

# Mellem Bagenkop og Harboøre

– elevfortællinger fra danske udkanter

Steen Beck og Aase B. Ebbensgaard

*Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier,  
Syddansk Universitet*

Gymnasiepædagogik  
Nr. 75. 2009

# GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 75

November, 2009

Serieredaktør: Erik Damberg (IFPR/DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 20 28 30

E-mail: [erik.damberg@ifpr.sdu.dk](mailto:erik.damberg@ifpr.sdu.dk)

Udgivet af

Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Print & Sign, Syddansk Universitet

Sats og layout: DTP-Funktionen, Syddansk Universitet

Omslagslayout: Eric Mourier

Oplag: 800

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-082-4

# Indhold

<b>Forord</b> .....	7
<b>Resumé og konklusioner</b> .....	9
Resumé.....	9
Konklusion.....	10
<b>Indledning</b> .....	17
Mies fortælling.....	18
Center og periferi .....	22
Nøgletal .....	25
Historisk set .....	29
Den uddannelsespolitiske dagsorden.....	33
De fire gymnasiale uddannelser i udkantsperspektiv .....	36
Forskningsspørgsmål.....	47
Forskningsdesign .....	49
Empiri .....	53
Generalisering.....	57
<b>DEL I DE UNGES PERSPEKTIV</b> .....	59
<b>Kapitel 1 Fire idealtyper – teori og analyse</b> .....	61
Begrebet idealtipe.....	61
Identitets- og søgeprocesser .....	62

Fire idealtyper.....	65
Fire caseanalyser.....	69
Sammenfatning.....	81
<b>Kapitel 2 Udkantsliv – opvækst og erfaringsrum.....</b>	<b>83</b>
Periferiens unge og deres baggrundsmiljøer .....	83
Tryghed i det nære .....	86
Hinsides idyllen.....	91
Geografisk stabilitet og mobilitet.....	94
Mødre og fædre .....	97
Egnsidentitet, tilflyttere og kulturkonflikter .....	105
Sprog og dialekt.....	111
Positionering i forhold til andre unge .....	113
Unge med kristen baggrund.....	117
Selvbyggermentalitet .....	122
Modtræk mod underlegenhedsfølelse .....	125
Sammenfatning.....	129
<b>Kapitel 3 Skoleoplevelser og valg af ungdomsuddannelse .....</b>	<b>133</b>
Folkeskolen .....	133
10. klasse .....	139
Efterskoler .....	142
Inspirationer til valg .....	145
Vejledning og tilfældighed.....	151
Opbruds- og traditionstendenser .....	156
Udkantsunge og videregående uddannelser .....	161
Ungdomskoder og stereotyper .....	164
Sammenfatning.....	169
<b>DEL II SKOLEPERSPEKTIVER.....</b>	<b>173</b>
<b>Kapitel 4 Skoler og lokaliteter.....</b>	<b>175</b>
Skoler i Region Syddanmark .....	175
Skoler i Vestjylland og på Sjælland.....	181

---

<b>Kapitel 5 Elevkulturer, læringsvilje, kulturmøde .....</b>	185
Uddannelsernes tiltrækningskraft.....	185
Læringsvilje i udkanter .....	197
At knække gymnasiekoden .....	204
Sammenfatning.....	208
<b>Kapitel 6 Skolerne og lokalområdet.....</b>	211
Skole og lokalsamfund .....	211
Efterskolen – forsinkelse eller modning?.....	218
Uddannelsestioninger – en farbar vej?.....	219
Transport og infrastruktur .....	225
Den tiltrækkende skole.....	229
Fusioner og mangfoldighed .....	232
Sammenfatning.....	239
<b>DEL III LÆRINGSPERSPEKTIVER.....</b>	243
<b>Kapitel 7 Læring og praksisfællesskaber</b>	
<b>– teori og analyse.....</b>	245
Læring og læringsstile .....	245
Læring, habitus og praksis.....	251
Match og mis-match .....	256
På genbesøg i empirien .....	258
Sammenfatning.....	263
<b>Konklusioner og ideer .....</b>	265
De unges perspektiv .....	265
Skolernes perspektiv.....	278
Ideer til overvejelse .....	285
<b>Litteratur .....</b>	291



# Forord

Forskningsprojektet *Mellem Bagenkop og Harboøre* er resultatet af et samarbejde mellem Odense Katedralskole og Syddansk Universitet. Ideen til forskningsprojektet kom fra rektor ved Odense Katedralskole, Jens Thodberg Bertelsen, som mente, at netop et projekt om unge fra udkantsområder kunne sætte fokus på gymnasieskolers situation i den nyligt dannede Region Syddanmark, der rummer flere udkantsområder og mange små udkantslommer.

