællinger om emnet ved gruppeinterviewene viser også tydeligt, at de professionelle tillægger de udfordringer, familierne har, stor betydning for elevernes skoletilknytning.

Er det skolens opgave?

Lærernes fortolkning af målet med skolens opgave rummer i mindre grad plads til, at de kan/skal forholde sig aktivt til de udfordringer, de unge oplever, og som kan være afgørende for deres svage skoletilknytning. De professionelle på skolerne kender til elevernes familiemæssige og sociale situation, men særlig blandt lærere og pædagoger efterlyses indsatser, der ligger uden for skoleregion, og samarbejdet med andre indsatser i den forebyggende indsats opleves som fraværende. Man kan sige, at de professionelle i og omkring skolen i deres måde at forholde sig til de unges udfordringer på, synes meget optaget af deres egen fortolkning af den pågældende professionsfunktion. Det er tydeligt, at der grundlæggende blandt de professionelle i og omkring skolen er opbakning til synet på skolen som et sted, der arbejder målorienteret med de unge og deres udfordringer. De professionelle orienterer sig generelt efter skolens mål om at løfte hver enkelt elev. Det betyder, at skolens opgave og funktion i forhold til mere almensocialiserende opgaver synes at glide i baggrunden og elevernes sociale liv ligeså, hvilket ikke er en ukendt problemstilling (se fx Schwartz 2014).

Tema 3:

De særlige indsatser

I temaet om de særligt tilrettelagte indsatser belyser vi de unges oplevelser af og fortællinger om, hvad der sker, når deres liv udvikler sig, så tilknytningen til skolen svækkes. Som vi skal se, oplever de unge den professionelle verdens tiltag dobbelt: På den ene side markerer de en vis distance til tiltagene; på den anden side er det også ofte i forbindelse med de særlige tiltag, at de unge kan finde støtte i deres liv. Med afsæt i analysen af de unges fortællinger belyser vi videre, hvordan de professionelle opfatter indsatsen. Her viser det sig til dels, at de professionelle i et vist omfang deler de unges skepsis i forhold til tiltagenes effekt. Men det bliver også klart, at de har en klar opfattelse af, hvilke dilemmaer der betinger dette.

Portræt: Mathias' fortælling

De prøvede jo alt muligt. Det hjalp ikke. Det gik på et år ... eller faktisk et halvt ... hvor der var møder og møder, og jeg passede ikke min skole.

Hjem har været mange forskellige steder for Mathias, som går i 8. klasse. Med sine femten år på bagen har han boet i både Fakse, Sverige og Helsingør. Så megen flytten omkring har givet Mathias mange skoleskift, og det er tydeligt, at Mathias er en af de unge, som der er fokus på, fordi han ikke passer sin skole.

Ganske vist har moderen været en fast del af hans liv, siden faderen døde, da Mathias var tre. Men hans oplevelse er, at han har "boet lidt omkring", som han siger. Selvom moderen er der, er det, som om hun ikke for alvor kan tage fat i Mathias' udfordringer. Ind i mellem stikker han af om natten, så han ikke kan komme op om morgenen og passe sin skole. Mathias fortæller, at så reagerer moderen ved at blive "sur". Meget sur. Men han gør det alligevel. Det kan man forstå på ham, når han fortæller om de professionelle forsøg på at få ham tilbage til skolen:

R: Der var jo tusindvis af møder om, hvorfor jeg ikke gik i skole og det ene og det andet. Det var en, der hedder Mette, og så min klasselærer for det meste ...

I: Hvordan var de møder?

R: De var fine nok. De prøvede jo alt muligt, så jeg kunne komme i skole. Det hjalp ikke. Det gik på et år eller faktisk et halvt, hvor der var møder og møder og det ene og det andet, og jeg passede ikke min skole.

I: Hvorfor hjalp de møder der ikke?

R: ... Fordi... Jeg tog derop, og så sad vi og snakkede, og lige så snart jeg kom ud, så tænkte jeg ikke over det. Bare tænkte: Nu må vi se, hvordan det går. Så det hjalp ikke.

Skolen er ikke et holdepunkt for Mathias, nærmest tværtimod, for han tager tilsyneladende afstand fra lærerne, bare fordi de er lærere:

R: Jeg har aldrig kunnet lide lærere ... Der har altid været en lærer, jeg snakkede bedre med, men jeg har aldrig rigtig brudt mig om dem. Jeg har altid syntes, der var noget specielt over dem, jeg ikke kunne lide ...

I: Ved du hvad det er?

R: Nej, det ved jeg faktisk ikke. Jeg sagde det også oppe på kontoret engang. De prøvede at finde ud af, hvad der var... Jeg kan bare ikke ... Der er bare noget ved dem, jeg ikke rigtig kan lide.

