

Socialt udsatte unges overgang fra skole til uddannelse eller arbejde – aktionsforskning, sociale eksperimenter og elevfortællinger

Authors: Christine Revsbech Jensen & Finn M. Sommer

Affiliation: Roskilde Universitet, Danmark

Contact corresponding author: Finn M. Sommer; sommer@ruc.dk

Sammendrag

Socialt udsatte unges overgang til arbejde eller en kompetencegivende uddannelse har været et samfundsproblem i adskillige år. Formålet med denne artikel er at argumentere for behovet for at udvikle alternativer til de dominerende tilrettelæggelser af uddannelser, der tager sigte på at fremme socialt udsatte unges adgang til en kompetencegivende ungdomsuddannelse eller et erhvervsarbejde. Artiklen vil diskutere, hvordan aktionsforskning kan bidrage til etablering af eksperimentelle pædagogiske tilrettelæggelser og aktiviteter. Artiklen vil diskutere betydningen af at etablere fremtidsværksteder, praktiske værksteder og events, hvor man søger at aktivere elevernes livserfaringer og gøre disse erfaringer til centrum for læreprocessen. Der argumenteres for betydningen af tilrettelæggelse af alternative sociale eksperimenter i et samarbejde mellem socialt udsatte elever, faglærere og forskere ud fra et demokratiserende sigte og et bæredygtighedsperspektiv. Endelig vil vi i artiklen med baggrund i en elevs livshistoriske fortælling argumentere for betydningen af elevernes læringsparathed og deres bearbejdning af personlige livshistoriske erfaringer som en central faktor i overgangen fra skole og til enten en kompetencegivende uddannelse eller et arbejde.

©2022 Christine Revsbech Jensen & Finn M. Sommer. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to share their work (copy, distribute, transmit) and to adapt it, under the condition that the authors are given credit, that the work is not used for commercial purposes, and that in the event of reuse or distribution, the terms of this license are made clear.

Citation: Jensen, C. R. & Sommer, F. M. (2022). Socialt udsatte unges overgang fra skole til uddannelse eller arbejde – aktionsforskning, sociale eksperimenter og elevfortællinger. *Forskning og Forandring, Special issue: Marginaliserede former for viden og forandring*, 5(1), 64–84. <https://doi.org/10.23865/fof.v5.3481>

Nøgleord

Socialt udsatte unge, overgang fra uddannelse til arbejdsliv, livshistorie, aktionsforskning, Forberedende Grunduddannelse (FGU), lære- og identitetsprocesser, grænseoverskridende praktikophold, demokratiske læreprocesser, bæredygtighed

Abstract

The transition of socially disadvantaged youths from school to education or work: Action research, social experiments, and student perspectives

The transition of socially disadvantaged young people from school to work or fully-qualifying vocational education has constituted a societal problem for several years. The purpose of this article is to argue for the need to develop alternatives to the dominant arrangements of educational learning processes aimed at promoting the access of socially disadvantaged young people to fully-qualifying programmes of further education, or a job. The article will discuss how action research can contribute to establishing experimental learning arrangements and activities. The article will discuss the importance of establishing future creative workshops, practical workshops and events which attempt to activate students' life experiences and make these experiences the centre of their learning processes. We argue for the importance of organizing alternative social experiments in a cooperative venture involving socially disadvantaged students, subject teachers and researchers, based on ideals of democracy and sustainability. Finally, based on the life story narrative of one of the students, the article will argue for the importance of the learning readiness of students and the way in which they process their autobiographical experiences as central factors in relation to the transition from school to the job market or further vocational education.

Keywords

Socially disadvantaged young people, transition from education to working life, life history, action research, Preparatory Basic Education (FGU), learning and identity processes, cross-border internships, democratic learning processes, sustainability

Indledning: Projektets formål og teoretiske orientering

Unge overgang fra skole til en kompetencegivende uddannelse eller et lønarbejde er en problemstilling, som i årevis er blevet diskuteret af politikere, arbejdsmarkedsorganisationer, virksomheder, uddannelsesforskere, undervisere med flere (Jørgensen, 2009, 2021).

Det projekt,¹ som artiklen fremlægger resultater fra, beskæftigede sig med overgangsproblemet for socialt udsatte unge på de forberedende grunduddannelser (FGU). Projektets mål var at fremme social og faglig integration af tyske og danske

1 Projektet blev gennemført i et samarbejde mellem to danske og to tyske uddannelsesinstitutioner på det forberedende grunduddannelsesnivea, et dansk og et tysk universitet samt 17 tyske og danske virksomheder og arbejdsmarkedsorganisationer, fra 2016-2020. De primære deltagere i projektet var: Berufsausbildungs- und Qualifizierungsagentur Lübeck GmbH, Multicenter Syd, Bildungs- und Arbeitswerkstatt Südtondern GmbH, Produktionshøjskolen Klemmenstrupgaard, Europa-Universität Flensburg og Roskilde Universitet. Projektet var medfinansieret af Den Europæiske Fond for Regional Udvikling, Interreg.

produktionsskoleelever, der var op til 25 år,² i uddannelse eller arbejde. Projektets overordnede mål var at fremme elevernes personlige, faglige, sociale og interkulturelle kompetencer samt at udvide elevernes mobilitet og erfaringshorisont i overgangen til en kompetencegivende uddannelse eller et erhvervsarbejde.

Projektet blev gennemført som et aktionsforskningsprojekt med danske og tyske forskere og lærere på de forberedende grunduddannelser. I projektet blev det besluttet at iværksætte en række eksperimentelle udviklingsforløb i samarbejde mellem elever, arbejdsgivere med flere. Der blev blandt andet etableret future camps, udvekslings- og praktikophold i udlandet og events med henblik på lokal samfundsudvikling. Sigtet var at fremme socialt udsatte unges kompetenceudvikling gennem etablering af demokratiske læreprocesser og læringsrum, som rummede et bæredygtigt forandringsperspektiv (Langergaard, 2020).

Overgangen fra skole til arbejde er et ekspanderende forskningsområde, blandt andet kan nævnes *School-to-work*-traditionen, som både beskæftiger sig med offentlige uddannelsesprogrammer og er et bredt, tværfagligt forskningsområde med blandt andet undersøgelser af baggrunden for unges valg af uddannelse, langsigtede konsekvenser af unges uddannelsesvalg samt sorteringsmekanismer i overgangen og efterfølgende konsekvenser for arbejdsmarkedstilknytning (Pless & Görlich, 2018; Katznelson et al., 2021).

Projektet her var tilrettelagt som et aktionsforskningsprojekt i traditionen kritisk-utopisk aktionsforskning (Gunnarsson, Hansen, Nielsen & Sriskandarajah, 2015). Kritisk aktionsforskning tager sit udgangspunkt i samfundsmæssige problemstillinger og søger at løse disse sammen med dem, problemstillingerne berører i hverdagen (Hansen et al., 2016; Nielsen & Svensson, 2006). Det implicerer, at projektet arbejder med problemstillingen i forhold til unges overgang fra skole til kompetencegivende uddannelse eller et arbejde ud fra et forandringsperspektiv, hvor forskere arbejder sammen med centrale personer i feltet, her primært undervisere og elever, med henblik på at skabe praksisnær viden om problemstillingerne og muligheder for at gøre tingene bedre. Grundlæggende viden produceret i samarbejde med lærere, elever, arbejdsgivere m.fl. betragtes som afgørende for at skabe reelle muligheder for bæredygtig forandring af (socialt udsatte) unges overgang fra skole til kompetencegivende uddannelse eller et lønarbejde.

2 Projektet blev gennemført før og under den periode, hvor de Forberedende Grunduddannelser (FGU) blev etableret og implementeret i 2019. Det empiriske materiale omfatter elever, som gik på produktionskoler, før produktionsskolerne blev nedlagt og integreret i FGU. Det betragtes ikke som et problem for det empiriske grundlag for artiklen, eftersom FGU har samme elevgrundlag som produktionsskolerne. Samtidig kan de eksperimentelle udviklingsforsøg i projektet siges at foregribe indhold og tilrettelæggelse af særligt et af de tre uddannelsesspor i FGU, nemlig produktionsgrunduddannelsen, i den forstand at underviserne fra produktionsskolerne og forskerne var optaget af at undersøge og demonstrere udviklingsretninger for uddannelsen, som blev anset for vigtige for både danske og tyske elever på den forberedende grunduddannelse.