For bogens to forfattere var det ikke svært at finde motivationen til at gå i gang med projektet. Uformelle samtaler med skolefolk, unge og politikere i udkantsområder i Danmark fik os på sporet at, at ikke kun sociale opvækstforhold, men også geografisk baggrundskultur spiller ind, når unge former deres drømme om uddannelse og fremtidigt erhverv. Vi hørte bl.a. om unge, der først valgte en uddannelse i overensstemmelse med lokalområdets traditioner for bagefter at fortryde og begynde på en anden uddannelse. På hvilken måde, tænkte vi, kan lokale forhold spille ind, når unge vælger uddannelse? Og hvilken betydning har center-periferi-problemstillingen i en nutid, hvor vi ellers har en tilbøjelighed til at mene, at sådanne problemstillinger er et overstået kapitel? Et blik på statistikken bekræftede, at selv i et relativt homogent land som Danmark er der forskel på unges uddannelsesvalg i henholdsvis de store vækstområder og i udkanterne.

For os har der også været en mere personlig motivation til at gå i gang med et projekt om udkantsunge. Den ene af os er vokset op i en sydsjællandsk udkant, nemlig på Stevns, men har hele sit voksne liv boet i København. Den anden af os har boet de første 30 år af sit liv inden for de københavnske volde, men har senere bosat sig i et udkantsområde på Sydfyn. Vi har således på hver vores måde erfaret og fornemmet det indimellem konfliktfyldte forhold mellem periferi og center.

Vi vil gerne benytte dette forord til at takke alle de mennesker, som har stillet deres viden og erfaringer til rådighed for os. Det gælder ledere og studievejledere på de i alt 14 skoler, vi har besøgt og en række ressourcepersoner i kommuner og regioner. Og det gælder ikke mindst de mange unge, vi har interviewet, og som med åbent sind har fortalt os om deres erfaringer, forventninger, problemer og følelser i forhold til uddannelse og arbejdsliv. Ligeledes en tak til EU's sociale fond, Undervisningsministeriet og Region Syddanmark for økonomisk støtte til projektet. Desuden skal der rettes en stor tak til projektets oprindelige initiativtager, rektor Jens Thodberg Bertelsen på Odense Katedralskole, og til stud. scient. Marianne Ebbensgaard, som har været knyttet til projektet som studentermedarbejder.



# Resumé og konklusioner

*Mellem Bagenkop og Harboøre* handler om unge fra udkantsområder i Danmark og deres forhold til uddannelse i almindelighed og de gymnasiale ungdomsuddannelser i særdeleshed. Bogen består af en forholdsvis udførlig indledning til hele problemstillingen, tre hoveddele og en konklusion. I det følgende vil vi kort give et resumé af bogens indhold samt fremlægge en række kort formulerede konklusioner, som kan give læseren en fornemmelse af, hvilke resultater vi er nået frem til. De konklusioner, der her fremlægges, udfoldes yderligere i bogens afsluttende konklusion.

## Resumé

I bogens indledning præsenteres forskningsprojektets design, empiri og metode. Desuden indkredses projektets problemstilling i relation til udkantsunge og uddannelse i udkanterne.

DEL I, *De unges perspektiv*, består af to kapitler og er bygget op omkring 77 interview med udkantsunge, som fortæller om deres familie, interesser, holdninger og forhold til uddannelse. Som analytisk redskab benyttes fire idealtyper, som gør det muligt at kondensere nogle grundelementer i de unges måde at positionere sig på. Vi kalder disse idealtyper *hjemmefødningen*, *selobyggeren*, *opdageren* og *nomaden*. Med de fire kategorier peger vi på forskel-

lige måder, hvorpå unge fra udkantsområder forholder sig dels til feltet mellem det lokale og det globale, dels til feltet mellem det individuelle og det kollektive. Vi viser, at de unges orienteringsmåder har stor betydning for deres måde at forholde sig til uddannelse og fremtidigt arbejde på.

DEL II, *Skoleperspektiver*, består også af to kapitler. Her rettes søgelyset mod ni gymnasieskoler, hvor vi har talt med ledere og vejledere om forhold, der relaterer sig til udkantsunge og til at drive skole i et område, som enten ligger i en udkant eller har elever, hvoraf en stor del kommer fra udkantsområder. Vi ser bl.a. nærmere på, hvordan skolelederne vurderer gymnasiets muligheder for at tiltrække unge i udkanterne, hvordan de opfatter deres elevers problemer og ressourcer, forholdet til grundskolen og lokalområdet samt problemer med bl.a. transport og lærerrekruttering. Kapitlet handler også om ledernes syn på fusioner i et udkantsperspektiv.

DEL III, *Læringsperspektiver*, består af et enkelt kapitel. Med udgangspunkt i de empiriske analyser fremlægges et teoretisk perspektiv på undervisning og læring. Formålet med kapitlet er at skabe en teoretisk trædesten for mere praktiske ideer til, hvordan man kan imødekomme unge med andre forestillinger om viden og læring end dem, som findes hos den gruppe elever, som de gymnasiale uddannelser normalt appellerer til.

Rapporten afrundes med en konklusion og en række konkrete ideer til, hvordan man kan gøre ungdomsuddannelserne mere attraktive for udkantsunge.

## **Konklusioner**

*Udkantsunges erfaringsrum:* Udkantsunges erfaringsrum er i mange tilfælde præget af deres familiære tilhørsforhold og af lokalområdets kulturelle værdier. Det sidste gælder specielt i områder med

stærke afgrænsninger mod andre lokaliteter og egne. Følelsen af mindreværd på grund af bopæl blander sig med selvtillid og glæden ved det stabile lokale erfaringsrum. Mange unge fra udkantsområder medbringer qua deres familiebaggrund og lokale tilhørsforhold udprægede selvstændighedstræk, som de drømmer om at realisere, når de bliver voksne. Risikosamfundet med dets mange tilbud, valg og usikkerheder opleves som liggende uden for det lokale område. Nogle udkantsunge er påvirket af specielle værdimæssige baggrundsmiljøer som fx religiøse miljøer.

