

Unge på kanten af uddannelse - FGU som læringssted

Sidse Hølvig Mikkelsen

Denne artikel undersøger unges møde med Forberedende Grunduddannelse (FGU). Artiklen belyser, hvordan FGU tilbyder unge i udsatte positioner en mulighed for at opbygge deres learner identity og en positiv tilknytning til uddannelse. Ved at anvende Diane Reays teorier om learner identity og institutionel habitus illustreres det, hvordan en anden og mere helhedsorienteret og fleksibel tilgang kan skabe et læringsmiljø, hvor elever kan genfinde tilliden til sig selv som lærende. Samtidig påpeger artiklen, at overgangen fra FGU til videre uddannelse eller arbejdsmarkedet kan udgøre en ny udfordring, idet FGU risikerer at blive en isoleret 'ø' i uddannelsessystemet. Derfor risikerer eleverne, på trods af oplevelser af lærings succes på FGU, igen at havne i en udsat position i overgangen fra FGU og videre i job eller uddannelse.

Udsatte unge, FGU, læringsidentitet, NEET, institutionel habitus

Indledning

Cirka hver tolvte ung under 25 år har hverken tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarkedet i Danmark (Eurostat, 2023). De seneste år har der været stor politisk opmærksomhed og offentlig debat om netop denne gruppe af unge - restgruppeproblematikken - som den kaldes i medier og af politikere (Sandborg & Winter, 2023). Internationalt benævnes gruppen af unge ofte som NEET - Not in Employment, Education or Training. Selvom Danmarks andel af unge, der hverken er i job eller under uddannelse, er på 7,9 % - hvilket ligger under EU's gennemsnit på 11,7 % (Eurostat 2023), er denne gruppe stadig en politisk varm kartoffel. Analyser viser, at de forventede omkostninger og tabte erhvervsindkomster for disse unge løber op i ca. 9,2 millioner kroner per person over et livsforløb, svarende til omkring 107 milliarder kroner for hver årgang (Kraka, 2023).

Forberedende Grunduddannelse (FGU) er i Danmark det uddannelsesstilbud, der er tænkt til at give de uddannelsesmæssigt udsatte unge mellem 15 og 25 år nye muligheder for at komme videre. Dermed er FGU målrettet de unge, der befinder sig i udsatte positioner fagligt, socialt eller personligt i overgangen fra grundskolen, og som ikke har mulighed for umiddelbart at starte uddannelse eller job. Det er disse unge og deres oplevelser med FGU som uddannelsessted,

denne artikel handler om. Nærmere bestemt vil jeg via de unges egne perspektiver og fortællinger undersøge, hvordan de oplever det at stå i en sårbar overgang og en skrøbelig elevposition. Jeg har gjort dette via feltarbejde på en FGU og dybdeinterviews med 10 unge i aldersgruppen 17-25 år (5 kvinder og 5 mænd). I analysen af interviewene tager jeg udgangspunkt i uddannelsessociologisk teori for at kaste lys over, hvordan de unges mulige elevpositioner interagerer med både skolens kultur og pædagogiske tilgang og elevernes tidligere skoleerfaringer. Således kan de kvalitative analyser være med til at give et nyt indblik i sårbare elevers positioneringer i skolen, samt de pædagogiske rammesætninger de mødes af, og hvordan disse er medskabende af de unges mulige positioneringer som lærende individer.

FGU er i uddannelsessammenhæng en ny konstruktion, der som følge af den politiske aftale "Aftale om bedre veje til uddannelse og job" (Regeringen, 2017) i august 2019 for første gang åbnede dørene for elever med en ambition om at løfte kvaliteten og reducere kompleksiteten i den samlede uddannelsesindsats for denne ungemålgruppe (EVA, 2022). Ser vi nærmere på målgruppen, viser det sig, at de unge på FGU i højere grad end andre unge kæmper med forskelligartede psykosociale, fysiske, faglige, personlige og familiemæssige udfordringer (EVA, 2021). Dette billede stemmer overens med øvrig forskning, der viser, at socioøkonomisk udfordrede elever og studerendes frafaldsrate er relativ høj og uddannelsesmobiliteten relativ lav på trods af årtiers uddannelsespolitiske indsatser (Karlson & Landersø, 2021). Således er eleverne på FGU udsatte i klassisk forstand på socioøkonomiske parametre i forhold til ulighed i livschancer (Breen & Jonsson, 2005; Jæger, & Holm, 2007). Samtidig er mange FGU-elever også ramt af det, som nogle forskere har kaldt ny udsathed. Dette viser sig i form af mistrivsel, hvor unge rammes af bl.a. stress, angst og depression på baggrund af samfundsmæssige strukturer, der i stigende grad producerer krav og forventninger om individuel præstation på mange livsarenaer samtidigt (Katznelson et al., 2022). Således er en stor gruppe af de unge på FGU dobbeltramte på udsatheden, og kan derfor forstås som værende i en dobbeltmarginaliseret position, når de starter på FGU.