De unges fortællinger

Et gennemgående træk ved mange af de unges beskrivelse af, hvordan systemet agerer i forhold til deres udfordringer, er et tosidigt fokus. På den ene side tegner der sig et billede af, at de unge oplever systemets tiltag som ret fjerne og fremmede; på den anden side er der også unge, der give udtryk for, at de i de særligt tilrettelagte forløb finder stædeder og støttepunkter, så de kan vinde fodfæste i deres i øvrigt turbulente liv. En detaljeret beskrivelse af, hvad de unge har af ønsker i forhold til de særlige indsatser, vanskeliggøres endvidere af, at de indholdsmæssige og faglige dimensioner af de særligt tilrettelagte forløb ikke er noget, som de unge sætter præcise ord på. Vi kan altså ikke på baggrund af vores interview sige noget detaljeret om de unges specifikke forhold til de enkelte tiltag, der indgår i paletten af indsatser. Der tegner sig til gengæld et ret klart billede af, hvad de unge efterspørger, og hvad de finder problematisk i forhold til tiltagene.

Øer af tillid

Konturerne af nogle positive oplevelser med tiltag kan man finde i Karolines fortælling. Hendes skolegang har været "svær" og præget af moderens hukkommelsestab efter en ulykke. Hun selv har været indlagt med en depression, hvor hun oplevede, at hun "blev lukket helt ned". Men hun er tilbage i skolen og fortæller, at det bl.a. handler om, at hun har lært "at li'som alt ikke handler om karakterer. Det handler ligesom om at have viljen". Dette nye perspektiv på skolegangen er bl.a. opstået, fordi hun har mødt lærere, der anerkender, at hun gør et forsøg. Hun siger bl.a., at en lærer er "rigtig god til li'som at sige 'Okay, du har ikke fået det lavet, men du har prøvet'." Men hun nævner også sin kontaktlærer:

Sådan en gang hver anden uge, så møder man lige en halv time inden skolen starter, og så snakker man lige med dem om, hvordan det går derhjemme og sådan nogle ting ... det er meget rart.

En anden ung fortæller om et særligt ti-ugers forløb, som han kom i, da han blev vurderet ikke-uddannelsesparat. Her fik han mulighed for at prøve kræfter med det automekanikerfag, som han gerne vil ind i, og her oplevede han en modsætning til sit sædvanlige skoleforløb. For hvor han normalt ikke deltager så meget i skolen, sætter han i det særlige forløb pris på, at de får mulighed for at vise det, de kan. Han siger bl.a., at "det var godt, at vi fik prøvet næsten alt det, som vi kunne. Men det synes jeg var meget let". På interviewerens spørgsmål om, hvorvidt det har betydning for hans skolelyst, at han har fået "blik for", hvad han godt kunne tænke sig at bruge skolen til, svarer Nikolaj: "Ja, altså jeg har i hvert fald fået mere lyst til skolen."

Det mest gennemgående tema i de unges beskrivelse af de positive sider ved de særligt tilrettelagte forløb er imidlertid det forhold, at de unge ofte får et tillidsbaseret forhold til en voksen. Jens, der bl.a. har haft problemer med at passe skolen og har røget hash ind i mellem, fortæller for eksempel, at hans tillid til lærerne er ringe, fordi han føler sig bedømt af dem på forhånd, og fordi de kontakter hans forældre om nogle af de problemer, der opstår i skolen. Men i sit tilfælde har han kunnet benytte en SSP-medarbejder:

Der er også SSP, som jeg også har snakket lidt med ... men der er stadigvæk ikke nogle af vores lærere, som har spurgt mig. Altså, jeg kunne godt lide at snakke med SSP ... Jeg syntes, at det var godt, at han snakkede med mig om, hvordan jeg havde det i skolen. Og prøvede at få mig til, at jeg havde lyst til at tage i skole og alt muligt, ikke.

Flere af de unge betoner, at styrken ved voksenkontakten i høj beror på, at den voksne ikke formidler de oplysninger videre, som måtte komme frem i samtalen. For eksempel har Jens, som det fremgår ovenfor, fået et godt forhold til en SSP-lærer, som af egen drift henvender sig til ham "en til to gange om ugen" for at høre, om der er noget, de skal have vendt. Ligesom Jens også giver udtryk for, at han selv opsøger SSP-medarbejderne spontant på skolen, når der lige "er noget". Jens tænker om sine lærere, at "deres opgave jo også [er] at hjælpe os", men at han har dårlige erfaringer med det:

Jeg har prøvet det en gang, men der fortalte jeg nogle ting, som jeg ikke ville have, at han fortalte videre, men der fortalte han det så til mine forældre ... Siden har jeg ikke rigtig snakket med nogen lærer.

Nogle af de unge fortæller i interviewene, at de voksne, som de har tillid til, er voksne, som de møder i forbindelse med fritidsaktiviteter eller fritidsjobs. Dette understreger, at det ikke kun er i skoleregi, at de unge kan etablere meningsfulde relationer med voksne.