*Vejledning og tilfældigheder:* Hvad angår valg af ungdomsuddannelse, deler udkantsunge sig i to hovedgrupper. Den ene gruppe fokuserer på indtjeningsmuligheder, lokale erhvervstraditioner, her-og-nu-forestillinger om det gode liv og uddannelser med kropslig aktivitet. Den anden gruppe fokuserer mere på interesser og mulighed for social bevægelse. Udkantsunge mangler ofte indsigt i det komplekse senmoderne samfunds mange nye uddannelsesformer og erhvervsmuligheder. De er derfor stærkt afhængige af professionel vejledning. Uddannelsesvalget bliver ofte afgjort af tilfældigheder af lokal og personlig art.

*Transport:* Lang og besværlig transport stjæler fritid og forberedelsestid fra udkantsunge og udelukker dem indimellem også fra det daglige nære samvær med kammerater. De unge under 18 år er afhængige af offentlig transport. Ofte er der ikke direkte forbindelser, afgangstider passer ikke altid med mødetidspunkter, og den offentlige transport er dermed ikke optimal for de uddannelsessøgende. Selv ture på 25-30 km kan tage lang tid med lokale busruter i landdistrikter. For nogle kan transportforholdene betyde fravalg af uddannelser. Det er en stressfaktor og en barriere, som gør det svært at overskue, hvordan man skal kunne være på en skole hver dag.

*Piger og drenge:* Valg af ungdomsuddannelse er for drengenes vedkommende ofte kønsbetinget og afhængig af lokale traditioner eller det familiære kulturelle miljø. En stor gruppe drenge

ser ud til at vælge nogenlunde samme erhverv som deres fader. Der er mange hjemmeføddinger blandt drengene. Disse drenge kan på længere sigt lukke af for muligheden for livslang læring og erhvervsmæssig karriere. Mange af dem ønsker så hurtigt som muligt at forlade skolen og få et voksenlivs indtjeningsmuligheder. Flere piger end drenge orienterer sig mod de gymnasiale uddannelser og de fag og læringsformer, der findes der, og mange piger vælger specielt stx, når de ikke ved, hvad de ellers skal give sig i kast med. Pigerens mødre ser ud til aktivt at støtte deres døtre i at tage en længerevarende uddannelse frem for at vælge en traditionel kvinderolle.

*Følelser og dobbeltidentiteter:* Udkantsunges følelsesstrukturer er præget af forskellige former for dobbeltidentitet, som de forsøger at balancere imellem. De unge fordeler sig hen over en skala mellem opbrudsidentitet og kulturel reproduktion. En form for dobbeltidentitet ses på den ene side i en følelse af at være lokalt forankret og på den anden side i et behov for at komme ud og opleve noget andet. En anden type dobbeltidentitet består i, at den unge på én og samme tid har en identitet, som er knyttet til den traditionelle og lokalt betingede tilgang til erhverv, og en identitet, som orienterer sig mod det formelle uddannelsessystem og dets muligheder. En tredje dobbeltidentitet handler om at være del af en lokal periferikultur og samtidig orientere sig mod kultur og livsformer i de større byer. Mange unge fra udkanterne er førstegenerationsgymnasieelever. Rolleforbilleder i form af ældre søskende og ældre studerende kan fremme lyst og vilje til videregående uddannelser. At vælge en uddannelse, der er fremmed for hjemmemiljøet, kan give problemer med at afbalancere flere identiteter. Endelig fortæller de unge om, at en særlig psykisk styrke er forudsætningen for at kunne bryde de konkrete og mentale barrierer, der findes for unge mennesker fra udkanterne, som giver sig i kast med en gymnasial uddannelse.

*Læringslyst og læringsvilje:* Udkantsunges selvbygger- og hjemmeføddningskultur påvirker deres læringslyst og læringsvilje i

såvel positiv som negativ retning. Drengenes »mesterlære« hos deres fædre skaber en læringslyst og læringsvilje, der retter sig mod anvendelsesorienterede uddannelser og erhverv med krop, hånd, friluftsliv og selvstændighed. Selvbyggerkulturen kan omsættes til innovative kompetencer, men det er ikke alle unge, der mener, at de gymnasiale ungdomsuddannelser matcher deres behov. Negative oplevelser i folkeskolen og skoletræthed ser indimellem ud til at bremse nogle unges læringsvilje, når de skal til at vælge ungdomsuddannelse. Både drenge og piger i udkanterne interesserer sig for praksis- og erfaringsbaseret læring, men i interviewene har vi også hørt om mange unges lyst og evner til at reflektere og arbejde med mere teoretiske problemstillinger. Nogle udkantsunge har visse forbehold i forhold til specielt det almene gymnasium. Deres kritik retter sig som oftest mod uddannelsens humanistiske fag og mod dens teoretiske profil med vægten på boglige studiekompetencer. En del udkantsunge har en forestilling om, at læring i de gymnasiale uddannelser er identisk med at modtage en meget formidlingspræget undervisning fra læreren, og de mener derfor, at gymnasiet er en fortsættelse af den undervisning, de har mødt i folkeskolen.