Ud over kritisk-utopisk aktionsforskning (Husted & Tofteng, 2012; Hansen et al., 2016) trækker projektet på subjektorienteret identitet- og læringsteori (Olesen, 2003; Olesen, 2004; Negt, 2019). Gennem projektet er det søgt at gøre de subjektive, meningsdannende lære- og udviklingsprocesser (Olesen, 2003, 2004; Negt, 2019), som eleverne har gennemgået, synlige i form af deres egne fortællinger herom. Elevernes fortællinger har bidraget til den løbende udvikling af projektet (Niemeyer et al., 2020, 2021). Selv om læreprocesser er helt centrale i aktionsforskningsprojekters udviklingsprocesser, så er direkte fokus på læring underbelyst eller indforstået i aktionsforskning (Frimann et al., 2020). I dette aktionsforskningsprojekt forstår vi elevernes overgang fra skole til kompetencegivende uddannelse eller arbejde i et læringsteoretisk perspektiv, hvor elevernes subjektive identitets- og læreproces, blandt andet deres bearbejdning og transformation af livshistoriske erfaringer, motivation, interesser og fremtidsønsker, er afgørende for overgangen og læreprocessen. Denne subjektorienterede læringsforståelse adskiller sig fra dualistiske forståelser af overgangen og læreprocesserne, hvor der sker en adskillelse mellem subjektet og det ydre læringsmiljø, hvor subjekterne forstås og konstrueres som 'aktører' i uddannelse og overgang, og hvor læring forstås som en kognitiv proces. I modsætning hertil forstår vi overgangen og læreprocesserne som en alsidig subjektiv proces; det vil sige en kognitiv, kropslig og emotionel proces, hvor subjektet tillægges en mere afgørende rolle i overgangen. Den subjektorienterede læringsstilgang gør det centralt at opnå forståelse af, hvad eleverne bringer med sig ind i uddannelse og læreprocesser i overgangen i form af tidligere erfaringer og personlige, faglige og sociale kompetencer, og hvordan elevernes subjektive erfaringer fremmer eller skaber udfordringer i overgangen fra skole til kompetencegivende uddannelse eller arbejde. Overgangen kan ikke forstås uden at forstå eleverne. Læringsmiljø og overgang kan ikke begribes uafhængigt af de lærende selv og det, de bringer med sig ind i uddannelse og overgang.

Inden vi går mere i dybden med aktionsforskningsprojektet, vil vi give en kort status på overgangsproblemet for unge set som samfundsmæssig problemstilling. Selvom projektet har taget udgangspunkt i både unges overgang fra skole til kompetencegivende uddannelse eller et erhvervsarbejde i Tyskland og i Danmark, så vil vi her alene forholde os til overgangsproblemet i Danmark.

Den vanskelige overgang – i Danmark

Uddannelse til alle har siden 1993 været en central velfærdsmålsætning. Den aktuelle politiske målsætning er, at 90 procent af de 24-årige skal have gennemført en ungdomsuddannelse, og at ”andelen af unge op til 25 år, som ikke har tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarkedet, skal være halveret” i 2030 (Regeringen, 2017). I dag (2021) har cirka 20 pct. af de 25-årige hverken et job eller en ungdomsuddannelse.

Siden 1993 er det på intet tidspunkt lykkedes de skiftende regeringer at opfylde de politiske målsætninger om, at (så godt som) alle unge skal gennemføre en

ungdomsuddannelse, trods mere end 20 reformer af ungdomsuddannelserne, indførelse af forskellige støtteordninger, trepartsaftaler med mere. Status er, at 45.000 15-24-årige i dag hverken har tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarked (Børne- og Undervisningsministeriet, 2021).

De seneste 10 år er der sket en forskydning i unges valg af ungdomsuddannelse. Flere unge søger ind på de gymnasiale uddannelser, og færre unge søger ind på erhvervsuddannelserne. I årene 2013-2022 har søgningen til erhvervsuddannelserne ligget stabilt på 19-20 procent på trods af politiske målsætninger om og mange bestræbelser på at ændre unges uddannelsesvalg. Desuden er der et stort frafald på erhvervsuddannelserne. Af de knap 46.000 elever, som påbegyndte en erhvervsuddannelse i 2015, har 42 procent ikke gennemført deres uddannelse (Danmarks Statistik, 2021). Bekymringen for færre erhvervsuddannede har blandt andet baggrund i begyndende mangel på arbejdskraft inden for en række fag samt en række prognoser, som samstemmende forudsiger, at der bliver stor mangel på faglært arbejdskraft i de kommende år (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2021).

Forberedende grunduddannelse (FGU)

En af de reformer, som skulle nedbringe antallet af unge uden en kompetencegivende ungdomsuddannelse, hindre frafald på uddannelserne og fremme inklusion på arbejdsmarkedet, var etableringen af Forberedende grunduddannelse (FGU) i 2019. FGU blev dannet gennem sammenlægning af seks statslige og kommunale forberedende uddannelses tilbud for unge under 25 år. Det betød sammenlægning af eksisterende uddannelsesinstitutioner og lukning af skoler, herunder produktionsskolerne. I et af FGU's tre uddannelsesspor, produktionsgrunduddannelsen, har man forsøgt at bevare produktionsskolernes særlige værksteds- og produktionspædagogik (Hoppe & Gremaud, 2011; Asbjørn & Borberg, 2019; Larsen & Larsen, 1997). Dog er det teoretiske, almenfaglige uddannelsesindhold øget på FGU i forhold til produktionsskolerne, og der er indført eksamener. FGU betragtes som et vigtigt led i brobygningen mellem folkeskolens grunduddannelse og ungdomsuddannelserne, særligt erhvervsuddannelserne, for udsatte unge (Pless & Görlich, 2018). Men optaget på FGU har været mindre end forventet ved etableringen af uddannelsen. Der er i dag 4.000 færre elever på FGU end i 2019. Af de unge i alderen 15-24 år, som i august 2019 var uden uddannelse eller arbejde, er 16 procent startet på FGU (Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2021).

Biografiske læreprocesser og elevernes fortællinger

Aktionsforskningsprojektet er gennemført i samarbejde med danske og tyske elever, som betragtes som *socialt udsatte unge*. Men at forstå udsathed som en generel karakteristik yder imidlertid ikke den enkelte elevs biografiske livsforløb eller det handlingspotentialer, der udtrykkes heri, retfærdighed. Forudsætningen for en vellykket overgang fra en forberedende uddannelse til en erhvervsuddannelse eller et arbejde

har i høj grad at gøre med faktorer, der er indlejret i elevernes biografier: Familiebaggrund, opvækst, socialt miljø og deres erfaringer med læring i og uden for skolen.

I projektet har vi gennem livshistoriske interviews søgt at opnå indsigt i elevernes biografiske erfaringer samt deres opfattelse af deres hverdagsliv og drømme for deres fremtidige liv. Vi har blandt andet søgt at opnå indsigt i livshistoriske forudsætninger for elevernes orienteringer mod de uddannelses- og arbejdstilbud, som de tilbydes eller oplever som ønskværdige, samt indsigt i de subjektive bearbejdnings af de ofte modsætningsfyldte forhold, som eleverne møder i deres ungdomsliv. Indsigt heri har sammen med elevernes bidrag til aktionsforskningsprojektet været væsentligt for projektets tilrettelæggelse og udvikling. Teoretisk trækker projektets arbejde med elevfortællinger på livshistorisk forskning og biografisk læring (Olesen, 2004; Alheit, 1995).

I det følgende vil vi primært tage udgangspunkt i en af fortællingerne, nemlig Sigrids fortælling. Selv om alle fortællinger er forskellige, er Sigrids fortælling eksemplarisk i den forstand, at den rummer en række temaer, som også findes i mange af de øvrige livshistoriske elevfortællinger.³ Vi har her begrænset os til at medtage uddrag af Sigrids fortælling, som eksemplarisk bidrager til forståelse af, hvorfor mange elever ikke – som det politiske og uddannelsesinstitutionelle ideal er – gennemfører uddannelsesforløbet inden for den normerede tid, skifter uddannelse eller falder fra uddannelser. Sigrids fortælling beskriver de tre typer af barrierer, som eleverne i deres fortællinger fremhæver som årsag til forlængede overgange: Personlige barrierer, sociale barrierer og institutionelle barrierer.