Flere af de unge peger i det hele taget på behovet for at have mulighed for at tale med voksne i en kontekst, der ikke er bestemt af skolesystemets rammer. Af interviewene fremgår det, at de fleste unge har en eller flere voksne, som de bruger som sparringspartnere. Det er voksne, som de unge føler sig relationelt knyttet til, og det kan for eksempel være SSP-medarbejderen eller AKT-læreren, men det kan også være andre voksne fra sportsforeningen eller fra på de unges arbejdsplads.

Hvad angår de voksne, som de unge møder i mere institutionaliserede rammer, udtrykker de unge et behov for at kunne tale med dem uden om institutionernes krav. I interviewene med de unge var der særlig ét eksempel på dette. En af de unge fortæller om en voksen (Simon), som er tilknyttet et såkaldt ti-timers tilbud. Han siger bl.a.:

R: Simon kan jeg meget godt lide.

I: Hvad er det, han kan? Hvorfor kan du godt lide ham?

R: Han er anderledes, og man kan snakke med ham om alt.

I interviewet fremgår det også, at det tæller til den positive side, at Simon laver fysiske ting med den unge. Men billedet ændrer sig, når Simons rolle skifter, for "lige så snart vi skal undervises, så er han også lidt irriterende. Så går han rigtig: 'Ja, nu skal du lære det og det og det.'" Den unge oplever således, at Simon er én slags voksen, når han er i pædagogrollen, og en anden slags voksen, når han er i lærerrollen. Men alligevel er hans oplevelse, at han kan tale med ham om alt.

... så spørg mig da

De unge fremhæver i interviewene deres ønske om selv at have andel i de tiltag, der initieres. Det gælder især Karoline. Hun taler meget bevidst om, hvordan hun har arbejdet med at komme tilbage til skolen. Men samtidig beskriver hun også, hvordan hun i skolen fik skideboller:

Rigtig mange af dem endda [...] og jeg fik at vide af skolen, at man skulle tage sig sammen og sådan nogle ting. Så [...] så blev det bare endnu værre på en eller anden måde. Fordi, at i stedet for at få at vide, at jeg skulle tage mig sammen, så tror jeg godt, at jeg kunne have haft brug for at ... kom hen og sagde til én: "Er der noget, der går dig på?"

For Karoline, som for mange af de andre unge i de gennemførte interview, er det vigtigt, at der i deres skoleliv (eller i deres fritidsliv) er mulighed for selv at italesætte nogle af de vanskeligheder, som de møder mere generelt i deres liv. Hvis de i skolen eller i et særligt tilrettelagt forløb bliver mødt med færdigstrikkede handlingsanvisninger, får det dem ofte til at afvise en genuin involvering.

Mit mål er at komme væk ...

I interviewene giver de unge udtryk for, at der er enkeltstående tiltag, der fungerer positivt i forhold til deres tilknytning til skole og uddannelsessystem. Men de unge oplever også, at de har en distance til tiltagene, som det for eksempel kommer til udtryk i Andreas' beskrivelse af sin skoletid siden syvende:

Ja, starten af syvende, der røg jeg på ti-timers ... og så kom jeg tilbage, og så røg jeg på ... familieklassen ... Så er jeg røget tilbage igen. Så gik jeg der et stykke tid, og så blev jeg smidt ud derfra ... ja, og så kom jeg på ti-timers igen.

Andreas siger det ikke direkte, men det fremgår klart, at han ikke oplever at have hverken kontrol over eller indflydelse på de forskellige tiltag, som han bliver involveret i. Der har både været tale om ti-timers tilbud, familieklasse og forsøg på at få ham tilbage i hans oprindelige klasse, men i interviewsituationen giver Andreas udtryk for, at det blot er noget, der sker med ham, ikke noget han selv tager aktivt del i. Det træder også frem, når han siger, at hans "mål var at komme væk fra det [familieklassen]". "Derfor opførte jeg mig ordentligt, fordi jeg gerne ville væk fra det." Han manøvrerer strategisk i situationen, men ikke ud fra den samme logik eller forståelse af betydningen af tiltaget, som skolen har lagt til grund for hans deltagelse.

De professionelle perspektiv på de unges fortællinger

De professionelle drøftelser af tiltagene viser, at der generelt er stor gensidig respekt for og anerkendelse af indsatsen i tiltagene. Men samtidig peger de professionelle undervejs i de gennemførte gruppeinterview også på en række områder, hvor de kan se udfordringer i at kunne støtte de unges fastholdelse i skolen. Udfordringerne omhandler bl.a. de systemiske begrænsninger, de professionelle faglige forudsætninger, det, at indsatsen

falder for sent, og det, at der er en manglende koordinering mellem de forskellige aktører.

Før vi går over til en beskrivelse af disse områder, må vi nævne, at elevernes perspektiv på tiltagene var stort set fraværende i drøftelserne i de grupper af professionelle, som vi har interviewet. Der bliver sagt meget lidt, der indikerer, at de professionelle har præcise billeder af, hvordan de særlige indsatser opleves af de unge. Vi påstår ikke, at denne viden ikke er til stede, men hæfter os alene ved, at den ikke inddrages i samtalen.