*Problemer og udfordringer:* Nogle udkantsgymnasier har et så lavt elevtal, at de er truet på eksistensen. Ydre forhold som transport, busruter og konkurrence fra andre – ofte større skoler med flere tilbud til de unge – spiller ind. Nedgangen i antallet af unge i mange lokalområder og dermed i søgningen samt vanskelig økonomi bidrager til denne situation. Små skoler er mere truede end store skoler, men det er samtidig interessant, at netop de små skoler virker tiltrækkende på en del udkantsunge på grund af det nære samvær. Problemet med at få drenge ind på stx og hf er stort – også i udkanterne. På hf, htx og hhx er frafaldet betydeligt – også på de skoler, som har udkants elever.

*Uddannelsers prestige og imageopbygning:* Ungdomsuddannelsernes prestige, rammer og geografiske beliggenhed er foruden det

faglige indhold afgørende for, om de unge vælger dem til eller fra. De unge laver deres eget hierarki, når de skal vurdere forskellige skoler og uddannelser. Nogle udkantsgymnasier søger at gøre de unge stolte af deres uddannelsessted for at fastholde dem og tiltrække flere unge mennesker. Skolerne arbejder på at få et godt image blandt de unge, bl.a. i kraft af moderne teknisk udstyr og æstetiske omgivelser. Høj prestige ser ud til at fremme læringsvilje og forhindre frafald. De unge kender ikke altid form og fag i uddannelserne, men vælger efter det, de forestiller sig om uddannelserne. Gymnasieskolerne er nogle steder kulturelle dynamoer i lokalområderne, bl.a. ved, at de tilbyder kulturelle aktiviteter inden for musik, sport og kunst som et generelt tilbud til lokalsamfundet. Det skaber her forståelse for de gymnasiale uddannelsers værdi.

*Elevernes ressourcer:* Nogle steder har udkantsgymnasier problemer med at få de unge ind i på uddannelserne. Mange er førstegenerationsgymnasieelever. Gymnasiernes kulturelle og arbejdsmæssige koder kan være svære at forstå. Omvendt beskriver ledere og studievejledere på specielt stx-skoler i udkantsområder eleverne som målrettede, læringsparate og koncentrerede. Mange får gode eksamensresultater og ønsker videreuddannelse. Et enkelt sted har en stx-skole i et udkantsområde ligefrem toppet den nationale liste over skoler med gode eksamensresultater. Den generelle holdning blandt lederne er, at 10. klasse og efterskoler gør eleverne bedre rustet til ungdomsuddannelserne.

*Samarbejde og praktiske elementer på gymnasierne:* Ungdomsuddannelser med et praktisk eller måske endda erhvervsrettet element virker tiltrækkende på mange udkantsunge. Nogle gymnasier har derfor udviklet nye pædagogiske tilgange. Bl.a. har visse gymnasier held med at samarbejde med de lokale virksomheder om at bruge it systematisk i undervisningen og om at indlægge professionselementer i fagene. Specielt er en sådan toning et vigtigt element på visse hf-uddannelser. En hf-

uddannelse, hvor kursisterne er under samme tag som de studerende, der er i gang med en videregående uddannelse, virker stimulerende på nogle. De unge på ungdomsuddannelsen får således mulighed for at spejle sig i de ældre studerende. Gymnasiernes samarbejde med andre skoletyper, både folkeskoler og efterskoler, ser ud til at have en positiv effekt på elevers og læreres udbytte og engagement.

*Uddannelserne og lokalområdet:* Nogle udkantsgymnasier forudser, at de også i fremtiden vil have en overvægt af førstegenerationsgymnasieelever. Dette hænger sammen med, at de unge efter gymnasietiden rejser til uddannelsescentrene i byerne og tit slår sig ned der, når de er færdige med deres uddannelse. Man taler i visse udkanter om et *brain drain*. Høj gymnasiefrekvens fører således ikke automatisk til højt uddannelsesniveau og vækst i lokalområdet. Eksistensen af uddannelsesinstitutioner og virksomheder, der efterspørger højtuddannede, kan omvendt betyde meget for lokalområdernes vækst. Sammenlægning i større institutioner er et vigtigt diskussionsemne på ungdomsuddannelserne. Generelt er de almene gymnasier mindre indstillet på sådanne sammenlægninger end hhx- og htx-uddannelserne. Der eksisterer dog mange synspunkter på dette område. Argumentet *for* er ikke mindst fordelene ved rationalisering samt en stor vifte af faglige tilbud til de unge. Hertil kommer, at sammenlægninger af uddannelser i specielt udkantsområder vil kunne medvirke til, at unge her får flere muligheder for at vælge en ungdomsuddannelse i nærområdet. Argumenterne *mod* sammenlægninger kommer primært fra stx-lederne, som frygter, at den lille magtdistance mellem på den ene side ledelse og på den anden side lærere og elever vil blive undermineret af store koncerndannelser, som man kan forestille sig vil være mere præget af økonomitænkning end pædagogisk tænkning. Hertil kommer en frygt for, at de enkelte uddannelser vil miste deres evne til at koncentrere sig om en præcis uddannelsesopgave.