I lyset heraf står FGU-skolerne overfor en kompleks opgave. Skolerne skal sikre eleverne individuelle faglige kvalifikationer, der via både praksislæring og mere bogligt orienterede fag giver dem mulighed for at gå videre i enten job eller uddannelse. Samtidig skal de tilbyde inkluderende læringsfællesskaber, der kan rumme de elever, for hvem skolen har været et meget vanskeligt sted at opholde sig (EVA, 2022). Derved skabes et spændingsfelt, hvor FGU-skolerne som nyt (lærings-)sted og kultur møder elever med meget forskellige udgangspunkter og oplevelser af at være i elevrollen. Artiklens ærinde er at forstå, hvordan FGU som sted interagerer med elever, der kommer med meget svage koblinger til det at være i en lærende position. Ved at bruge den engelske sociolog og uddannelsesforsker Diane Reays begreber om institutionel habitus og learner identity vil artiklen analysere de unges skoleerfaringer og oplevelser af at gå på FGU. Institutionel

habitus anerkender og indbefatter det, at selve stedet for læring rummer kultur, normer og koder etableret over tid, som interagerer med eleverne og indvirker på deres måde og muligheder for at agere i den institutionelle sammenhæng (for lign. perspektiver se f.eks. MacDonough, 1997; Zanten et al., 2015). Således er udgangspunktet for artiklen, at udsathed ikke er et individuelt træk ved de enkelte elever, men derimod noget der skabes i komplekse samspil med omverdenen og derfor må forstås situeret i social praksis (Juhl, 2021; Schwartz et al., 2022). Artiklen tilbyder hermed et blik ind i, hvordan de unge oplever og forstår deres lærings- og deltagelsesmuligheder på FGU som et nyt sted for læring og skolegang.

Learner identity og institutionel habitus

Børn og unges oplevelser med det at gå i skole og det at lære er tæt knyttet til, hvordan de gennem livet oplever at være positioneret i skolens organisering og læringsrum (Olitsky, 2006). Det er bl.a. betinget af, hvordan de bliver mødt i skolen både fysisk, fagligt og socialt, og i hvilket omfang de finder det muligt at koble sig på den dagsorden, der udspiller sig (Kneppers, 2023). Ligesom de strukturelle, faglige og sociale betingelser spiller en vigtig rolle for børn og unges positionering i skolen, er det også afgørende for elevers oplevelser af sig selv som lærende, hvordan de mødes af skolens professionelle og hvordan den pædagogiske relation udspiller sig (Hempel-Jørgensen, 2009). Denne oplevelse af varierende grader af tilhør eller fremmedhed i skolearenaen manifesterer sig forskelligt for de enkelte børn, men kobler sig ofte til kategorier som køn, etnicitet, klassetilhør, socioøkonomiske og sociale forhold samt forskellige habitus- og kapitalformer i familien (Reay et al., 2010; Youdell, 2003). Dertil kommer de fortællinger, de møder om skolen og uddannelse på flere forskellige niveauer; som de udspiller sig i medierne, i familierne, på skolen, i det politiske landskab, blandt venner og bekendte, og disse kan ofte være både samstemmende og modstridende (Olitsky, 2006; Wulf-Andersen et al., 2023). Således skabes og udvikles vores sociale (skole-)identitet, eller vores identitet som lærende i skolen, i et komplekst og dynamisk samspil med omverdenen og den forståelse vi har af, hvem vi er, hvem de andre er, samt hvad der har betydning og tilskrives mening (Brooks & O'Shea, 2021; Jenkins, 2006).

Denne relationelle forståelse af identitetsudvikling kan i skolesammenhæng beskrives som udviklingen af en lærende identitet eller med det engelske begreb *learner identity*. Learner identity refererer til den måde, børn og unge i løbende forhandling konstruerer sig selv og konstrueres af andre som elever og som lærende individer i skolen (Reay, 2010). Learner identity handler om tilknytning til skolens læringsfællesskaber og om i hvilken grad, man føler sig tilpas og velkommen i skolens sociale, formelle, uformelle og lærende rum. På den måde får ikke kun børnenes forskellige baggrunde, men også lærerne, de andre elever, skolens strukturering og kultur samt de gældende diskurser om skole og uddannelse en stor betydning for, hvordan børn og unge kan møde

læringsmiljøet og forventningerne i skolen. I denne optik udvikles deres learner identity, dvs. deres forståelse af sig selv som mulige lærende, i løbende og dynamisk samspil (Brooks, 2021; Reay, 2017)

Børn, der trives i skolen og problemfrit afkoder og afstemmer deres adfærd i forhold til skolens normer og lærernes undervisning og forventninger, udvikler ofte stærke learner identities. Det betyder, at de får en solid fornemmelse af sig selv som lærende og en tillid til, at skolen er et naturligt sted for dem at opholde sig. Disse børn har ofte middelklassebaggrunde og kobler sig på skolens indhold med en følelse af berettigelse (Reay, 2001; Lareau, 2011). Herimod udvikler børn, der har udfordringer med at afkode det, der foregår i skolen, samt hvad der værdsættes her, typisk en mere spinkel og skrøbelig learner identity. De danner ofte svage koblinger til skolens undervisnings- og evalueringskultur og har svært ved at se sig selv som mulige succesfulde lærende elever. I denne elevgruppe er der typisk en overvægt af børn med arbejderklassebaggrund (Reay, 2001; Reay et al., 2010). Elever med skrøbelige learner identities kan have svært ved at genkende skolens læringstilgange og bærer ofte på mange negative skoleerfaringer og følelsen af ikke at blive mødt og forstået.