Systemets begrænsninger

Oplevelsen af de systemiske begrænsninger træder tydeligst frem, når lærerne taler om deres handlemuligheder. På en af skolerne udtrykker en inklusionsvejleder frustration over de begrænsninger, der opleves i lærerpositionen:

Jeg sidder med følelsen af, at vi ikke rigtigt kan stille så meget op. Simon og jeg taler lidt om det, fordi du har en lidt anden position end som lærer. Så du kan nogle andre ting, end vi dybest set kan tillade os. Så vi har heller ikke noget at byde på, end at vi kan have nogle samtaler. Men vi kan ikke gøre så meget udover, og det synes jeg faktisk også er en stor hindring. ... Jeg er alligevel låst i et skema ... Så jeg har ikke så meget at byde på, som jeg egentlig gerne vil have.

Vi har tidligere peget på, hvordan lærerne opfatter det som et problem, at der specielt i udskolingens kommer en stærkere fokus på de faglige krav, som gør det vanskeligere for læreren at tage hånd om elever med særlige skoletilknytningsproblemer. Citatet ovenfor viser klart, hvordan læreren kan identificere, at der er elever, som kan have brug for en særlig indsats, men som lærerne i skoleregi ikke kan komme til at handle på, fordi de ikke kan andet end at holde samtaler.

Flere af lærerne peger på muligheden for at etablere en tillidsfuld relation til de unge, uden at det nødvendigvis skal føre til sagsmapper el. lign. Der er en forståelse for de unges behov for at have en person at vende forskellige større og mindre problemer med, men lærerne efterlyser et mellemting mellem den nøgterne faglige/skolemæssige kontakt og deciderede sagsforløb. En lærer siger eksempelvis:

I virkeligheden er det bare et øre, de har brug for. Og nogle gange er det også alt for voldsomt med psykolog, men vi mangler det der spektrum imellem. Hvor man bare kan vende sine problemer og tanker inde i hovedet, uden at det bliver en sag.

De rigtige forudsætninger?

Selvom lærerne har stærk fokus på skolens opgave, ytrer de under gruppeinterviewet et ønske om også at kunne varetage mere mellem menneskelige sociale/psykologiske opgaver. Men dette ønske falder sammen med en klar bevidsthed hos lærerne om, at de ikke nødvendigvis har de kompetencer på området, som der kunne kræves. En lærer siger eksempelvis:

Det er også lige så meget lærerdelen i denne her. Er lærere klædt godt nok på til det her? Er vi gode nok til at tage hånd om det her? Det er jeg sgu ikke helt sikker på ... Jeg synes, vi er meget over i behandler-systemet, og det er de professionelle, der skal varetage alting ...

At sætte tidligt ind

Under gruppeinterviewet er der flere af de professionelle, der giver udtryk for, at de særlige indsats bliver sat i værk for sent. Det handler bl.a. om, at identifikationen af behovet for en særlig indsats kan være vanskelig. For hvornår sætter man lige ind, når man som lærer eller pædagog oplever, at der er problemer? En af de professionelle udtrykte det rammende:

Vi fanger dem ikke i gråzonen. Vi når dem først, når de kommer ud i den sorte ring.

En anden lærer siger:

Det er svært at fange drypvis fravær, inden det bliver til massivt fravær ... Essensen i det her: Fra første bekymring til du begynder at kunne effektuere indsatsen ... er alfa og omega ...

Det må ikke blive til en "sag"

Et sidste fælles tema, der går igen i interviewene med de professionelle, er betydningen af at inddrage ledelsen og forvaltningen i "sager". Interviewene viser klart, at alle de professionelle er bevidste om deres underretningspligt, men de giver udtryk for en bekymring, der handler om, at det kan være svært at finde sparring i for eksempel forvaltningen, uden at det forvandler problemet til en "sag", som så skal behandles "deroppe". En lærer siger eksempelvis:

Det, at man har en socialrådgiver på alle skoler med beslutningsret, det er en del af vejen frem. Netop også for at afmystificere noget ved, at det der med forvaltningen er den store stygge ulv. Og hver gang man snakker med en sagsbehandler, så er det fordi, der er noget galt. Det tænker jeg kan være vejen frem.

Her synes der at være en forskel på, hvad de forskellige professionelle mener. For nogle af de professionelle (især socialpædagogerne) oplever, at de har et vist råderum til selv at vurdere, hvilken indsats der skal til – også uagtet forskellige bestemmelser. En siger for eksempel:

Altså, jeg har lovet, at jeg bare ikke skal på Dagbladets forside. Så har jeg i princippet frie rammer til at arbejde.

I de professionelles optik fungerer det bedst i de tilfælde, hvor der er korte kommunikationsveje. På en af skolerne fremhæver de professionelle for eksempel:

Hvis vi nu har nogle af vores elever ... figurerer på politiets lister, så bliver jeg ringet op med det samme om mandagen, og de siger: "Vi har den her på listen. Er det noget, du tager dig af?" Men det kommer an på størrelsesgraden. Vi havde for eksempel en, der havde stjålet i Rema. Så får vi det at vide, og bing, så er jeg nede og snakke med ham mandag formiddag eller senest tirsdag.