## Indledning

Denne bog handler om, hvordan unge fra danske udkantsområder eller yderområder forholder sig til uddannelse og arbejdsliv. Målet har været at klarlægge, hvordan de unge balancerer mellem på den ene side traditions- og lokalkultur og på den anden side krav og forventninger i det moderne samfund.

Vi har primært studeret unge og skoler i Region Syddanmark, men har også inddraget områder og skoler i Region Midtjylland og Region Sjælland. Projektet bygger på et righoldigt empirisk materiale, som består af interviews med de unge selv, med ledere og studievejledere på ungdomsuddannelser og med ressourcepersoner i det politisk-administrative system. I forskningsprojektet har vi først og fremmest sat fokus på de aspekter af de unges liv, som relaterer sig til det forhold, at de kommer fra landet eller mindre byer et stykke vej fra storbyer og lokale centre. Nogle af de unge er vokset op i familier, som har boet i de respektive områder i generationer, mens andre er flyttet til områderne i løbet af deres barndom. Unge menneskers livsverdener og identitetsprocesser er komplekse størrelser. Vi er os fuldt bevidst, at det sted, man bor, ikke er den eneste vigtige baggrundsfaktor for, hvordan man tænker og handler, og vi er også klar over, at udkantsunge indbyrdes kan være meget forskellige. De er hver for sig unikke personligheder. Vi interesserer os ikke desto mindre for lige netop den konstant, som tilhørsforhold til et område udgør, og i

projektet undersøger vi, hvilken betydning denne konstant kan tænkes at have, ikke blot for de unge selv, men også for de skoler, der har udkantsunge som elever.

## **Mies fortælling**

Indledningsvis vil vi give ordet til Mie på 16 år, som bor i en landsby på Sydfyn:

Jeg har altid boet her i landsbyen sammen med mine forældre og mine to brødre. Jeg har gået i børnehaveklasse oppe på vores friskole, hvor jeg så gik til 8. klasse. Der ligger en kommunal skole nede i stationsbyen, men den har ikke et godt ry, men friskolen har gode værdier. Derefter kom jeg på efterskole i to år, og nu er jeg så begyndt på hhx i Odense.

Det her er en gård, og min far er landmand. Det har han altid været. Om vinteren ser vi ham rigtig meget indenfor, men om sommeren er han altid ude. Mine forældre er begge født på Fyn. Min farmor og farfar bor ikke særlig langt herfra. De laver alt mad selv, og de er nærmest selvforsynende. Når min far er landmand, så er det stadig sådan noget med kartofler og brun sovs ligesom hjemme hos min farmor og farfar.

Jeg tror ikke, at min far ville have det godt med at arbejde under andre. Han kan godt lide at have sit eget og have styr på det, for han er meget selvstændig af natur. Det er det samme med mig, jeg kan også godt lide at være selvstændig. I skolen bryder jeg mig for eksempel ikke meget om gruppearbejde. Så vil jeg i hvert fald gerne styre det. Jeg er meget styrende i gruppearbejde, for så kan jeg sige til de andre, om de ikke lige kan lave det og det. Folk de siger, at unge er dovne, og det passer også lidt på dem fra min gruppe. De er tilbøjelige til at holde mange pauser, men jeg vil være færdig i god tid. Når vi har en uge, vil jeg gerne være færdig om torsdagen og

ikke sidde fredag eftermiddag og være helt sådan »åh, når vi det nu?« Men så kan de andre godt blive lidt irriterede på mig. Jeg kan også godt lide at arbejde alene, for så ved jeg, at det bliver gjort hundred procent rigtigt efter min mening. Det er noget, jeg har i mig. Min far styrer sit eget firma og deler opgaver ud til folk, så jeg har også noget med hjemmefra.

Jeg kan også godt tænke mig at starte mit eget firma engang. Jeg har arbejdet på et gartneri. Når man skulle til pause, var der sådan en tone, der bippede. Så havde man tyve minutter, før man skulle af sted igen. Det bryder jeg mig ikke om, for så bliver man styret. Jeg vil gerne have en uddannelse som leder. Ude på hhx går jeg meget op i at lave mine ting. Jeg vil gerne have en god karakter og vise, at jeg kan noget. Der er ingen i min familie, der har taget en gymnasial uddannelse, så jeg vil gerne vise, at det kan jeg klare rigtigt godt.

Jeg var inde og få karakterer her i fredags hos min afsætningslærer. Jeg fik 10, men så siger han: »Ja, nu spørger jeg ikke dig så meget mere, fordi de andre skal også have lov at komme til«. Han mente åbenbart, at jeg ikke skulle føle mig som noget. Det er da lidt mærkeligt, for så kan man i hvert fald ikke komme frem i verden, hvis man er god. Selvfølgelig skal jeg ikke føre mig frem, men det gør jeg heller ikke, men jeg var bare lidt rystet over, at han sagde sådan noget.