Begrebet learner identity kobler sig til den institutionelle habitus som eleverne møder i skolen (Reay, 2010). Den institutionelle habitus på en skole eller en uddannelsesinstitution kan være med til at forstærke eller svække en elevs learner identity (Reay, 2001). Bourdieus habitusbegreb beskriver den dynamiske sammenfletning af et individs oplevede individuelle og kollektive dispositioner i fortid og nutid. Habitus er således et relationelt begreb, der refererer til de kulturelle norm- og værdisystemer, den enkelte orienterer sig mod, med udgangspunkt i opdragelses- og familieformer. På den måde danner vores habituelle afsæt over tid orienteringer for vores handlemønstre og forståelser af bestemte situationer (Bourdieu, 1997). På samme måde er den institutionelle habitus etableret over tid. Den institutionelle habitus er kollektivt forankret, dynamisk af karakter og etableres løbende i samspil med omverdenen og de interessenter, der færdes i og omkring institutionen. Således kan den institutionelle habitus forstås som en kulturel og social betinget indvirkning på et individs adfærd, som den formidles gennem skolen som institution (Reay, 2001; Reay et al., 2001). Med andre ord udgør den institutionelle habitus i skolen de koder og normer, som eleverne skal afkode og imødekomme for at blive anerkendte som succesfulde i skolens rum. Den udgøres bl.a. af skolens status i (lokal-)samfundet, curriculumindhold og bestemmelser, undervisningspraksisser, evalueringsformer, kulturelle praksisser samt scripts for accepteret og ikke-accepteret adfærd. Selvom den institutionelle habitus, ligesom den individuelle, er i konstant samspil med omverdenen og derfor forandres løbende, synes den at være mere rigid, da den netop er kollektiv i udgangspunktet og derfor mindre agil (Reay et al., 2010).

Ved at undersøge FGU-elevernes møde med FGU som et nyt sted for skolegang med begreberne learner identity og institutionel habitus forstås elevernes

udsathed i artiklen som situeret og dynamisk, og noget der opstår i komplekse sociale og faglige samspil med det omgivende samfund og læringsmiljøet på skolen. På den måde kan vi bevare blikket på eleverne som unge, der er i en udsat position i en samfundsmæssig udsat kontekst og ikke som udsatte enkeltindivider. Med inspiration fra Diane Reay undersøger og konstruerer jeg begreberne institutionel habitus og learner identity gennem elevernes fortællinger og erfaringer med skole. Ved at introducere denne teoretiske ramme i en dansk uddannelseskontekst, vil jeg med min undersøgelse bidrage til at belyse, hvordan vi via de unges egne perspektiver kan forstå deres oplevelse af at være i en udsat elevposition. Dette uden at individualisere deres udfordringer, men i stedet betone, hvordan de er et produkt af komplekse sociale faktorer, som virker sammen. Derudover vil jeg gennem analysen vise, hvordan deres tidligere skoleerfaringer og fællesskabsoplevelser har stor betydning for elevernes opfattelse af sig selv som lærende individer, samt undersøge hvordan FGU, for flere af de unge, tilbyder en mulighed for at ændre på denne opfattelse og således se sig selv som lærende i et nyt lys. Ved at trække begreberne learner identity og institutionel habitus fra en britisk klassekontekst ind i en dansk sammenhæng, er mit ønske således at bidrage med vigtige perspektiver til den fortsatte udvikling af den skandinaviske ungdoms- og skoleforskning.

Data og metode

I analysen i denne artikel anvender jeg data fra mit Ph.d.-projekt "Unge på kanten", der i tilknytning til Erasmus+-projektet COSI.ed (Co-created Education through Social Inclusion) undersøger hvordan elever i udsatte positioner oplever og forstår deres egne livsbetingelser samt muligheder og barrierer i sammenhæng med deres uddannelsesforløb og uddannelsestransitioner. Empirien udgøres dels af et udstrakt feltarbejde på en FGU-skole i efteråret 2022 (Hammersley & Atkinson, 2007; Hastrup, 2020), dels af 10 dybdegående livsverdensinterviews med FGU-elever, struktureret med udgangspunkt i den eksplorative metode 'The indirect approach'; en ustruktureret etnografisk interviewtilgang, hvor der ikke benyttes interviewguide og hvor informantens stemme og perspektiver forfølges i udstrakt grad. (Frostholt & Walker, 2021; Moshuus & Eide, 2016). Informanterne udgøres af FGU-elever i alderen 17-24 år. Interviewene er blevet transskriberet og anonymiseret. Projektet følger det danske kodeks for forskningsintegritet og overholder databeskyttelsesforordningen (GDPR). Derudover er projektet også forskningsetisk godkendt af Norsk center for forskningsdata (NSD). For at beskytte informanternes privatliv er alle blevet pseudonymiseret.

Fortællinger fra folkeskolen: at stikke ud og ikke passe ind

Eleverne, jeg møder på FGU, kæmper med at lykkes i overgangsfasen fra grundskolen og videre enten i uddannelse eller ud på det ufaglærte

arbejdsmarked. De er der, fordi de netop ikke har været i en position med mulighed for at gå direkte i job eller i uddannelse efter grundskolen, og flere har ikke afsluttet en 9. eller 10. klasse. Grundene til at overgangen for disse unge er ekstra udfordret er mangeartede og komplekse, men langt de fleste unge, jeg har mødt i løbet af mit feltarbejde, italesætter deres tidligere skoleerfaringer, inden de går ind ad døren på FGU, som meget negative. De beskriver både faglige og sociale udfordringer; historier som iscenesætter dem som nogen, der ikke performer skole på anerkendte måder; de oplever i den forstand at have været i en mislykket elevposition. Et stærkt og gennemgående narrativ i min empiri er, hvordan de unge op gennem folkeskolen har kæmpet med oplevelser af faglig fiasko og udenforskab – af ikke at passe ind og høre til. Som Jani siger om sin tid i folkeskolen:

Der var jeg udenfor hele tiden. Jeg passede ikke ind i de der normale folkeskolerammer” [...] ”Jeg var stemplet anderledes. Og så hjalp det ikke, at man ikke fik lov til at deltage i halvdelen af undervisningen, fordi man ikke lige var set som et af de kloge børn; sådan: ”Du kan ikke finde ud af matematik, du behøver ikke være her.” (Janni, 23 år)

Janni oplever at blive ’sat udenfor døren’ i samtlige matematiktimer fra 4. klasse og frem til et skoleskift. Hun giver gennem interviewet udtryk for, at hun ikke rigtig forstod hvorfor, men tolkede det som et klart signal om, at hun slet og ret ikke duede til at gå i skole; at skolen ikke var et sted for hende. Dette er et eksempel på det, Diane Reay beskriver som en følelse af ’not fitting in’ eller som ’standing out’ i skolesystemet, hvilket knytter sig til begrebet learner identity (Reay et al., 2010). Fagligt føler Janni sig utilstrækkelig i skolen og oplever at blive stemplet som anderledes - ét af de ikke-kloge børn. Hun oplever, at hun falder ved siden af og ikke gør skole på den ’rigtige’ måde. Således bliver Jannis forståelse og følelse af sig selv som et lærende væsen svag. Reay peger på, hvordan oplevelsen af at falde ved siden af skolens krav og forventninger, hos mange elever internaliseres og bliver en del af deres selvforståelse gennem erfaringer med *”a lack of recognition, both as successful learners and as valuable individuals”* (Reay, 2017, s. 75). Over tid kan disse erfaringer producere en spinkel og skrøbelig læringsidentitet, der betyder at unge som Janni kan have endog meget svært ved at se sig selv som mulige succesfulde elever (Reay, 2001; Reay et al., 2010). Læringsidentitet udvikles i en kompleks løbende social og faglig forhandling i skolen, og her spiller eksklusionspraksisser ofte en stor rolle. Det handler om følelsen af tilknytning og tilhør til skolens praksisser og oplevelsen af at kunne være til stede som et legitimt medlem i skolens sociale, formelle, uformelle og lærende rum. Oplevelser af eksklusion og udsathed kommer dog ikke kun til udtryk i form af udfordringer med at imødekomme skolens faglige forventninger, men også i form af oplevelser med at stå udenfor det sociale fællesskab – og med decideret mobning:

"Jeg blev hård mobbet fra 4. - 7. klasse. Jeg blev låst inde på badeværelset, hvor jeg ikke blev fundet før flere timer senere af lærerne." (Kasper, 18 år)

"Jeg blev mobbet fra da jeg startede der i første klasse og hele vejen op til tiende klasse. Både psykisk og fysisk hver dag (...). Min skolegang har ikke været nem." (Teis, 25 år)

Fortællinger som disse løber som en rød tråd gennem datamaterialet. De unge fortæller om ikke at blive set og anerkendt i skolens sociale og faglige fællesskaber, og mange har derfor udviklet meget svage koblinger til skolens organisering og praksis. De oplever i høj grad at stå på sidelinjen eller i nogen tilfælde helt udenfor. Både de manglende faglige og sociale tilknytninger betyder, at deres læringsidentiteter bliver skrøbelige, hvilket igen fører til, at de får endnu vanskeligere ved at afkode og derfor imødekomme de krav og normer, som knytter sig til at blive anerkendt som vellykket i grundskolen. Deres skoleerfaringer er således langt hen ad vejen præget af en negativ spiral, der skubber dem længere og længere væk fra en oplevelse af, at skolen er et sted for dem, et sted hvor de kan høre til. Dette kan få stor betydning for sårbarheden i overgangen fra grundskolen, som bliver ekstra udsat og usikker.

Flere af mine informanter beskriver, hvordan de simpelthen i løbet af deres folkeskoletid mister tilliden til at de kan fungere i skolesammenhæng og tvivler på, om de overhovedet er i stand til at lære noget. I mine feltnoter fremgår dette i en samtale med Lars, da vi taler om hans tid i folkeskolen: *"Når du altid er dårlig og ikke kan finde ud af det i skolen, og når de andre (elever) og lærerne heller ikke tror du kan - så er det ligesom, altså, så mister man sku troen på, at man kan blive til noget som helst."* Lars udtrykker, hvordan han både positioneres og positionerer sig selv som en, der ikke kan finde ud af skolen. Den dekomblede identitet som lærende i skolen får betydning for, hvordan Lars oplever sine muligheder for at "blive til noget". Han føler sig ikke som en del af det lærende fællesskab og oplever sig ikke som et legitimt medlem. Noget mange af de unge kæmper med i overgangen fra folkeskolen.

Meget tyder således på, at folkeskolens institutionelle habitus ikke skaber rum og plads til unge som dem, vi møder i nærværende artikel. De har svært ved at afkode skolens normer, undervisningsscripts og de kulturelle praksisformer. Dermed kan de havne i en situation, hvor de føler sig fremmedgjorte og magtesløse i både de sociale og de faglige arenaer i skolen. Den institutionelle habitus bliver således afgørende for deres følelse af udenforskab og fagligt tilhør.

Her viser FGU sig tilsyneladende for mange af de unge i udsatte skolepositioner som en mulighed for at møde en anden institutionel habitus, der kan give dem

en oplevelse af at føle sig velkomne, hvor de i deres egne tempi kan få lov til at udvikle sig som elever. Således kan FGU for de fleste unge, jeg møder, udgøre en ny platform, hvor de gradvist, i mødet med et nyt skoleformat, kan udvikle en stærkere læringsidentitet.