Sammenfattende analyse, tema 3

De unge og de professionelle giver i interviewene samstemmende udtryk for, at en særlig indsats kan være nødvendig og meningsfuld, men flere interviewpersoner giver ligeledes udtryk for, at en del af tiltagene blot er noget, man "gør", fordi det er, hvad systemet kan tilbyde.

Afviklingen af møder kan stå som eksempel på den "ritualisering", der aftegner sig omkring nogle af de særlige indsatser. For når de unge indkaldes til "tilrettevisningssamtale", er der en vis sandsynlighed for, at de agerer i overensstemmelse med de envejskommunikationssignaler, de modtager. De siger ja på de steder, de opfatter som de rigtige, men uden at de egentlig føler sig som en del af aftalerne eller føler sig forpligtet til at overholde dem efterfølgende.

De unges ageren kan umiddelbart forekomme irrationel, hvis målet er at ændre deres situation, men hvis man vælger at betragte de unges ageren ud fra en beskrivelse af den sociale situation, tegner der sig et lidt andet billede. Sociologen Erving Goffman viser i sine analyser, at vi i vores daglige samliv med stor sikkerhed manøvrerer ud fra uudtalte normer for samtaler og samspil. Alle deltagere i en samtale bærer således i Goffmans optik et fælles ansvar for, at samtalen og det sociale samspil i den ikke bryder sammen. Det er en pointe hos Goffman, at vi i vores samhandlinger er "udleveret til det samme spil, baseret på gensidig vurdering (mutual assesment). Vi indgår i en slags skæbnefællesskab, hvor vores handlinger ikke blot har konsekvenser for os selv, men også for spillets øvrige deltagere" (Jacobsen & Kristiansen 2013). Når de unge stiller op til "tusindvis af møder", og disse møder tilsyneladende gennemføres uden at bryde sammen, udviser de unge i Goffmans forståelse gode kompetencer med hensyn til at "spille spillet". De unge, som vi har talt med, har en mere eller mindre bevidst oplevelse af, hvad der forventes af dem, og de professionelle spiller med – om end nogle af dem i interviewene også giver udtryk for tvivl i forhold til effekten af møderne.

Et andet centralt tema er, hvornår og hvordan indsatsen skal initieres. De professionelle giver klart udtryk for, at der er situationer, hvor de kan identificere faresignaler, men hvor signalerne ikke er så alvorlige, at det er relevant at sætte et stort "apparat" i gang. Når det gælder spørgsmålet om tidspunktet for indsatsen, er en af lærernes formulering om, at de først fanger mange af disse elever, når de er ude i "den sorte ring", slående. Man kan overveje, hvordan man kan give de professionelle mulighed for at kunne handle tidligere. Men flere af de professionelle understreger dog, at indsatsen på et tidligt niveau skal være "doseret" rigtigt. Det er vigtigt for de professionelle, at der er et rum til at håndtere begyndende problemer, uden at ledelse eller forvaltning inddrages.

Flere af de professionelle og de unge peger endvidere på, at der er mange tilfælde, hvor den særlige indsats har en positiv indvirkning på den unges samlede situation. Det gælder især, når den unge får en relation præget af tillid til en voksen. Der synes her – punktvis – at opstå rum, hvor den unge kan vende nogle af sine problemer og udfordringer.

Med afsæt i Goffmans forståelse af vores sociale liv som "en teaterscene", hvor vi veksler mellem at være fremme på scenen – der hvor spillet foregår – og bagscenen, hvor vi lader op og gør os klar til at bevæge os ud, kan vi søge at forstå de unge og de professionelles relation. "Bagscenen er det område, som den optrædende kan trække sig tilbage til, og som giver mulighed for at slappe af, øve sig og lade op" (Goffman 1974, s. 207). I vores interview giver de unge flere steder udtryk for, at de har brug for denne bagscene (back stage), hvor de kan tale med en voksen eller en kammerat om alt. Hvis de særlige indsatser ikke kan rumme, at de unge opsøger bagscenen sammen med de professionelle, er de unge henvist til at søge den andre steder.

Af vores interview fremgår det, at næsten alle unge udpeger deres primære bagscene til at være en mere eller mindre klart afgrænset gruppe af venner. Det er ikke fordi, de unge fortæller om, hvordan de bruger hinanden til afklaring af, hvad der skal ske i deres liv. Men det er tydeligt, at de ofte søger vennekredse for at undslippe at være "fremme på scenen", hvor de voksne kan se og gribe ind i deres liv. Men i interviewene hører vi også om, hvordan enkelte voksne kan komme til at fungere som de unges bagscene. Det gælder bl.a. for nogle af de voksne, som de unge har med at gøre i forbindelse med fritidsliv og fritidsarbejde. Og det gælder i særlig grad for nogle af de voksne, som de har med at gøre i forbindelse med særlige indsatser.