Sigrids fortælling: De lange overgange – personlige barrierer

I elevernes fortællinger – deres biografiske konstruktion af deres eget liv – viser det sig, at barrierer hos dem selv har betydet meget på deres vej gennem livet. Når eleverne fortæller om deres personlige barrierer, så henviser de til vilkår og begivenheder i deres opvækst som vigtige årsager til vanskeligheder, som har ført til, at de ikke har udviklet ressourcer og kapaciteter til at klare de udfordringer og forventninger, som de har mødt gennem livet. Mange elever på de forberedende uddannelser har haft en hård opvækst. Og mange fortæller om fysiske og mentale sygdomme, hvilket ikke er overraskende, eftersom mere end en tredjedel af eleverne på de forberedende grunduddannelser har eller har haft tilknytning til det psykiatriske system (Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU, 2021).

Sigrid⁴ er en af de elever, som har haft en hård opvækst. Hun er 19 år gammel og går på en produktionsskole, hvor hun har gået i lige godt et år. Sigrid fortæller om

3 En række af elevernes fortællinger diskuteres i to publikationer af Niemeyer, Jensen, Sommer og Zick (2020, 2021). De to publikationer har elevernes holdning til henholdsvis mobilitet og arbejde som tematisk hovedfokus.

4 Navnet er anonymiseret. Sigrids fortælling er mere udførligt præsenteret i Niemeyer, Jensen, Sommer og Zick (2020).

voldtægt, mistriivsel i familien, mobning i skolen, kriminalitet og hashmisbrug fra niårsalderen. Sigrud er stødt på mange vanskeligheder i overgangen fra folkeskole til en kompetencegivende uddannelse eller et erhvervsarbejde. Men samtidig klarer hun sig fagligt godt på uddannelserne. Hun voksede op i en forstad til København og boede sammen med sin far, sin stedmor og to stedsøstre. Sigrud og hendes far kunne ikke tale sammen, og hun havde det heller ikke godt med stedmoren. I dag har Sigrud kun kontakt med sin far: *Jeg snakker ikke med min mor mere, jeg gider ikke at have en, der sviner mig til og ikke vil have mig.*

En af de alvorlige hændelser, som Sigrud mener har præget hende dybt, er, at hun blev voldtaget som barn.

Det handlede også om, at som barn så blev jeg voldtaget, og det har jeg simpelthen ikke turdet sige til nogen, fordi jeg havde så meget skyldfølelse over, hvad der var sket.

Men på et tidspunkt beslutter Sigrud sig for at fortælle sin far, at hun er blevet voldtaget: *og så fortæller jeg min far det, og så kommer der kæmpe sag op fra politiet.*

Sigrud har bevidst valgt at være åben om, at hun blev voldtaget som barn, fordi hun mener, at det forklarer, hvem hun er, og hvorfor hun er, som hun er: *Jeg snakker åbent om det, fordi for mig, der er det at fortælle, hvem er jeg, hvad har jeg været igennem, sådan: Her er jeg på grund af det her.* Sigrud har besluttet sig for ikke at græde mere over det:

Og jeg har det også sådan, jeg gider ikke græde over spildt mælk mere, det er simpelthen det mest nedereneste, altså, nu er der simpelthen så tørt i kanalerne, så nu kan jeg lige så godt snakke om det, for jeg græder ikke anyway.

Sigrud beskriver sin tid i folkeskolen som *et helvede*, hvor hun blev moppet:

Det var sådan noget med, at man kom i skole, og så blev man mobbet for alverdens ting, så kommer man hjem og får lige noget psykisk terror oveni. Jeg boede jo også i et ghettoområde, så jeg havde jo ikke det der, man kalder et frirum for et barn jo.

Kombinationen af både at have det dårligt i skolen og hjemme førte ifølge Sigrud til, at hun tidligt begyndte at ryge hash som niårig: *Jeg kunne ikke leve, hvis ikke jeg havde fået i hvert fald 10 bonges.* Sigrud førte et stærkt selvdestruktivt og kriminelt liv: *Jeg gik og brændte i hvert fald 12-13 gamle huse ned og stjal fra, jeg ved ikke hvor mange butikker, så det var på tide, jeg skulle væk derfra.*

Det førte til, at Sigrud blev tvangsfjernet fra familien og blev anbragt på et opholdssted for børn og unge som 13-14-årig. Siden har Sigrud boet på forskellige opholdssteder.

I folkeskolens sidste klasser gik Sigrud til psykolog. Hun giver udtryk for, at hun blev tvunget til psykolog. Sigrud synes ikke, at psykologen hjalp hende meget.

Da Sigrid flyttede ind på opholdsstedet, stoppede hun med at ryge hash, og hun har ikke rørt det siden: *Jeg tør simpelthen ikke, for jeg ved, jeg ryger tilbage*. Sigrid brød også al kontakt med sine gamle venner.

Trods det at Sigrid blev mobbet i skolen og levede et kriminelt liv og røg hash, giver hun ikke udtryk for at have udviklet en antiskoleholdning, som vi ser i andre elevfortællinger. Tværtimod begynder det at gå bedre i skolen efter anbringelsen på opholdsstedet. Sigrid skifter fra en specialklasse til en normalklasse, og hun afsluttede folkeskolen med eksamen efter 9. klasse.

Sigrids fortælling illustrerer, som vi også ser i andre elevfortællinger, at elever med komplekse sociale problemer, kriminalitet, misbrug og behov for psykologhjælp på et tidspunkt søger at omlægge deres liv radikalt. Overgangen fra en forberedende uddannelse til en usikker og risikofyldt fremtid lægger et pres på eleverne. Det får nogle elever til at tage deres liv op til overvejelse.

Flere elever fortæller, at det har haft store omkostninger for dem at overvinde barrierer og lægge deres liv om; for eksempel fortællinger om at måtte bryde med deres familie, flytte til en anden by eller på institution som led i *at blive voksen og leve det rigtige liv*.

Erhvervsuddannelse: Jeg var ikke klog nok, jeg var ikke social nok

I 9. klasse valgte Sigrid at søge ind på en erhvervsuddannelse. De fleste elever i hendes klasse søgte ind på gymnasiet, og Sigrid blev møppet for at søge ind på en erhvervsuddannelse:

Fordi de knægte, jeg gik sammen med, de var umådeligt onde. Der var det sådan noget med: Hvis ikke du var rig, jamen, så var du bare skrald, og så havde man det også sådan, at: ”Jeg vil vædde nærmest 100 millioner på, at jeg kan få et arbejde, når jeg er færdiguddannet, og det kan du ikke”.

Sigrid oplevede, at *de knægte*, som havde valgt at gå i gymnasiet, hånede hende for at vælge en erhvervsuddannelse. Sigrid ville være tømmer. De hævdede, at de ved at starte på en gymnasieuddannelse kunne få et arbejde, når de var færdiguddannet, mens erhvervsuddannelser ville føre til arbejdsløshed. Argumentet om jobsikkerhed bed ikke på Sigrid. Sigrid ser drengenes *ondskab* som en nedvurdering af hende, fordi hun ikke *var rig*, og når man ikke var rig, så var man *bare skrald*. I en række af fortællingerne ser vi, at eleverne har et specifikt ønske om uddannelse til et fag og tidligt etablerer en fagidentitet, fx: ”Jeg vil være tømmer”. Men vi ser også usikkerhed om deres egne evner i forhold til at kunne gennemføre drømmeuddannelsen. I andre fortællinger ser vi, at eleverne er usikre på, hvad de vil være, og hvad de kan blive. De vil gerne udskyde det specifikke jobvalg længst muligt. Disse forskellige orienteringer, som de synes at stå meget alene med, influerer på de beslutninger, de træffer i overgangen.

Efter folkeskolen startede Sigrid på et grundforløb inden for 'Byggeri og anlæg' på erhvervsuddannelsescenteret. Men Sigrid kom ikke til at fortsætte på uddannelsen til tømrer efter grunduddannelsen; hun blev smidt ud af skolen. Sigrid fortæller om årsagen til det:

Fordi de mente ikke, jeg var klog nok, at jeg var ikke social nok, og der var mange mennesker, der ikke forstod det, fordi jeg var den, der lå højest i klassen i karaktererne, højere end hvad jeg nogensinde har præsteret i en folkeskole. Jeg fik jo 12 og 10 hele vejen igennem. Jeg fik for første gang i hele mit liv 12 i dansk. Jeg var sådan overlykkelig, og så snakkede jeg med alle 64 drenge, og vi var 65.