Mødet med FGU – tid og ro til at lære

Mødet med FGU afviger på mange måder fra de unges tidligere negative skoleerfaringer. Det at komme med en oplevelse af sig selv som en, der står udenfor skolens fællesskaber, fylder meget hos informanterne. Hos flere af de unge manifesterer det sig som angst for, at alle de ophobede dårlige skoleoplevelser og følelserne af utilstrækkelighed, eksklusion og marginalisering skal vise sig på ny. Her kan en ny skoleform med nye praksisser og andre pædagogiske tilgange vise sig at være et vendepunkt:

”Jeg var bange for at komme ud på produktionsskolen (...) jeg var bange for at møde op, for at nu får jeg lige hele den der tur igen, ik’. Der jeg gik ned med stress og depression, ik’ (...) hvor jeg ikke turde at gå ud fra en dør, og turde ikke tage bussen selv (...) Så jeg har været bange for at gå i skole hele mit liv. Og det var jeg også, da jeg kom herover (på FGU) for et år siden, fordi jeg bare har de der dårlige erfaringer i bagagen, ik’. Men det er gået bedre, (...), der bliver gjort meget mere og taget hånd om tingene. Og jeg føler også, jeg bliver lyttet til, hvis der har været et eller andet, i forhold til de andre skoler, jeg har gået på. Så jeg er meget mere tryk ved at gå i skole her.” (Teis)

Med Reays begreb om institutionel habitus kan vi på en helhedsorienteret måde forstå, hvorfor nogle skoleformer og praksisser møder nogle unge anderledes, end hvad de har erfaret tidligere. Teis fortæller gennem interviewet, hvordan det handler om at blive mødt på en ny måde både af lærernes tilgang, det faglige indhold, skolens fysiske rum, de sociale og faglige forventninger, den udvidede vejledning, den helhedsorienterede undervisning; netop det som udgør den institutionelle habitus. Således tilbydes han en ny positionering som elev og lærende.

Det pludselig, og for nogle for første gang, at føle sig legitim og velkommen i skolens rum italesættes af de fleste unge som helt afgørende for deres oplevelse af at være i skolen. I modsætning til deres erfaringer med folkeskolen oplever mange af de unge på FGU, at der er tid og ro til at lære ting på ny, hvilket kan betyde, at de på kort tid rykker på nogle af deres faglige udfordringer. Det booster deres læringsidentitet, at de bliver set på en anden og mere positiv måde, at underviserne faktisk har tid til at lytte til deres udfordringer. Det nedsatte tempo og faglige udfordringer, der matcher deres niveau, opleves som

anerkendende, og de unge peger på, at det motiverer dem på en anden måde, end de har oplevet tidligere i deres møde med skole. Teis beskriver sin udvikling:

”Jeg tog matematik her, ja. Det tog jeg på niende klasse. Og allerede der kunne jeg se, at mit snit bare ved at jeg var her i ét år, var meget bedre, i forhold til de ni år, jeg var på (folke-)skolen. Både på dansk og matematik. (...) Så det har hjulpet meget, bare det der med, at tempoet er blevet skruet ned til mit niveau. Og lærerne har faktisk gidet at høre på, hvad jeg siger. Fordi så har jeg også været mere motiveret til at gide, ik’. Det er hævet helt gevaldigt, mit niveau, af det.”

Læring i langsommere tempo og i et inkluderende fællesskab, hvor der er plads til at udvise sårbarhed gør, at FGU for mange af disse unge bliver en vej til at opbygge en egentlig læringsidentitet og styrke deres faglige kunnen på måder, der søger at understøtte deres veje videre i uddannelsessystemet. På FGU møder de således en institutionel habitus, som er mindre snæver og mere inkluderende i forhold til at være forskellige steder fagligt og socialt. En institutionel habitus, hvor det tilsyneladende er lettere at afkode krav og forventninger og dermed lettere at imødekomme disse. Dette er med til at åbne for nye måder at se sig selv som et lærende individ. Her italesætter de unge særligt følelsen af at være i mere trygge fællesskaber både socialt og fagligt i forhold til, hvad de tidligere har erfaringer med i skolens rum.

Adgang til fællesskaber

I stærk kontrast til deres folkeskoleerfaringer fortæller de unge på FGU om at blive inkluderet i klassefællesskaber med lyttende voksne og unge, som minder om dem selv.

”Det hele handler om et eller andet langsigtet. Og det er det, jeg føler, der er her (på FGU). Der er fokus på nuet. Man kommer ind og der er plads til, at man er her, som den man er, med de ting man kommer med. Og der er ro på, (...) og et godt tillidsforhold til lærerne. Der er bare lidt sådan et fællesskab her, der gør det hele meget nemmere. Der er tid og der er nok lærere. Og så føler jeg bare stedet er meget sådan imødekommende. Meget åbent til forskelligheder. Det er ikke sådan, at man skal passe ind for at det fungerer, fordi hvis man er anderledes på en eller anden måde, eller hvis man har brug for et eller andet, så finder vi bare ud af det. Og det er så dejligt lige til”. (Isabel, 17 år)

Udover indledningsvist at understrege den plads til læringsro, vi også mødte i foregående afsnit, fortæller Isabel, hvordan det tillidsfulde fællesskab er afgørende for hende. Isabel har lettere ved at genkende sig i og forstå skolens koder og kultur; den institutionelle habitus på FGU, hvor det hele ikke handler om noget langsigtet og for hende u håndgribeligt. Således indvæves læringsfællesskaberne i stedets habituelle udtryk og indretning både fagligt og socialt, hvilket har afgørende betydning for, hvordan eleverne oplever sig som elever. Diane Ray beskriver således, hvordan den institutionelle habitus *"provides the parameter of possibilities in terms of identity work and the range of learner identities"* (Reay et al., 2010, s. 111). Det betyder i denne optik, at skolens institutionelle habitus definerer rammerne for elevernes oplevelse af tilhør og udvikling af læringsidentiteter.