Af interviewene med de unge fremgår det, at de unge opfatter langt de fleste af deres møder med voksenverdenen som en slags front scene (front stage), hvor der forventes ganske bestemte ting af deres optræden. Således for eksempel kravene i skolen, kravene på jobbet og i fritidsaktiviteten. For nogle af de unge er det endda sådan, at familiebasen ofte trækkes frem som paradigmet på bagscene for de unge også er en slags front scene. Det gælder især for de unge, som har sammenbrudte familier bag sig, der ikke giver plads til at de sammen med deres forældre og søskende kan slappe af, øve sig og lade op.

Mathias' afstandstagen til lærere, som kom frem i portrættet i starten af dette afsnit, bliver på denne baggrund forståelig. Når Mathias ikke kan "lide lærere", viser Goffmans forståelsesramme, at det ikke er læreren som professionel person, han tager afstand fra. Modviljen skyldes derimod den scene, som læreren optræder på, og som han forventer, at Mathias skal acceptere og spille med på. I dette perspektiv kommer læreren til at repræsentere minimum to ting, som skolen som front scene rummer: For det første er skolen underlagt nogle faglige krav, som bliver mere omfattende i udskolingen. For de unge i undersøgelsen kan dette medvirke til, at de føler modvilje mod skolen, og at de i højere grad vælger skolen fra. For det andet oplever de unge ofte, at tiltagene, som de professionelle sætter i gang, alene stiller krav til de unge om at indgå i bestemte (ritualiserede) roller. Det er kun sjældent, at tiltagene tager udgangspunkt i de unges ønsker og tanker.

Undersøgelsens anbefalinger

Vi har tidligere i rapporten redegjort for de analytiske pointer og den viden, som er blevet oparbejdet i undersøgelsen. I det følgende afsluttende afsnit giver vi på baggrund af undersøgelsens analyser vores bud på, hvordan skolens medarbejdere i samarbejde med andre professioner og ledere kan medvirke til at udvikle en forebyggende indsats, der bedre kan understøtte de unges tilknytning til skolen. Dette gør vi ved at perspektivere den oparbejdede viden til mere konkrete anbefalinger til fremadrettede handlinger.

Vi er vidende om, at en række af anbefalingerne ikke bidrager med løsninger på kort sigt, men at de vil kræver mere grundlæggende tiltag og faglige diskussioner, før ændringer i praksis forekommer. For en del af de følgende anbefalinger gælder det, at der ikke umiddelbart er tale om revolutionerende anbefalinger og nytænkende tiltag. En række af anbefalingerne peger snarere på et forstærket fokus på at udvikle en indsats, som allerede praktiseres, men hvor indsatsen ikke synes at have den effekt, man håber på. Ydermere giver denne afrunding mulighed for at pege på nogle af de anbefalinger, som de unge og de professionelle selv i undersøgelsen er fremkommet med.

I en forebyggende betragtning på de samspilsprocesser, der er omkring de unge, og som kan medvirke til en styrket tilknytning til skolen og øget læringsudbytte er der behov for:

Det tværprofessionelle samarbejde skal udvikles

Dialogen mellem de professionelle fra forskellige funktioner og med forskellig professionalitet, synes overordnet set at kunne tilvejebringe et mere nuanceret og bredere kvalificeret vidensgrundlag for at handle på de unges udfordringer. Undersøgelsen viser, at arbejdsdelingen og de forskellige funktioner i og omkring skolen kan give et godt grundlag for en nuanceret dialog om indsatsen for de unge, set fra forskellige perspektiver. Den kritiske - konstruktive dialog mellem de forskellige professionelle om den gennemførte praksis for de unge synes med andre ord at kunne medvirke til at bane vejen for en nyudvikling af indsatsen. En nyudvikling, som undersøgelsen har vist, der er behov for.

Der er imidlertid også tegn på, at dialogerne mellem de professionelle er vanskelige at etablere, og at organiseringen og rammesætningen af dialogen er vigtig. Der holdes mange møder, men effekten af dem er tilsyneladende meget ringe. Vi anbefaler derfor:

- At der på skoler og i fora omkring de professionelle rammer iscenesættes dialoger med målet om kritisk og konstruktivt at udvikle nye og mere nuancerede forståelser blandt de professionelle af de kræfter, der er på spil omkring de unge, og som får betydning for deres deltagelsesmuligheder og læringsudbytte i skolen.

- At opprioritere brugen af samtaler mellem de professionelle fra forskellige funktioner med henblik på at nuancere vidensgrundlaget for det konkrete forbyggende arbejde. Dette bør ikke vente til de unges udvikling er kørt af skolesporet.
- At opprioritere de professionelles kompetencer til at indgå i undersøgende samtaler. Dette skal særligt have fokus på at udvikle evnerne til at inddrage andre professioner og funktioners udlægning af situationen og faglige bud på det fremadrettede arbejde, ligesom der bør være fokus på de professionelles kompetencer til at varetage samtaler med frafaldstruede unge.