Sigrid har to forklaringer på, at hun blev smidt ud af erhvervsskolen: *Jeg var ikke klog nok, og jeg var ikke social nok.* Sigrid forstår ikke, at hun ikke skulle være *klog nok*. Hun fik høje karakterer og fik den højeste mulige karakter i dansk for første gang i sit liv.

Sigrid er også uforstående over for, at hun ikke skulle være social nok: *Jeg snakkede med alt og med alle og gik rundt til alt og alle, det mente de ikke var socialt nok.*

Sigrid kan kun komme i tanke om en enkelt episode, hvor hun ikke var så social. Hun slog en anden elev. Hun fortæller om årsagen til det:

Jeg blev jagtet af en lille gnom, som ikke lavede andet end at svine mig til, fordi jeg var der, kvinde i et mandefag, og der valgte jeg til sidst at klappe ham én, fordi jeg blev simpelthen så sur. Jeg gik fra 1. august til og med midten af november og bare hørte at: Jamen, jeg var dum, og jeg var grim, og ja, hvad han ikke lige smed i hovedet på mig. Så fik jeg nok... Så gav jeg ham en lussing. Det, synes jeg sgu, var fair nok.

Sigrid synes, at *det var fair nok*, at hun slog ham, da han gennem flere måneder havde mobbet hende med, at hun var dum og grim, og angreb hendes identitet som kvinde i et mandefag. Sigrid mener ikke, at den episode kan bruges til at karakterisere hende som ikke værende *social nok*. Hun synes, det var dybt uretfærdigt, og hun blev meget vred over at blive smidt ud af erhvervsskolen. Sigrid fortæller om afskeden med skolen: *Jeg endte med at true min vejleder og sagde: Hvis jeg nogensinde ser dig, så...*

Sigrid fik ikke en forklaring på, hvorfor hun blev smidt ud af skolen, som hun kunne forstå og acceptere. På grund af den uforsonlige måde, som afskeden med skolen fandt sted på, mener Sigrid ikke, at hun nogensinde kan vende tilbage til erhvervsskolen igen.

Da Sigrid blev smidt ud af erhvervsskolen, stillede kommunen hende over for et valg: *Det var et tvunget valg, jeg havde. Det var kontanthjælp eller produktionsskole!* Sigrid ville ikke tage imod kontanthjælp, og Sigrid ville *fandeme ikke* på produktionsskole: *Jeg fik at vide fra andre, at det var en spasserskole, som ikke kunne andet end at tage imod unge, som ikke gad noget.* Af to onder valgte Sigrid dog at starte på produktionsskolen. Sigrids

fordomme over for produktionsskolen blev gjort fuldstændig til skamme. Hun *elsker at være* på produktionsskolen og understreger sin begejstring for skolen ved at sige: *Jeg kunne være her... resten af mit liv.*

De lange overgange: Sociale barrierer

Sigrid valgte at arbejde i træværkstedet. Hun kunne godt lide arbejdet, men på et tidspunkt ville hun gerne væk fra træværkstedet. Hun forklarer, at det skyldtes det sociale miljø blandt eleverne. Sigrid giver ikke udtryk for, at hun havde problemer med det faglige arbejde i træværkstedet. Det er derimod de sociale relationer og de følelsesmæssige stemninger, som påvirkede hende i en grad, så hun valgte at skifte fag.

Sigrid valgte at skifte fra træværkstedet til musik. Hun havde lært sig selv at spille et musikinstrument og havde lært sig at arbejde med pc'ere. Men det var mere et fravalg af træværkstedet end et tilvalg af musikværkstedet. Sigrid fortæller, at musikværkstedet blev et *pusterum* fra den sociale belastning, hun oplevede i træværkstedet.

Men da faglærerne på musikværkstedet erfarer, at Sigrid har søgt en læreplads som tømrer og er blevet stillet i udsigt, at hun kan få en læreplads, så mener de, at hun skal tilbage til træværkstedet. Sigrid betragter det som, at *hun blev smidt væk* fra musikværkstedet og sendt tilbage til træværkstedet mod sin vilje.

Ud over personlige barrierer illustrerer Sigrids fortælling også sociale barrierer, der har at gøre med elevernes indbyrdes relationer og sociale kompetencer inden for de institutionelle rammer, hvor deres uddannelse finder sted.

Flere elever fortæller om erfaringer fra deres opvækst og skolegang, som har bidraget til, at de har vanskeligheder med at indgå i sociale relationer med andre. Eleverne fortæller om mobning, svigt, fraværende fædre, mødre, der ikke vil dem, og om voldtægt, fattigdom, at få børn tidligt, at måtte tage ansvar for søskende, en psykisk syg kæreste eller hele familiens økonomi alt for tidligt. En elev fortæller, at han som barn blev udsat for grov vold og har boet på opholdshjem fra han var ni til 18 år gammel. Han fortæller, hvordan han med næverne forrest har slået sig gennem livet og *er blevet kold* over for andre. Nu satser han målrettet på at komme ind på en erhvervsuddannelse.

Elevernes arbejde i værkstederne sammen med andre elever rummer både mentale, sociale, emotionelle og fysiske udfordringer. Udadreagerende, aggressiv adfærd er ikke ualmindelig blandt eleverne, og det er også noget, som lærerne skal håndtere i hverdagen. Forståelse af elevernes adfærd og reaktioner og deres opfattelse af, hvad der udløser deres reaktioner, og hvordan de mestrer emotionelle og sociale udfordringer, er vigtige i læreprocessen. Det er en vigtig del af identitets- og læreprocessen i overgangen fra uddannelse til en kompetencegivende uddannelse eller et arbejde, at eleverne får større forståelse af sig selv og et øget selvværd og arbejder med at håndtere konflikter og skabe sociale relationer til andre unge og til voksne og i det hele taget får redskaber til at mestre livet.

De lange overgange: Institutionelle og samfundsmæssige barrierer

Sigrids fortælling illustrerer også en række institutionelle og samfundsmæssige barrierer, som bidrager til en forlænget overgang til en kompetencegivende uddannelse eller et erhvervsarbejde.

Trods en snoet vej – først erhvervsuddannelse, udsmidning, så produktionsskole, forskellige værksteder – lykkes det for Sigrid at holde fast i sin oprindelige drøm om at blive tømrer. Men så støder hun ind i en ny barriere. Hun kan ikke finde en praktikplads:

Lige meget hvor jeg søgte, jeg søgte endda helt op til Jylland på et tidspunkt, men der ville de sgu heller ikke have mig.

Sigrids opfattelse er, at grunden til, at hun ikke kunne få en praktikplads, var, at hun var for gammel. Arbejdsgiverne ville have elever, der var under 18 år, fordi de var billigere. Det synes Sigrid ikke er rimeligt. Hun peger blandt andet på, at hun har kørekort, som kan være til gavn. Sigrid er dybt skuffet over, at hun må opgive at tage en erhvervsgrunduddannelse inden for træområdet: *En EGU som træ, det kan du sgu ikke, jeg er for dyr, og jeg er for gammel.*

Den barriere afgjorde endegyldigt, at Sigrid som 19-årig måtte opgive sin drøm tilbage fra folkeskolen om at blive tømrer, fordi hun var *for dyr og for gammel*.

Sigrid tvinges til at gentænke overgangen til en kompetencegivende uddannelse eller et erhvervsarbejde og dermed også gentænke sin egen identitet som tømrer. I elevernes fortællinger synes de at stå meget alene med deres problemer, for eksempel problemer med at finde en praktikplads. Meget få elever refererer til hjælp fra uddannelsesvejledning på skoler og i kommuner.

Sigrid kommer i tanke om, at hun i 9. klasse i folkeskolen var en uge i praktik i Dansk Retursystem, som er en virksomhed, der indsamler og genanvender brugte dåser og flasker. Sigrid var rigtig glad for at være i praktik i virksomheden. Da Sigrid tvinges til at orientere sig anderledes i overgangen fra produktionsskolen, er det den positive oplevelse med praktikopholdet i 9. klasse i folkeskolen, som hun orienterer sig efter. Sigrid skal nu skal i praktik i fire uger i Dansk Retursystem og har besluttet sig for at søge en læreplads i firmaet. Aftalen er, at der efter praktikforløbet skal tages beslutning om, hvorvidt hun kan komme i lære som lastbilchauffør i virksomheden.