Jeg har hele tiden haft det sådan, at jeg ikke ville på det almene gymnasium. Jeg havde en idé om, at det var støvet – sådan med oldtidskundskab. Hhx lægger også lidt op til, at man efter skolen kan gå ud i erhvervslivet og i gang med en uddannelse. Det var det, der tiltrak mig. Jeg fik ok karakterer på efterskolen, og så tænkte jeg, at jeg kunne blive noget mere end gartner. Det kan alle jo blive. Så derfor valgte jeg hhx. Her får man også praktisk erfaring, så man selv kan starte en virksomhed.

Min lillebror er nærmest allerede landmand, og min ældste bror skal på landbrugsskole efter sommerferien. Mine brødre

er fuldstændig vilde med traktorer. Det kan godt nogle gange være lidt irriterende, når man sidder ved aftensbordet, og de skal snakke om alt det der, der måske ikke lige interesserer mig mest. Min far og min bror snakker altid om landbrug. Et eller andet fra et landbrugsblad om en ny traktor eller om at en landbrugskollega har fået en ny traktor. Men når min bror ikke er der, så kan jeg sagtens snakke med min far om alt muligt andet. Jeg og min mor plejer at holde sammen, når vi to ikke gider snakke landbrug. Så snakker vi for os selv. Hun vil gerne høre en masse om mit liv og om, hvordan jeg har det. Hun går utroligt meget op i sit arbejde. Hun arbejder som social- og sundhedsassistent.

Jeg kan huske, at jeg har haft en god barndom. Der var altid gang i den. Jeg var til fritidsaktiviteter og spillede fodbold og håndbold. Om sommeren pressede de halmballer, som skulle stakkes, og så var vi børn med til at hjælpe. Vi havde et rigtig godt sammenhold her mellem naboerne, og jeg legede med de børn, der boede her omkring. Jeg kan huske sommerferierne. Jeg har ikke været i udlandet på ferie, men vi har været rundt i hele Danmark, men kun en uge, fordi min far skal hjem igen og have styr på det.

Der er nogle af dem, jeg har gået i børnehaven med, der er kommet ind i noget ikke så godt nu. De har heller ikke nogen ordentlig uddannelse. De er ikke gået i gang med noget. Jeg tror, det har noget at gøre med, at jeg kom på friskolen. Det er en virkelig god skole, hvor der er meget disciplin. Vi havde morgensang deroppe, og det er en god tradition. Vi havde også gode lærere. Det var ikke bare et job for dem, hvor de underviste og tog hjem igen. De havde omsorg for os.

Jeg står op ti minutter i seks om morgenen, og så skal jeg være færdig til halv syv, hvor jeg cykler op til bussen ved vejen. Så tager jeg bussen kvarter i syv og er inde på skolen fem minutter over otte. Jeg har meget transporttid, så jeg kommer sent

hjem. Nogen gange synes jeg, at jeg læser lektier hele dagen – for man kan jo ikke komme i skole uden at have lavet lektier. Men det er spændende, for det er noget, der har relevans for det, man skal i fremtiden.

Jeg ved, at nogle af dem, der bor rundt omkring – og der bor mange drenge lige her omkring – jeg ved, at de ikke tager en gymnasial uddannelse. Det er mere sådan noget med at gå på teknisk skole som tømrer og mekaniker. Så skal de ud i erhvervslivet. På landet er der nok også flere, som vælger sådan en uddannelse, fordi de er vant til at arbejde og vant til at tage fat. Min far har tit sagt, at folk fra byen overhovedet ikke ved, hvad det at tage fat indebærer. Min far kan ikke altid forstå dem i byerne. Min gudmor er socialdemokrat, og det kan min far overhovedet ikke med.

Min lillebror har haft utroligt svært ved skolen, og det er også derfor, han stopper her i 9. Han gider ikke skole mere overhovedet. Men andre drenge har ikke svært ved skolen overhovedet, og de har også fået rigtig gode karakterer. Jeg arbejdede sammen med Søren i et projekt i 9. klasse, og der fik vi 11.

Jeg synes nogle gange, at man er to personer i hverdagen. Herhjemme er man stille og rolig og kan tale om gården og det lokale. Derinde på gymnasiet i byen skal man snakke om alt muligt andet. Man skal være to personer, synes jeg. De har helt anderledes holdninger. Nu har jeg ikke været vant til at gå så meget i byen, og det gør jeg stadigvæk ikke. Vi kan ikke snakke med dem om det, vi har herhjemme. De forstår det ikke i byen.

Man skal i hvert fald have en god psyke, når man er fra landet. Jeg synes, det har været utrolig hårdt psykisk at skulle køre frem og tilbage. Det har været rigtig hårdt, og man har været meget træt. Man skal virkelig have meget viljestyrke for at ville det.