Nye pædagogiske tilbud i skolen må udvikles

Vi finder det væsentligt at gøre opmærksom på, at ingen af de professionelle i undersøgelsen anfægter, de forsøg skolen gør for at nå og inddrage eleverne. Men der er store frustrationer blandt flere af de professionelle over, at indsatsen overfor de unge er for enstrenget. Der er blandt de professionelle et generelt ønske om at kunne tage særlige initiativer over for de unge, uden at det nødvendigvis fører til omfattende sagsbehandling. Her er der et behov for at drøfte og udvide den vifte af tiltag, som de professionelle har til rådighed. De professionelle efterspørger særligt udvikling af nye tilbud til de tilknytningstruede unge, hvilket i praksis vil sige, at der er behov for at udvikle nye tilbud indenfor skolens rammer. Vi anbefaler derfor:

- At der iværksættes vidensdeling og initiativer med henblik på at udvikle nye pædagogiske og sociale aktiviteter for denne målgruppe.

Tillid

Tilliden i relationerne mellem de professionelle og de unge kan vise sig meget vanskelig at opretholde og udvikle, bl.a. fordi de professionelle til tider føler sig fanget i spændet mellem fortrolighed og underretningspligt. Dette kan synes paradoksalt, da både blandt professionelle og de unge anerkender den positive betydning af de gode relationer. Der synes imidlertid at være store udviklingspotentialer i at udvikle både kompetencer til og rammer for opbygningen af tillid mellem professionelle og unge. Vi anbefaler derfor:

- At det relationelle arbejde tænkes langt mere ind i den daglige undervisningspraksis som didaktiske og pædagogiske indsatser.
- at der lokalt eksperimenteres med alternative møde- og samtaleformer, således at der udvikles nye forståelser hos de professionelle af, hvilke former møder og samtaler kan antage, hvis de unge skal tilbydes reelle muligheder for at deltage, føle ejerskab og tage ansvar for de beskrivelser og tiltag der bliver talt frem.

Inddrag de unge

Undersøgelsens analyser aktualiserer overvejelser om, den betydning skolens selvforståelse har for det pædagogiske og sociale arbejde med denne gruppe af unge. Det er ikke nyt, at skolen i sin grundtanke er rettet mod

individualisering af de unge, og at skolen skal og vil lære de unge en masse. Afviger de unge fra skolens plan, er der tendens til, at de unge opfattes som problemer/belastninger, og at de unge derfor bevidst eller ubevidst undviger skolen for at slippe fri fra disse opfattelser. Undersøgelsen viser, at unge generelt har vanskeligt ved at navigere i deres liv, men nok så vigtigt også, at de i vidt omfang oplever glæde og mening ved at indgå i, hvad de opfatter som, ligeværdige sociale relationer. Eksempelvis peger de unges fortællinger om kammeratskab og fællesskab på, at selve skolekulturen har stor betydning for de unge. Skolerne må overveje hvordan man kan imødekomme dette. Vi anbefaler derfor:

- at der rettes opmærksomhed på, hvordan man i det pædagogiske og sociale arbejde kan inddrage og støtte eleverne ud fra udfordringer og problemer de unge har i forhold til skolen.
- at politikere, skoler og fritidsklubber overvejer, hvordan man bl.a. i lyset af den åbne skole kan udvikle fleksible skoletilbud, som har fokus på at imødekomme de unges ønsker om en socialt orienteret skolekultur.

Lær de unge at navigere og pejle

En lang række af de unge fortæller i detaljer om, at de er tiltrukket af og trives i miljøer på god afstand af de voksne. Det er ikke sådan, at alle de unge derved står direkte på kanten af en kriminel løbebane. Der synes dog at påhvile de professionelle en opgave i at lære disse unge at pejle og navigere i miljøer med opbrud, hvor norm- og værdikonflikter kan opstå, og hvor de unge kan opleve tomrum i deres hverdagsliv. Vi anbefaler derfor:

- at det blandt de professionelle afklares, hvem der bedst muligt kan varetage det at lære og støtte de unge i at navigere og pejle i et til tider turbulent ungdomsliv.

Ny viden skal systematisk i spil

Vi finder det væsentligt, at der udvikles nye måder at koordinere og professionalisere de særlige indsatser. Undersøgelsen har afdækket et behov for, at de professionelle i højere grad arbejder med gensidig afklaring af kompetencer og opgaver i indsatsen over for de unge. Et sådant arbejde kan bl.a. kvalificeres ved at knytte det til tættere til forskningsmiljøer, der beskæftiger sig med de unge, som undersøgelsen har sat fokus på. Vi anbefaler derfor:

- At der etableres forsøg med oprettelse af forskningscirkler som metode til udvikling og forankring af nytænkning af de særlige indsatser. En forskningscirkel kan i denne sammenhæng være en gruppe af professionelle (for eksempel lærere, SSP-konsulenter, socialpædagoger), der sammen med en forsker sætter sig for at udvikle nye mødeformer, og som sigter mod et udbrede erfaringer og refleksioner til andre professionelle. Dette er bl.a. beskrevet hos Persson (Persson 2008).