I elevernes fortællinger er der flere, som fortæller om *institutionelle og samfundsmæssige barrierer*, som de støder ind i, og som har negative konsekvenser for dem i overgangen fra skole til et erhvervsarbejde.

Et andet eksempel er en elev, som fortæller, at han siden han var fem år gammel har drømt om at blive lastbilchauffør. Hans bedstefar, hans far og hans søsters kæreste er alle lastbilchauffører. Han har et stort kendskab til, hvad arbejdet som lastbilchauffør indebærer, og han er meget motiveret. Han er ikke i tvivl om, at han kan gennemføre uddannelsen og blive lastbilchauffør. Men så vurderes han ikke-uddannelsesparat og kan ikke begynde på uddannelsen som lastbilchauffør.

Elevernes fortællinger om institutionelle og samfundsmæssige barrierer viser, at der er behov for, at elevernes forståelse af egne kompetencer og barrierer får en større betydning i overgangen. Eleverne oplever disse barrierer som hårde realiteter, der udløser afmagt, resignation og vrede. De institutionelle og samfundsmæssige barrierer er ikke støbt i beton, selv om eleverne opfatter det sådan. Barriererne kan subjektivt bearbejdes med støtte fra faglærere, uddannelseskonsulenter eller andre, og der kan ændres i rammer og betingelser, for eksempel i forhold til stopklodser i uddannelserne og etablering af praktikophold. Elevernes forlængede og komplekse overgangsforløb rejser spørgsmålet om, hvilke rammer og muligheder lærerne og uddannelsesinstitutionerne har for at understøtte og kvalificere elever, som har særlige personlige, sociale og/eller faglige behov, og hvilke sanktioner der anvendes over for eleverne. Men kan stille spørgsmålet: Hvad skulle der til, for at en fagligt dygtig elev som Sigrid blev færdiguddannet som tømrer? Hvad skulle der til, for at en elev, som siden 5-års alderen har villet være lastbilchauffør, fik mulighed for at uddanne sig til lastbilchauffør?

Grænseoverskridende inspirationsture og praktikophold

Det kendetegner kritisk-utopisk aktionsforskning, at der er tale om en forsknings- og udviklingsproces, hvor deltagerne i projektet arbejder sammen om et eksperimenterende udviklingsarbejde, hvor de medvirkende i projektet indgår i udviklingsarbejdet med deres erfaringer, meninger og interesser og søger at fremme *det fælles anliggende* (Olesen & Nielsen, 2021; Nielsen & Svensson, 2006).

Faglærere og forskere i projektet var enige om formålet med projektet, nemlig at udvikle *elevernes kompetencer* gennem tilrettelæggelse af specifikke, målrettede aktiviteter, som også lå ud over de aktiviteter, som udgjorde hverdagen på institutionerne. Gennem aktionsforskningsprojektet blev det muligt at se ud over den daglige undervisning, curricula, undervisningstraditioner osv. Gennem projektets udviklingsaktiviteter blev det muligt at etablere et friere forhold til både elevens og læreres hverdagspraksis.

Faglærere og forskere havde på forhånd bestemt, at de danske og tyske elever på uddannelsesinstitutionerne skulle tilbydes mulighed for inspirationsture og gennemførelse af et praktikophold på uddannelsesinstitutioner og virksomheder i nabolandet. Det hører til undtagelsen, at elever på de forberedende grunduddannelser, som alt andet lige har begrænsede faglige og fremmedsproglige kompetencer, tilbydes praktikophold i udlandet (Europakommissionen, 2009).

Inspirationsturene bestod som regel i en endagstur, hvor lærere tog en eller flere elever med på besøg til en af *uddannelsesinstitutionerne* eller en *virksomhed* i nabolandet. *Værkstedspraktik* kunne være tilrettelagt for en enkelt elev, som gennemførte praktik på et værksted, som eleven selv havde valgt, på en af *uddannelsesinstitutionerne* i nabolandet. Værkstedspraktikophold blev også tilrettelagt ved, at en gruppe elever ledsaget af en faglærer gennemførte et praktikophold af typisk fire til fem dages varighed på et

af værkstederne på en af uddannelsesinstitutionerne i nabolandet. Praktikophold på en *virksomhed* var typisk af en til to ugers varighed.

Formålet var at give eleverne en bredere arbejdsmarkedsorientering og potentielt øge deres mobilitet og faglige og sociale integration på det regionale dansk-tyske arbejdsmarked. Et væsentligt formål var at gøre virksomheder opmærksomme på de arbejdskraftpotentialer, som elever på de forberedende uddannelser udgør.

Alternative udviklingsforsøg og sociale eksperimenter: Future camp og special events

Diskussionerne mellem danske og tyske forskere, lærere og elever *i løbet af* aktionsforskningsprojektet førte til en række aktiviteter, der kunne bidrage til udvikling af indhold og pædagogiske tilrettelæggelser af uddannelserne. Mange af disse aktiviteter havde karakter af alternative sociale eksperimenter, hvor faglærere og elever udviklede produkter, aktiviteter med mere, som kunne komme grænseregionen til gavn, og som samtidig kunne styrke og videreudvikle den pædagogiske og indholdsmæssige tilrettelæggelse af undervisningen på uddannelsesinstitutionerne i de to lande.

En af de alternative undervisningsmetoder, der blev etableret i projektet, var future camps. Der blev arrangeret future camps for danske og tyske elever samt for danske og tyske faglærere, og vi vil i det følgende diskutere de future camps, der blev gennemført med eleverne.

På future camps for elever deltog cirka fem elever fra hver af de fire uddannelsesinstitutioner i fire-fem dage. Undervisere på future camps var faglærere, forskere og studerende fra universiteterne.

På future camps samarbejdede både elever og lærere i tværnationale arbejdsgrupper med produkt- og handlingsrettede aktiviteter i værksteder. Der blev tilrettelagt to former for værksteder: fremtidsværksteder og praktiske værksteder.

Fremtidsværksteder er udviklet af den tysk-østrigske fremtidsforsker Robert Jungk (Jungk & Müllert, 1984) og er kendetegnet ved at rumme både en kritisk orientering og en utopisk orientering med henblik på social forandring. Fremtidsværksteder som metode har en lang tradition i både Danmark og Tyskland (Paaby et al., 1988; Stange, 1997; Husted & Tofteng, 2012). Som ramme for fremtidsværkstederne var fastlagt et tema: *Det gode liv og det gode arbejde i regionen*. Formålet med fremtidsværkstedet var at etablere et udviklingsrum, hvor deltagerne blev inviteret til at udvikle egne ideer til at forme deres hverdag i skolen, en bedre uddannelse, et godt arbejdsliv og et bedre fritidsliv. Temaet angav en bredere og utopisk horisont for læreprocessen end den fagrettede uddannelse, eleverne var i gang med på deres uddannelsesinstitution. Som læringsrum etablerer fremtidsværkstedet en overskridelse af grænserne mellem arbejdet og livet uden for arbejdet, og det etablerer en forbindelse mellem elevernes livshistoriske erfaringer, nutid og fremtidsorienteringer. Målet var at give socialt udsatte unge (som for eksempel Sigrid), som sjældent har haft indflydelse på deres livsvilkår og livsbaner, mulighed for at blive hørt og inddraget i forhold til muligheder

og visioner for deres fremtidige liv. Temaet søgte at aktivere elevernes livserfaring og gøre deres erfaringer og alsidige sociale interesser til centrum for læreprocessen både i forhold til kritik af deres hverdagsliv og utopiske visioner for fremtiden. I arbejdet med erfaringsbaserede læreprocesser rummede den utopisk orienterede tilgang en åbning mod udvikling af social fantasi (Olsén et al., 2003), hvor eleverne kunne reflektere over og finde frem til egne sociale interesser for deres samlede liv. Der blev åbnet for, at eleverne kunne udfolde livsudkast: Hvad ønskede de sig? Hvilke mulige veje kunne de tænke sig at gå? Hvilke umiddelbart umulige drømme havde de? Hvordan kunne deres fremtidsønsker virkeliggøres?