Mies betragtninger i forhold til sin baggrundskultur og skolegang er ikke nødvendigvis typiske for alle de unge, vi beskæftiger os med i denne bog, men hendes fortælling indeholder ikke desto mindre nogle overvejelser og erfaringer, som vi ofte er stødt på hos udkantsunge. Disse overvejelser og erfaringer kan sammenfattes med ordene: At styre selv, at være en selvstændig natur, at have psykisk styrke, at vise, at man kan, at være dygtig, at føle, at man er to personer, at kunne tage fat. Mie tangerer også temaer som bofasthed, drenge i erhvervsuddannelser og modsætningen mellem land og by, alle temaer, som er centrale i de følgende kapitler. Vi besøgte Mie i hendes hjem i to omgange med knapt et års mellemrum. Citatet ovenfor er fra første besøg. Ved andet besøg havde Mie fået kørekort og kunne komme hurtigere frem til skolen. Hun klarede sig stadig fint på handelsgymnasiet, men følte fortsat, at det var hårdt – til tider også for hårdt.

### **Center og periferi**

Som det fremgår af Mies fortælling om sig selv, sin familie og sin uddannelse, har hun langt til skole. Hun står op lidt før klokken seks, og det tager hende næsten halvanden time, fra hun forlader den gård, hun bor på, til hun er på sin skole.

Hvis man vil have et enkelt billede af center-periferi-problematikken i Danmark, kan man konsultere DSB's rejseplan på nettet og konstatere, at der kun kører intercitytog fra København til én af vore besøgslokaliteter, nemlig Nyborg. Der er heller ikke intercitytog fra andre af Danmarks store byer til de områder, vi har været i. Rejsetiden mellem Viborg og Ringkøbing svinger mellem små to timer og to og en halv time. De knapt 95 km svarer til turen fra København til Slagelse. Den tur kan gøres på under en time med IC3-tog. Fra Danmarks tredjestørste by lader provinsbyer som Faaborg, Lemvig, Ringkøbing og Tønder sig i realiteten kun nå inden for rimelig tid med privatbil.

At man ud fra noget så kontant som rejseplaner kan tale om centre og periferier i Danmark skal dog ikke overskygge det faktum, at Danmark er relativt homogent regionerne imellem med hensyn til levestandard (*Regionalfondsprogrammet 2007*). En EU-undersøgelse (*Regeringens Vækststrategi 2003*) viser, at i de ti europæiske regioner, der blev inddraget i undersøgelsen, findes de højeste gennemsnitsindkomster i storbyerne, hvilket skyldes, at disse er centre for forskning og uddannelse, har en veluddannet arbejdsstyrke og en moderne fysisk og digital infrastruktur. Alt dette skaber grobund for mange innovative virksomheder inden for nye kompetenceklynger som fx it, bioteknologi og lægemidler, multimedier og forretningsservice. Undersøgelsen viser også, at mens Bruxelles-, München- og Hamburg-regionerne har de største indkomstforskelle, er det i lande som Danmark, Skotland og Sverige (her ses bort fra Nordsverige), at man finder de mindste indkomstforskelle. En vigtig forklaring på Danmarks placering som et land med meget små regionale økonomiske ubalancer er, at væksten her ikke alene er koncentreret i hovedstadsområdet. En del af Jylland har eksempelvis oplevet en lige så høj vækst. Det gælder først og fremmest områderne fra Aalborg over Århus til Trekantsområdet omkring Vejle, Kolding, Fredericia og Middelfart.

Foruden at tale om periferier og yderområder kan man også tale om udkantsområder. I denne bog bruger vi primært betegnelsen udkant, selvom udtrykket ikke er uproblematisk, for så vidt at en udkant pr. definition altid ses fra et bestemt perspektiv, nemlig centrets. Mange mennesker, der således ifølge definitionen skulle bo i udkanter, vil ikke altid acceptere det udtryk, da centrum nu engang er, hvor man selv er. Begrebet udkant er derudover et skalabegreb, hvor målestokkene kan skifte. Høje Taastrup kan ses som udkant i forhold til Københavns centrum, Ringkøbing kan betragtes som en udkantsby set fra København, og Harboøre kan ses som udkant set fra Ringkøbing. Omvendt kan centre også opleves forskelligt, alt efter hvor man bor. Set fra Harboøre kan Ringkøbing opleves som et center osv. Udkantsbegrebet kan

med andre ord let blive til et negativt ladet begreb, hvor nogle stempler nogle andre.

En nogenlunde objektiv definition på, hvad en udkant er, findes i *Program for Den Europæiske Regionalfond i Danmark 2007-2013*. Her nævnes en række parametre, som karakteriserer yderområderne, som det her kaldes. For det første har en større del af befolkningen ingen kompetencegivende uddannelse, og uddannelsesniveaut er generelt lavere end i landet som helhed. Der er færre med en videregående uddannelse og flere med erhvervskompetenceuddannelse. For det andet er indbyggertallet stagnerende eller ligefremt faldende. Det kan skyldes afvandring, fordi områdets unge flytter til de større byer efter endt uddannelse (ungdomsuddannelse), men det kan også skyldes en større andel af ældre borgere. For det tredje har udkantsområderne gennemgående en højere ledighed end landsgennemsnittet (*Program for den Europæiske Regionalfond i Danmark 2007-2013*:23). I Danmark eksisterer der officielt 15 små og mellemstore områder (mindre byer med tilhørende oplande) med en markant lavere erhvervsindkomst end andre områder. Det drejer sig om områder i Nordjylland (Skagen, Hjørring, Frederikshavn, Læsø), på Sydfyn (Ærø og Langeland), Lolland-Falster, Bornholm, Tønder, Grenå, Mors og Samsø. Hertil kommer områder, som i særlig grad er påvirket af nedgangen i fiskeriet, bl.a. områderne Hvide Sande, Hanstholm, Thyborøn-Harboøre og Torsminde. Tilsammen lever ca. ni procent af Danmarks befolkning i disse områder (*Regeringens Regionalplan 2003*). Der er således ikke tvivl om, at Danmark står over store udfordringer i fremtiden, hvad angår tiltag, der kan hindre en skæv udvikling i landets forskellige dele. Hertil kommer, hvilket ovenstående indkredsning af områder ikke får fat i, at mange danskere – og danske unge – lever i det, vi kalder udkantslommer. En udkantslomme definerer vi som et mindre lokalområde i kommuner og regioner, som har nogle af de samme træk som de officielt definerede udkantsområder. De nye storkommuner har i nogen grad sløret eksistensen af sådanne udkantslommer, som vi ikke desto mindre finder vigtige at inddrage i undersø-