Litteraturliste

Balvig, F. (2006): *Den ungdom! – Om den stadig mere omsiggribende lovlydighed blandt unge i Danmark*. Rapport udgivet af Det kriminalpræventive Råd. Tilgået 21. marts 2015 på www.dkr.dk.

Balvig, F. (2011): *Lovlydig ungdom. En selvrapporteringsundersøgelse blandt 14-15 unge i Danmark 2010*. Tilgået 21. marts 2015 på <http://www.dkr.dk/lovlydig-ungdom>.

Bladt, M. (2013): *De unges stemme – udsyn fra en anden virkelighed*. Ph.d.-afhandling. Institut for Miljø, Samfund og Rumlig forandring. Roskilde Universitet.

Bourdieu, P. (1977): *Cultural Reproduction and Social Reproduction*.

I: J. Karabel & A.H. Halsey (red.). *Power and Ideology in Education*. New York Oxford University Press.

Brinkmann S. & L. Tanggaard (2010): *Kvalitative metoder. En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.

Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Tilgået 21. marts 2015 på <http://www.eva.dk/projekter/2006/specialundervisning-i-folkeskolen/evaluering-af-specialundervisning-i-folkeskolen/specialundervisning-og-anden-specialpaedagogisk-bistand>.

Dannesboe, K.I. m.fl. (2012): *Hvem sagde samarbejde? Et hverdagslivs-studie af skole-hjem-relationer*. Århus Universitetsforlag.

Dencik, L. & P.S. Jørgensen (1999): *Børn og familie i det postmoderne samfund*. Hans Reitzels Forlag.

Ejrnæs, M., G. Gabrielsen & P. Nørrung (2006): *Social opdrift – social arv*. Akademisk Forlag

Gilliam L. (2008): *Bøvl og ballade – når børn obstruerer lærerens projekt*. I: J.B. Krejsler & L. Moos (red.). *Klasseledelse – magtkampe i praksis, pædagogik og politik*. Dafolo.

Gilliam, L. (2007): *Identitet, ballade og muslimske fællesskaber blandt etniske minoritetselever*. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, vol. 55, nr. 4.

Goffman E. (1974): *The presentation of self in everyday life*. Doubleday.

Hansen, J.H. m.fl. (2014): *Afdækning af forskning og viden i relation til ressourcepersoner og teamsamarbejde*. Tilgået 21. marts 2015 på <http://www.uvm.dk/~media/UVM/Filer/Udd/Folke/PDF14/Maj/140508%20Rapport%20om%20ressourcepersoner%20og%20teamsamarbejde.pdf>.

Holmgren A. & M. Nevers (2012): *Narrativ praksis i skolen*. Hans Reitzels Forlag.

Højholdt, A. (2009): *Den tværprofessionelle praktiker. Om udvikling af tværprofessionelt pædagogisk arbejde*. Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2012): *49 tekster om læring*. Samfundslitteratur

Jacobsen, M. H. & Poder, P. (2006): *Om Bauman: kritiske essays*. Hans Reitzel.

Jacobsen, M.H. & S. Kristiansen (2013): *Erving Goffman. Sociologien om det elementære livs sociale former*. Hans Reitzels Forlag.

Jensen, U.H. & T.P. Jensen (2005): *Unge uden uddannelse*. Socialforskningsinstituttet.

Jørgensen, T.T. m.fl. (2012): *Risikofaktorer, effektevalueringer og behandlingsprincipper. En forskningsoversigt*. Justitsministeriets Forskningskontor.

Kemp, P. (2005): *Verdensborgeren som pædagogisk ideal*. Hans Reitzels Forlag.

Knudsen, H. (2008): *Har vi en aftale? - (U)mulighedsbetingelser for mødet mellem folkeskole og familie*. Ph.d.-afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.

Kofoed, J. & D.M. Søndergaard (2013): *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels Forlag.

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

Løw, O. (2009): *Lærerens fortællinger om elever, pædagogisk analyse og ledelse af klasser*. I: E. Jensen & O. Løw (red.). *Klasseledelse. Nye forståelser og handlemuligheder*. Akademisk Forlag.

Persson, S. (2008): *Forskningscirkclar – en vägledning*. Malmö. Tilgået 21. marts 2015 på <http://dspace.mah.se/dspace/bitstream/handle/2043/7155/forskningscirkclar%20%20en%20v%E4gledning.pdf;jsessionid=C548CB258028341880CD8D35FE9B03A2?sequence=1>.

Ploug, N. (2005): *Social arv – sammenfatning*. SFI.

Ricoeur, P. (1994): *Oneself as Another*. The University of Chicago Press.

Schwarz, I. (2014): *Hverdagsliv og livsforløb. Tværprofessionelt samarbejde om støtte til børn og unges livsførelse*. Klim.

Thornberg, R. (2006): *Det sociale liv i skolen. Socialpsykologi for lærere*. Hans Reitzels Forlag.