Den anden form for værksted på future campen var forskellige praktiske værksteder, hvor eleverne kunne udvikle idéer til samt fremstille produkter, som de præsenterede på campen. Et centralt formål med de praktiske værksteder var at give danske og tyske elever mulighed for at arbejde sammen i værkstederne. De værksteder, som blev tilrettelagt, lå ikke nødvendigvis inden for det fagområde, som eleverne arbejdede med på skolerne som led i deres uddannelse. Værkstederne gav mulighed for andre praksiserfaringer. Resultaterne af værkstedsarbejdet i bred forstand – produkterne, erfaringer med arbejdet og arbejdets tilrettelæggelse, den elevcentrerede pædagogiske tilrettelæggelse med fokus på elevernes fantasi og ideudvikling samt målet om, at arbejdet skulle være til gavn for befolkningen i regionen osv. – var led i den demokratiske orientering mod at inddrage elever og faglærere i en eksperimentel nyorientering af indhold og tilrettelæggelse i de forberedende grunduddannelser.

Et af de gennemgående temaer for værkstederne på future camps var *genanvendelse og upcycling* af forskellige materialer. Der ligger en potentiel *social læring* (Nielsen og Nielsen, 2016, s. 76) i at arbejde med genanvendelse og upcycling. Ved social læring forstår vi her en mere eller mindre udfoldet almen ansvarlighed for produkter og livssammenhænge.

Som et eksempel på et af de værksteder, der blev gennemført inden for temaet genanvendelse og upcycling, kan nævnes et skateboard-værksted. Skateboards blev leveret af en tysk virksomhed, der deltog i projektet, og de renoverede skateboards blev blandt andet foræret til gadebørn i Sydafrika. Det rummede teknisk-faglige udfordringer at renovere et brugt skateboard, kuglelejer, hjul, slidlag, osv. men arbejdet rummede også en designudfordring. Eleverne skulle lave et nyt dækdesign til skateboardet, som de på den ene side selv synes var smukt, men hvor de på den anden side også skulle forestille sig, hvilket design et gadebarn i Sydafrika ville synes var smukt, og som kunne gøre barnet stolt over at eje netop dette skateboard. Det resulterede i mange forskellige løsninger for dækdesignet med forskellige elevargumenter, som illustrerer den sociale læringsdimension. Eleverne fandt arbejdet meningsfuldt.

Nogle af de praktiske værksteder inden for genbrugs- og upcyclingstemaet indgik i et mere omfattende socialt eksperiment. En af de danske uddannelsesinstitutioner erhvervede en nedlagt folkeskole. Det betød, at man som en del af projektet fik mulighed for at omdanne den nedlagte folkeskole til et kommende overnatningssted for turister.

Det gav mulighed for en udvidelse af perspektiverne med de praktiske værksteder på future camps, og eleverne fik mulighed for at designe både det indre og ydre miljø på den nedlagte folkeskole. Det gav dem et målrettet anvendelsesperspektiv for de designs og produkter, de arbejdede med på future camps. Samtidig rummede arbejdet et større samfundsmæssigt perspektiv i forhold til udvikling af bæredygtig turisme.

Diskussionerne mellem faglærere, elever og forskere undervejs i aktionsforskningsprojektet førte også til udvikling og gennemførelse af en række aktiviteter, som fik betegnelsen *special events* eller *pop-up-aktiviteter*.

Det ligger i fremtidsværkstedets idegrundlag, at der skal arbejdes med at virkeliggøre nogle af de ideer, som eleverne udvikler i værkstedet. En af elevernes ideer førte fx til, at der blev etableret en anden form for samarbejde med arbejdsgiverne. Ideen udsprang af et fremtidsværksted, hvor elever fremførte kritik af, at det var svært at få *reelle jobberfaringer*. Eleverne ønskede at kunne indgå i *virkeligt arbejde* for *virkelige arbejdsgivere*, så de fik reelle jobberfaringer, og så de kunne vise arbejdsgiverne, at de havde de nødvendige kompetencer og var interesseret i at få et arbejde. Det førte til, at eleverne udviklede en idé om at etablere kortvarige pop-up-samarbejder med virksomheder. Som led i realiseringen af elevernes idé blev der etableret et samarbejde med to af de virksomheder, som var partnere i projektet, og en lokal handelsstandsforening. De to virksomheder deltog hvert år i et årligt sildemarked, og danske og tyske elever fik mulighed for at deltage i virksomhedernes arbejde med deltagelse i markedet. De blev oplært i at bage og sælge hollandske pandekager og fish and chips. Eleverne skulle sætte boder op, betjene kunder på markedet, håndtere salg og økonomi osv. Dette eksempel med pop-up-samarbejde med virksomheder illustrerer et af de vigtige demokratiserende udgangspunkter for aktionsforskningsprojektet, nemlig at inddrage eleverne i at pege på jobrelevante aktiviteter og jobfunktioner, som eleverne fandt værdifulde og var motiveret for. Det peger på betydningen af at realisere ideer, som eleverne udviklede.

Vanskelige overgange – aktionsforskning og elevfortællinger

Overgangen fra skole til en kompetencegivende uddannelse eller et arbejde er for mange unge en vanskelig proces – og især for udsatte unge. Det er som nævnt tidligere en problemstilling, som har stor samfundsmæssig betydning, og som har affødt mange forskellige politiske reformer og forandringstiltag gennem de sidste 20 år.

Med denne artikel har vi søgt at illustrere, hvordan man i aktionsforskning kan arbejde med den komplekse problemstilling, som overgangen fra skole til en kompetencegivende uddannelse eller et erhvervsarbejde udgør for socialt udsatte unge. Gennem et samarbejde mellem forskere, lærere og elever blev det i fællesskab besluttet at iværksætte en række eksperimentelle udviklingsforløb. Her var det en central beslutning at iværksætte udviklingsaktiviteter, som rakte ud over de eksisterende tilrettelæggelser af uddannelses- og læreprocesser; det vil sige rakte ud over eksisterende curricula for og den praktiske tilrettelæggelse af de forberedende grunduddannelser. Fra aktionsforskningsprojektets start blev det betragtet som vigtigt at arbejde for at

give eleverne øget mulighed for mobilitet og adgang til praktiske erhvervs erfaringer i ind- og udland.

Derudover blev der i aktionsforskningsprojektet i fællesskab iværksat og gennemført en række forskellige udviklingsaktiviteter. Med inspiration fra kritisk-utopisk aktionsforskning blev der gennemført future camps og forskellige events. Det var en bestræbelse i aktionsforskningsprojektet at lade elevernes alsidige sociale interesser være centrum for læreprocessen, og der blev etableret åbne læringsrum, hvor eleverne kunne udvikle ideer og fremstille produkter. Projektet har vist, at læringsindhold med fordel kan tage konkret udgangspunkt i de relevante samfundsmæssige problemer og omstillinger, for eksempel udvikling af grøn turisme, upcycling osv. Det rummer mulighed for udvikling af uddannelsernes faglige indhold i en retning, som mange elever anerkender og synes er interessante. Men centralt er, at det i projektet løbende er blevet diskuteret, hvad der faktisk er relevante problemer, og hvor de løsninger, der søges og gennemføres, er vigtige for deltagerne fra praksisfeltet.

Hvad så med forskningen? I aktionsforskningen argumenteres ikke for en adskillelse mellem praksis og teori, men søges at generere viden (forskning) gennem handling (aktion), som understøtter demokratisk, social forandring. Forskningsspørgsmålet og forskningsrelevansen har i høj grad at gøre med, om forskningen bidrager til understøttelse af selvbestemte udviklings- og forandringsprocesser i feltet; i dette tilfælde danske og tyske lærere og elevers udviklingsinteresser i forhold til kompetenceudvikling og forbedret overgang til en kompetencegivende uddannelse eller et erhvervsarbejde. I aktionsforskningsprojekter bidrager forskerne med viden og ekspertise, som stammer fra det videnskabelige samfund. Indsamling af viden og erfaringer i udviklingsprojektet påhvilede alle deltagere i aktionsforskningsprojektet og blev løbende diskuteret. Alle deltagere havde også egne formål med projektet. Det gælder både forskerne og de studerende, som var med i projektet, og som udarbejdede egne projekter med forskellige selvvalgte problemstillinger med udgangspunkt i aktionsforskningsprojektet. Forskere og studerende fra universitetet anvendte også undervejs i aktionsforskningsprojektet kendte videnskabelige metoder til konstruktion af empirisk viden, som også er gangbare i en videnskabelig sammenhæng. For eksempel har vi benyttet os af forskellige former for observation og interviews med danske og tyske elever, som gennemførte praktikophold i udlandet og/eller deltog i andre af de aktiviteter, som blev gennemført i aktionsforskningsprojektet. Som illustration kan nævnes interviewet med Sigrid, som er et livshistorisk interview i traditionen narrative, autobiografiske spontanfortællinger (Andersen et al., 2005).