Det at føle sig som de andre, som en del af et fællesskab; ikke at stå alene med de udfordringer man oplever og måske for første gang føle sig tryk i et klasselokale, går igen i mange af fortællingerne. Mange af de unge finder for første gang et fællesskab med andre, der også har udfordringer tæt på livet; nogen de kan spejle sig i og dele deres problemer med. Som Mikael fortæller mig en dag på værkstedet: *"De andre ved jo godt, hvordan det er, altså. Du kan få lov at være den du er på en måde, de har jo også været ude i noget lort."* Mikael oplever at kunne deltage på lige fod med andre unge på trods af at have mange udfordringer og nederlag med sig i bagagen. Fællesskabet gør på den måde, at der er plads til, at de unge kan indtage en mere deltagende position, også som lærende. Dette på trods af, at de unges udsathed er langt fra er de samme: *"Vi er meget ens, men alligevel så langt fra hinanden på en eller anden måde. Ja. Vi er gode til at finde de ting, der gør, at vi har noget til fælles og så fokusere på det i stedet for det, der måske adskiller os"* som Janni udtrykker det. En institutions habituelle karakter handler også om stedets normer for samvær, samt hvilke kulturelle og sociale kapitaler der værdisættes i skolens kultur. I ovenstående citat fortæller Janni netop om hendes oplevelse af FGU's normer for samvær blandt eleverne. Når rammerne for fællesskaberne således opleves mere rummelige overfor udfordringer og forskelligheder, bliver muligheden for at knytte an til skolen og udvikle mere solide læringsidentiteter bedre. På den måde bliver de unges oplevelse af at kunne være i en legitim elevposition mulig, når de oplever fællesskaber, de kan spejle sig i.

For de fleste unge i min undersøgelse opleves tiden på FGU som et uddannelsesmæssigt og socialt pusterum eller helle. De oplever måske for første gang en spirende læringsidentitet, og det giver mange af de unge mod på at søge videre i uddannelsessystemet. Mødet med en anden institutionel habitus har således været med til at plante et håb om at finde en plads i uddannelse eller i job. Men det betyder ikke, at de unges mangartede udfordringer er forsvundet, når de forlader FGU og går i gang med en kompetencegivende uddannelse eller starter i job. De unge kæmper, som indledningsvist beskrevet, fortsat med adskillige udfordringer såsom psykosociale diagnoser og faglige udfordringer.

Derudover har mange en skrøbelig historik bag sig, hvor de i kortere eller længere perioder har været helt væk fra skolen. Derfor er de meget sårbare i overgangen fra FGU og videre, ligesom de oplevede at være det i overgangen til FGU. Så spørgsmålet er, om tiden på FGU og mødet med mere ro, en anden institutionel habitus og en stærkere læringsidentitet bliver en reel adgang til en vej videre, eller om FGU forbliver en ø i uddannelseslandskabet, hvor de unge oplever et pusterum.

Vejen videre - træerne vokser ikke ind i himlen

Det bliver tydeligt gennem materialet, at mange af de unge møder barrierer i overgangen fra FGU og videre enten i uddannelse eller ud på det ufaglærte arbejdsmarked. Dette på trods af at flere af de unge via deres ophold på FGU oplever, at de lykkes med at få brudt med nogle af deres tidligere meget negative skoleerfaringer og formår at opbygge deres læringsidentiteter. Den erfaring, de får i FGU-regi, med at lykkes i skolesammenhæng, følger ofte ikke med, når de forlader FGU. De oplever at møde et ufaglært arbejdsmarked eller et uddannelsessystem, som ikke matcher den institutionelle habitus med det langsommere tempo og den inkluderende atmosfære, som de har haft succes med at befinde sig i på FGU. Det vil sige, at deres erfaringer i forhold til hvordan de kan være til stede som elever på nye måder både socialt og fagligt, ikke nødvendigvis lader sig omsætte let i overgangen mod noget nyt. Mange bliver skuffede eller desillusionerede, når de igen oplever ikke at kunne slå til, fordi den virkelighed de møder i uddannelsesregi, på arbejdspladser eller i erhvervspraktikker, ikke korresponderer med det, de har lært, eller hvad de reelt magter af tempo og arbejdspress. Janni beskriver, hvordan hun var meget motiveret forud for sin første praktik, efter hun er startet på landbrugsskolen. Men her møder hun det realitetschok, som mange af de unge beskriver:

Interviewer: Okay, og hvorfor stoppede du der (på landbrugsskolen)?

”Jeg kom ud, godt nok i en svineproduktion, nede i de små. Og indenfor de første tre dage fik jeg at vide, at jeg skulle slå små grise ihjel ved at slå dem ned i gulvet, fordi de ikke havde rejst sig efter 12 timer. Og vi må faktisk ikke gøre noget før efter 24, så det var meget grænseoverskridende. Og så fik jeg corona, og de mente så, at det var min egen skyld, så de nægtede at betale min løn, før jeg kom tilbage. Og så var jeg sådan helt, at det her er simpelthen ikke arbejdsforhold, jeg vil leve under. (...) Så det hed farvel og tak. Og når man ikke har et sted at være, så kan man heller ikke være på landbrugsskolen.”

Interviewer: Ellers var du glad for det eller hvad?