Som andre empiriske data fra aktionsforskningsprojektet har disse interviews tjent flere formål, både udviklings- og forskningsformål. For det første er elevernes fortællinger benyttet i den efteruddannelse, som vi har tilrettelagt for faglærere på de uddannelsesinstitutioner, som var med i aktionsforskningsprojektet.

For det andet førte diskussionen af elevernes fortællinger til, at vi i samarbejde med lærerne valgte at publicere en række af elevernes fortællinger om praktikophold i

eget land og i nabolandet med henblik på, at dette kunne blive brugt i undervisningen (Niemeyer et al., 2020, 2021). Baggrunden var, at elevernes fortællinger og erfaringer med praktikophold giver en række anknætningspunkter for undervisning og læreprocesser, som lærerne normalt ikke tematiserer i hverdagen, eller som kan være vanskelige umiddelbart at gøre til genstand for læringsindhold. I undervisningen kan det være vanskeligt at få eleverne til at fortælle detaljeret om for eksempel erfaringer fra et praktikophold. Og i hverdagen på skolen kan der være en tilbøjelighed til, at tematisering af elevernes erfaringer med praktikophold koncentrerer sig om de praktiske og faglige udfordringer ved praktikophold. I projektet er det søgt mere systematisk at få eleverne til at fortælle om deres samlede mobilitetserfaringer, som herefter er blevet tematiseret med henblik på, at de kan udgøre anknætningspunkter for formaliseret undervisning. Eleverne fortæller om arbejdet, arbejdstilrettelæggelse, samarbejde med elever fra andre uddannelsesinstitutioner og fra nabolandet, arbejde med andet fagindhold end det, de arbejder med til daglig, materialevalg, arbejdssikkerhed, kultur- og normforskelle, faglige, sproglige, kulturelle og praktiske udfordringer, sociale relationer osv. De fortæller også om arbejdsgivere, som under praktikophold har påtaget sig også at hjælpe og vejlede dem i forhold til hele deres liv. I de livshistoriske fortællinger giver eleverne udtryk for hverdagserfaringer, ønsker, forhåbninger, succesoplevelser, usikkerheder, krænkelser, barrierer og værdiorienteringer. Fortællingerne rummer væsentlige erfaringer, som eleverne har gjort gennem deres liv, i aktuelle livssammenhænge og i projektet. Det er fortællinger og erfaringer, som i undervisningen kan vinde genklang hos andre elever, blandt andet i kraft af den autenticitet, der kommer af, at de er fortalt af andre unge. Fortællingerne giver lærere og elever en mulighed for udfoldelse af en bredere livsorientering og en arbejds-livsorientering (ikke blot en arbejdsorientering), end der normalt er rum til i elevernes uddannelse.

For det tredje har elevernes fortællinger og erfaringer været vigtige for den løbende udvikling af samarbejdet mellem de involverede uddannelsesinstitutioner og med andre uddannelsesinstitutioner og med arbejdsgivere.

For det fjerde har fortællingerne også videre samfundsmæssig betydning. De giver vigtig viden om de subjektive erfaringer med overgangen og har betydning for den faglige og sociale socialisation og integration i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Elevernes livshistoriske fortællinger viser, at grundlæggende fagorienteringer ofte dannes under opvæksten i familien og i vennekredsen. Elevernes orienteringer er forbundet med deres sociokulturelle baggrund. Men fortællingerne viser samtidig, at elevernes baggrund ikke strukturelt determinerer valg- og selektionsmekanismer. Elevernes livshistoriske fortællinger er forskellige og giver ikke plads til monokausale konklusioner, hvor udsathed for eksempel kun forklares ved vanskelige familieforhold, dårlige skoleoplevelser eller andre udfordringer. Det bliver også klart, at udsathed ikke nødvendigvis er en dom for livet, men både individuelt og strukturelt kan bearbejdes med mulighed for forandring af livsbetingelser.

Omvendt følger det heller ikke, at formaliserede læreprocesser kan kompensere for eller så at sige kurere udsathed.

Vi har i denne artikel illustreret, hvorledes uddrag af (blot) en af elevernes fortælling, Sigrids fortælling, peger på, at der er tale om en kompleks og forlænget overgang, der er karakteriseret ved subjektive orienteringer og omorienteringer, forskellige typer barrierer, forskellige støtte- og vejledningsforanstaltninger og en form for tvang. Sigrid, som vil være tømmer, er et eksempel på en elev, som lever op til det politiske ideal om at ville bryde med det stærkt kønssegmenterede arbejdsmarked og bryde med strukturelle (køns-)selektionsmekanismer. Men Sigrids fortælling er også et eksempel på de vanskeligheder og barrierer, som elever har og kan møde, og et eksempel på hvordan fag- og uddannelsesvalg træffes ud fra ambivalente og komplekse livssituationer. De livshistoriske interviews viser, at overgangen for socialt udsatte elever ofte er forbundet med brud, for eksempel brud med familie og venner, opvækstmiljø, etablering af nye sociale relationer osv., der er med til at gøre elevernes orienteringsprocesser subjektivt krævende, fordi der er tale om opgør med grundlæggende livshistorisk betingede identiteter, som både handler om mestring af arbejdsidentitet og mestring af livsorientering. Der er tale om både succes- og kriseerfaringer undervejs, som også indgår i elevernes erfarings- og orienteringsgrundlag, og som former deres handlingshorisont og mestringsstrategier.

Det har betydning for uddannelserne, lærerne og også for tilrettelæggelsen af vejlednings- og støtteforanstaltninger for eleverne. Når elever fortæller, at de står midt i at gøre op med deres tidligere liv eller kæmper for at komme ind på den uddannelse, de drømmer om, eller står midt i at skulle skifte spor i overgangen på grund af personlige, sociale, institutionelle eller samfundsmæssige barrierer, så kræver det, at nogen lytter og forstår, hvad der mentalt er på spil hos eleven. Det kræver, at lærere og institutioner er parate til at gribe den motivation eller de ambivalenser, som eleverne står midt i, og aktivt understøtter eleven i lære- og identitetsprocessen. Det kræver, at der er rum og ressourcer til, at lærere og uddannelser tænker de unges mentalitet og erfaringer med ind i læringen på uddannelsen.

Derved udfordrer elevernes fortællinger forståelsen af den lineære og regelrette overgang, som er idealet i den politiske regulering af overgangen fra folkeskole til en kompetencegivende uddannelse eller et erhvervsarbejde. Elevernes fortællinger understreger behovet for at interessere sig dybere for elevernes opfattelse af overgangsprocesserne, af deres uddannelses- og læreprocesser, deres forståelse af de udfordringer, de møder i overgangen, deres forståelse af valgmuligheder osv. set i sammenhæng med deres ønsker og fremtidsforhåbninger, deres livssituation og de institutionelle og samfundsmæssige rammevilkår.

Aktionsforskningsprojektet eksperimenterer med tilrettelæggelse af udvekslings- og praktikophold i nabolandet samt ikke mindst elevernes fortællinger herom og bidrager til en kritisk forståelse af mobilitet og læring. Elever på de forberedende grunduddannelser udnytter i ringe omfang EU-støttede praktik- og udvekslingsprogrammer

til trods for, at disse programmer støtter og prioriterer adgang for unge med begrænsede muligheder. Elevernes fortællinger om praktikophold og mobilitet viser, at elevernes tidligere biografiske erfaringer og uafhængige, uformelle former for individuel mobilitet i hjem- og udland uden for det formelle uddannelsessystem udgør vigtige mobilitetserfaringer, som bidrager til både motivation og barrierer for mobilitet på det regionale arbejdsmarked. Forståelse af elevernes mobilitetserfaringer er central. De erfaringer, der er gjort i projektet på baggrund af mere end 80 praktik- og udvekslingsophold i nabolandet, viser, at det med de rette rammebetingelser og gennem kreativt samarbejde mellem skoler og arbejdsgivere er muligt at give socialt udsatte unge udvidede muligheder for mobilitet og praktikophold.

For socialt udsatte elever er fremtidsforestillinger af mange grunde usikre og forbundet med afmagt og trusler. Men projektet har vist, at socialt udsatte elever rummer mange uforløste, kreative og innovative potentialer, som de kan omsætte i design, produkter, visioner og ideer, hvori de også kan se sig selv i forhold til et fremtidigt arbejdsliv og udvikle positive fremtidsforestillinger. Projektet viser, at når lærere og elever får ansvar og mulighed for at udvikle indhold og tilrettelæggelse af uddannelserne, så kan der udvikles mange kreative undervisningsforløb og læringsmiljøer. Fra-fald kan potentielt formindskes, og kvalificerende udvekslings- og praktikmuligheder kan tilrettelægges, så de tager højde for elevernes forudsætninger og interesser. Øget samarbejde mellem uddannelsesinstitutioner på forskellige niveauer kan udvikles. Der kan etableres produktive samspil og interaktion mellem lokal viden i uddannelsesinstitutioner og på arbejdspladser og anden professionel viden gennem konkrete udviklingsaktiviteter. Dette ikke for at romantisere aktionsforskning, hverken mere kortvarige eller længerevarende udviklingsprojekter, for det kræver fælles vilje og engagement at arbejde med løsninger af så komplekse, samfundsmæssige problemer, som overgangen for udsatte unge er, men for at sige, at der kan gøres mere, og der er behov for at gøre mere, meget mere, for de 45.000 unge i Danmark, som i dag ikke kan finde et arbejde eller har kvalifikationer til at komme ind på en kompetencegivende ungdomsuddannelse.

Om forfatterne

Christine Revsbech Jensen er antropolog, ph.d., inden for social værdi og etik, social bæredygtighed og læring, uddannelse og pædagogik på Roskilde Universitet. Hun har foretaget etnografiske undersøgelser vedrørende unge, frivillige fællesskaber og læreprocesser i USA, Storbritannien og senest i Nepal. Hun er medlem af de internationale forskergrupper *The International Research Group for Psycho-Societal Analysis* (<https://psycho-societal.org/>) og *The Net Edu Project* (<https://www.neteduproject.org/>).

Finn M. Sommer er lektor, ph.d., inden for områderne arbejdsliv og læring, uddannelse og pædagogik. Han har i mange år arbejdet med forsknings- og udviklingsprojekter med en aktionsforskningstilgang, ligesom han gennem en årrække har arbejdet

med udvikling af ungdoms- og erhvervsuddannelser med vægt på innovative, kreative og praksisrettede uddannelses- og læreprocesser.

Referencer

- Alheit, P. (1995). Bibliographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. I P. Alheit (Red.), *The biographical approach in European adult education*. Verband Wiener Volksbildung; ESREA.
- Andersen, A. S., Dausien, B. & Larsen, K. (2005). *Livshistoriske interview og fortolkende socialvidenskab*. Roskilde Universitetsforlag.
- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd. (2021). *Ubalancer på arbejdsmarkedet*.
- Asbjørn, T. & Borberg, P. (2019). *På vej - på trods. Produktionskolerne gennem 40 år*. Forlaget Asborg.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2021). *Uddannelsesstatistik. Andelen af 15-24-årige uden tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarked*. Styrelsen for It og Læring.
- Danmarks Statistik. (2021). *Størst frafald på erhvervsuddannelserne*.
- Danmarks Statistik. (2021). *Uden uddannelse*.
- Europakommissionen. (2009). *Grønbog. Flere unge i læringsmobilitet*.
- Evalueringsinstituttet. (2021). *Målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats. Første delrapport, evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU*.
- Frimann, S., Jensen, J. B. & Sunesen, M. S. (2020). *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. I S. Frimann, J. B. Jensen & M. S. Sunesen (Red.), *Aktionsforskning i et læringsperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Gunnarsson, E., Hansen, H. P., Nielsen, B. S. & Sriskandarajah, N. (2015). *Action research for democracy: New ideas and perspectives from Scandinavia*. Routledge.
- Hansen, H. P., Nielsen, B. S., Sriskandarajah, N. & Gunnarson, E. (2016). *Commons, sustainability, democratization: Action research and the basic renewal of society*. Routledge.
- Hoppe, A. & Gremaud, A. (2011). *Arbejde og læring. Produktionskoleværkstedet - uddannelsessted*. Produktionskoleforeningen.
- Husted, M. & Tofteng, D. (2012). *Arbejdsliv og aktionsforskning*. I G. Duus, M. Husted, K. Kildedal, E. Laursen & D. Tofteng (Red.), *Aktionsforskning - en grundbog*. Samfundslitteratur.
- Jungk, R. & Müllert, N. (1984). *Håndbog i fremtidsværksteder*. Politisk Revy.
- Jørgensen, C. H. (2009). Fra uddannelse til arbejde - ikke kun en overgang. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, nr. 1, årg. 11. <https://doi.org/10.7146/tfa.v11i1.108766>
- Jørgensen, C. H. (2021). Transitions - overgange fra uddannelse til arbejdsliv. I A. M. Hansen, A. Jakobsen, A. Kamp, B. S. Nielsen & K. T. Nielsen (Red.), *Arbejdslivet i kritisk perspektiv - problemstillinger og tendenser*. Frydenlund Academic.
- Katznelson, N., Görlich, A. & Brinkgaard, L. C. (2021). *Evaluering af Job-bro til uddannelse*. Forfatterne og Center for Ungdomsforskning.
- Kulturministeriet. (1985). *Lov om produktionskoler, lov nr. 269 af 6. juni 1985*.
- Langergaard, L. L. (2020). Den sociale dimension af social bæredygtighed: Tre forståelser af det sociale. I K. Dupret & L. L. Langergaard (Red.), *Social bæredygtighed - begreb, felt, kritik*. Frydenlund.

- Larsen, L. & Larsen, K. (1997). *Produktionsskolen mellem arbejde og uddannelse*. Skriftserie fra Erhvervs- og Voksenuddannelsesgruppen, nr. 55. Roskilde Universitet.
- Negt, O. (2019). *Dannelse og demokrati*. Frydenlund.
- Nielsen, K. A. & Svensson, L. (2006). *Action Research and Interactive Research: Beyond practice and theory*. The Netherlands Shaker.
- Niemeyer, B., Jensen, C. R., Sommer, F. M. & Zick, S. (2020). *Arbejde - fortællinger om læring i, om og til arbejde. Eleverfaringer fra de forberedende grunduddannelser*. Roskilde Universitet; Europa-Universität Flensburg.
- Niemeyer, B., Jensen, C. R., Sommer, F. M. & Zick, S. (2021). *På Vej: Fortællinger om mobilitet, læring og livshistorie*. Frydenlund Academic.
- Olesen, H. S. (2003). The learning subject in life history: A qualitative research approach to learning. I M. H. Abrahão (Red.), *The autobiography research: A methodological and practical discussion*. EDIPUCRS.
- Olesen, H. S. (2004). Udforskningen af det problematiske subjekt: livshistorie, subjektivitet, erfaring. I H. Andersen (Red.), *Sociologi - en grundbog til et fag*. Hans Reitzel.
- Olesen, H. S. & Nielsen, B. S. (2021). Kompetenceudvikling og erfaringslæring. I A. M. Hansen, A. Jakobsen, B. S., A. Kamp & K. T. Nielsen (Red.), *Arbejdslivet i kritisk perspektiv - problemstillinger og Tendenser*. Frydenlund Academics.
- Olsén, P., Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (2003). *Demokrati og bæredygtighed. Social fantasi og samfundsmæssig rigdomsproduktion*. Roskilde Universitetsforlag.
- Pless, M. & Görlich, A. (2018). *Et skridt ad gangen. Udsatte unge på vej mod uddannelse - erfaringer fra Liv og Læring: Et uddannelsesforberedende tilbud i Guldborgsund*. Forfatterne og Center for Ungdomsforskning.
- Paaby, K., Nielsen, B. S. & Nielsen, K. A. (1988). Fremtidsværksteder som foregrebet utopi. *Kontext*, nr. 51.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2006). *The handbook of action research*. Sage Publications.
- Regeringen. (2021). *Tættere på. Flere uddannelser og stærkere lokalsamfund*. Indenrigs- og Boligministeriet.
- Regeringen (2017, 13. oktober). *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*.
- Stange, W. (1997). *Zukunftswerkstatt - Handbuch für die Arbeit von Ort*. Vorstand der SPD.
- Tofteng, D. & Husted, M. (2012). Aktionsforskning. I S. Juul & K. B. Pedersen (Red.), *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - en indføring*. Hans Reitzels Forlag.