”Jeg var egentlig meget tilfreds med landbrugsskolen.” (Janni)

Det bliver her tydeligt, at Janni i mødet med virkeligheden i praktikken bliver udfordret ud over det, hun magter og mener er rimeligt. Tærsklen bliver for høj, og Janni bliver nødt til at droppe en uddannelse, hun ellers er glad for. Endnu en gang oplever Janni at stå udenfor og får følelsen af ikke at slå til samt ikke at kunne præstere det, der kræves. Denne oplevelse spejler på mange måder det, mange af de andre unge skildrer, selvom de oplever at få mod på at komme videre efter FGU. De møder store udfordringer i mødet med et presset og tempofyldt arbejdsmarked og uddannelsessystem, der ikke tager hensyn til de særlige udfordringer, disse unge er i. Teis fortæller:

”Altså, det er en omvæltning, man får et chok. Og det gør man virkelig, og man er bare sådan, kan jeg det her? At når man så er vant til FGU og de her trykke rammer, og så kommer man ud, hvor man skal præstere, ik’, for der er ikke noget med, at man lige kan sidde og vente på, at man lige skal have lidt hjælp, og man lige skal have 5 minutters pause. Der er det jo bare derudaf.”

Dermed oplever flere af de unge, at den spirende learner identity, de erfarede på FGU, på mange måder står tilbage som en ø eller et pusterum og ikke som en erhvervelse af reelle kompetencer, de kan bringe i spil på deres vej videre. Det vil sige, at erfaringen med at kunne passe ind i et (lærings-)fællesskab og følelsen af tilhør, de får med sig i mødet med en anden institutionel habitus, ikke mødes i den uddannelsesvirkelighed, der indfinder sig udenfor FGU. Derfor oplever mange af de unge nederlag igen og erfarer endnu en gang at stå meget alene i overgangen. De efterspørger mere tid og et nedsat tempo for at kunne følge med, hvilket ikke matcher uddannelserne og det arbejdsmarked, de møder, der har fokus på effektivitet i et accelererende tempo. Det skaber tilsammen nogle vilkår, som er svære for de unge i forhold til at lykkes med at blive i job eller på uddannelse. Således er der fortsat store udfordringer for denne gruppe af unge, selvom de i mødet med en ny skolepraksis og en anden institutionel habitus på FGU har oplevet sig selv på nye måder som legitime lærende og værende. Her kunne det tænkes, at hvis de unge i udsatte positioner skal have mulighed for en blivende plads i uddannelse og på arbejdsmarkedet, kunne man med fordel se på, hvordan de institutionelle habitusser fungerer på ungdoms- og erhvervsuddannelserne, så de ikke længere udgør uoverkommelige barrierer for nogle unge. Ligeledes kunne man i denne optik forestille sig, at det ikke kun var i uddannelsesregi, at den institutionelle habitus er afgørende for de unges positionering som lærende, men at det samme gør sig gældende på arbejdspladser og i praktikforløb udenfor en egentlig skolesammenhæng. Dette kunne være et udgangspunkt for yderligere forskning.

Afslutning

Som beskrevet indledningsvist er der i Danmark en stor gruppe unge under 25 år, som helt mangler tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarked. Igennem artiklen har vi mødt nogle af disse unge. De har følt sig udenfor det legitime fællesskab i skolen både fagligt og socialt. Via deres fortællinger har vi set, hvordan de har haft svært ved at afkode skolens institutionelle habitus og har udviklet skrøbelige læringsidentiteter og dermed manglende tillid til sig selv som lærende. Således kan skolens institutionelle habitus virke ekskluderende i forhold til visse elevgrupper og derved være med til at skubbe elever ud på kanten af uddannelse.

De unges møde med FGU kan forstås som en omvendt spejling af deres dårlige oplevelser i grundskolen. På FGU oplever mange for første gang at møde en skolepraksis, hvor de bedre kan aflæse koderne og kravene, og hvor de ikke oplever at blive positioneret som 'misfits'. Her møder flere unge en institutionel habitus, hvor de oplever at kunne performe skole på anerkendte måder og udvikle mere robuste læringsidentiteter, hvilket bidrager væsentligt til deres mulighed for at tilgå en legitim lærende position.

Således reflekterer elevernes møde med FGU en af grundskolens store udfordringer; at den kun formelt, men ikke reelt, er for alle. En stor elevgruppe har tilsyneladende brug for en anden institutionel habitus end den, folkeskolen tilbyder. Muligvis har vi som samfund brug for at se dybt ind i denne spejling og spørge, om det er rimeligt, at så stor en del af en årgang ikke føler sig som legitime deltagere i skolens rum. Har skolen brug for at ændre sit habituelle udtryk, skrue ned for tempoet og fokusere mere på at forstå undervisningen på en mere helhedsorienteret og autentisk måde, der styrker flere elevers faglige og sociale tilknytning og dannelse? Noget tyder i hvert fald på, at den anderledes tilgang til skole og læring på FGU er med til at udvikle flere udsatte elevers læringsidentiteter positivt. Institutionel habitus er i udgangspunktet træg, og skolens lange historie og indbyggede samfundsmæssige magtkampe gør udfordringen med at ændre den svær. Men opgaven med at løfte ansvaret for de unge, der er på kanten af uddannelse, er nok så stor, at FGU næppe kan klare den alene. Blikket for både forskning, praksis og uddannelsespolitik kunne i stedet rette sig mod at undersøge og forsøge at forstå steder for læring i lyset af samspillende og mere inkluderende institutionelle habitusser i uddannelsessystemet. Dette også med fokus på bedre og mere trygge overgange, så de enkelte institutioner ikke kommer til at fremstå som øer i uddannelseslandskabet.

**Sidse Hølvig Mikkelsen, lektor, Ph.d.-studerende,
University of South-Eastern Norway & VIA University College**

Litteraturliste

- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde. Omkring teorien om menneskelig handlen*. Hans Reitzels Forlag.
- Breen, R., & Jonsson, J. O. (2005). Inequality of Opportunity in Comparative Perspective: Recent Research on Educational Attainment and Social Mobility. *Annual Review of Sociology*, 31, 223–243. JSTOR.
- Brooks, R. (2021). The construction of higher education students within national policy: A cross-European comparison. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(2), 161–180. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1604118>
- Brooks, R., & O’Shea, S. (2021). Reimagining the higher education student. I R. Brooks & S. O’Shea, *Reimagining the Higher Education Student* (1. udg., s. 1–9). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367854171-1>
- EVA. (2021). *Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU Første delrapport: Målgruppen for FGU og den kommunale ungeindsats*.
- EVA. (2022). *Evaluerings- og følgeforskningsprogrammet for FGU Anden delrapport: Implementering af FGU*.
- Eurostat. (2023). Statistics on young people neither in employment nor in education or training. Hentet fra https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice* (3rd ed). Routledge.
- Hastrup, K. (2020). Feltarbejde. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: En grundbog* (3. udgave, s. 65–95). Hans Reitzel.
- Hempel-Jørgensen, A. (2009). The construction of the ‘ideal pupil’ and pupils’ perceptions of ‘misbehaviour’ and discipline: Contrasting experiences from a low-socio-economic and a high-socio-economic primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 30(4), 435–448. <https://doi.org/10.1080/01425690902954612>
- Jenkins, R. (2006). *Social identitet*. Academica.
- Juhl, P. (2021). Tillid i forældresamarbejdet i kontrollens skygge. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2021(1), 72–86. <https://dpt.dk/temanumre/2021-1/tillid-i-foraeldresamarbejdet-i-kontrollens-skygge/>

- Jæger, M. M., & Holm, A. (2007). Social arv og mønsterbrydere: Hvem er de og hvilke opvækstfaktorer gør en forskel? I N. Ploug (red.), *Social arv - empiri og teori* (s. 179-208). Hans Reitzels Forlag.
- Karlson, K. B., & Landersø, R. (2021). *The Making and Unmaking of Opportunity: Educational Mobility in 20th Century-Denmark*. The ROCKWOOL Foundation Research Unit.
- Katznelson, N., Pless, M., & Görlich, A. (2022). *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering. Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Kneppers, A. M. A. (2023). Pedagogic practices and learner identities in two Norwegian primary school classrooms with contrasting social compositions. *British Journal of Sociology of Education*, 44(1), 60–77. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2122935>
- Kraka. (2023). Unge uden uddannelse: En analyse af økonomiske, sociale og sundhedsmæssige forskelle. Hentet fra: <https://kraka-advisory.com/news/unge-uden-uddannelse-analyse-af-okonomiske-sociale-og-sundhedsmaessige-forskelle>
- Lareau, A. (2011). *Unequal Childhoods Class, Race, and Family Life, With an Update a Decade Later* (2. udg). University of California Press.
- MacDonough, P. M. (1997). *Choosing colleges: How social class and schools structure opportunity*. State University of New York Press.
- Olitsky, S. (2006). Structure, agency, and the development of students' identities as learners. *Cultural Studies of Science Education*, 1, 745–766. <https://doi.org/10.1007/s11422-006-9033-x>
- Reay, D. (2001). Finding or losing yourself?: Working-class relationships to education. *Journal of Education Policy*, 16(4), 333–346. <https://doi.org/10.1080/02680930110054335>
- Reay, D. (2010). Identity Making in Schools and Classrooms. I M. Wetherell & C. Mohanty, *The SAGE Handbook of Identities* (s. 277–294). SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446200889.n16>
- Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes* (1. udg.). Bristol University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt22p7k7m>
- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': Working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107–124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>

- Reay, D., David, M., & Ball, S. (2001). Making a Difference?: Institutional Habituses and Higher Education Choice. *Sociological Research Online*, 5(4), 14–25. <https://doi.org/10.5153/sro.548>
- Regeringen. (2017). Aftale om bedre veje til uddannelse og job.
- Sandborg, L., & Winter, T. (2023, Maj 3). Ny rapport: Unge uden uddannelse koster samfundet milliarder. *Information*
- Schwartz, I., Hansen, L. K., Nielsen, M. K., & Mardahl-Hansen, T. (2022). Ungeperspektiver på læringsfællesskaber i FGU. *Forskning i Pædagogers Profession og Uddannelse*, 6(2), 15. <https://doi.org/10.7146/fppu.v6i2.134274>
- Youdell, D. (2003). Identity Traps or How Black Students Fail: The interactions between biographical, sub-cultural, and learner identities. *British Journal of Sociology of Education*, 24(1), 3–20. <https://doi.org/10.1080/01425690301912>
- Zanten, A. van, Ball, S. J., & Darchy-Koechlin, B. (Red.). (2015). *Elites, privilege and excellence: The national and global redefinition of educational advantage*. Routledge.
- Wulf-Andersen, T. Ø., Larsen, L., Jensen, A. A., Krogh, L., Stigemo, A., & Kristiansen, M. H. (2023). *Students' experiences of psychosocial problems in higher education: Battling and Belonging*. Routledge.