gelsen i og med, at ungdomsuddannelserne i høj grad har unge fra sådanne områder som elever eller potentielle elever.

## Nøgletal

Den 20. april 2009 udsendte Undervisningsministeriet en pressemeddelelse, hvor man kunne læse, at stadig flere unge vælger at begynde en ungdomsuddannelse efter 9. eller 10. klasse. Af meddelelsen fremgår det, at 93 procent af de unge, der forlader grundskolen, søger ind på en ungdomsuddannelse. Stadig færre går i 10. klasse, og flere og flere ønsker optagelse på en gymnasial uddannelse. Htx fortsætter sin fremgang, selv om det stadig er en forholdsvis lille uddannelse. Samtidig er søgningen til erhvervsuddannelserne lidt mindre end de foregående år. I pressemeddelelsen understreges det, at tendenserne er baseret på tilmeldinger til uddannelserne. Da gennemførelsesprocenten trods alt først kan dokumenteres efter afslutningen af de unges ungdomsuddannelse, er det ikke sikkert, at målet på 95 procent nås, selv om tilmeldingsprocenten er tæt på. Spørgsmålet om fastholdelse er derfor helt centralt.

Ser man på de seneste års gennemførelsesprocenter inden for de forskellige ungdomsuddannelser, viser det sig, at stx fra 2000 til 2005 har ligget nogenlunde stabilt på mellem 80,7 procent og 81,8 procent. De erhvervs-gymnasiale uddannelser har ligeledes ligget nogenlunde stabilt mellem 77,6 procent og 78,4 procent, men altså på et lavere niveau end stx. På de erhvervsfaglige uddannelser er gennemførelsesprocenten faldet fra 58,6 procent i 2000 til 51,2 procent i 2005. I reelle tal drejer det sig i 2005 om, at over 33.000 unge mennesker, der begyndte på en erhvervsuddannelse, faldt fra (*Tal der taler 2007: 66*). Samlet set har tendensen, hvad angår unges gennemførelse af en ungdomsuddannelse, det seneste tiår været let nedadgående: I 2000 gennemførte 82,6 procent en ungdomsuddannelse, mens tallet i 2007 var 79,7 (UNI.C's Profilmodel). Den let nedadgående tendens tyder på, at det bliver svært at indfri

regeringens målsætning om, at 85 procent af de unge i 2010 og 95 procent i 2015 skal gennemføre en ungdomsuddannelse.

Der er også andre forhold på uddannelsesområdet, der har givet anledning til politisk opmærksomhed. I Danmark er der, som i det øvrige EU, en tendens til, at den økonomiske fremgang er særligt høj i de større byer, især i hovedstadsområdet. Region Syddanmark ligger, hvad angår bruttoværditilvækst, under landsgennemsnittet, på linje med Region Sjælland (uden for hovedstaden) og lidt under Nordjylland. (*Regionalfondsprogrammet 2007*: 13). Region Syddanmark er den region, der har den næstlaveste andel med en lang videregående uddannelse, kun overgået af Bornholm. Omvendt er andelen af unge med en erhvervsuddannelse større end på landsplan, ligesom andelen af ufaglærte ligger over landsgennemsnittet (*Regionalfondsprogrammet 2007*:19). Om regionen som helhed skriver Carsten Ulstrup, der har udarbejdet et notat for Region Syddanmark om uddannelsesforhold, at hvis Region Syddanmark skulle være på niveau med Danmark generelt, så skulle godt 10.000 flere personer have mindst en ungdomsuddannelse og knapt 15.000 flere skulle have en mellemlang eller videregående uddannelse (Ulstrup 2008:12).

Ovenstående tal har handlet om tendenser på landsplan og regionalt plan. Det er imidlertid vigtigt at være opmærksom på, at der er ganske store udsving fra kommune til kommune. En region kan bestå af områder med høj vækst og højt uddannelsesniveau og områder med lav vækst og knap så højt uddannelsesniveau. Det er derfor vigtigt at se på tal fra de lokale områder for at få et reelt billede af udviklingen i de områder i en region, som ligger under niveauet for regionen som helhed. Da det netop er sådanne områder, der interesserer os i dette forskningsprojekt, må vi altså forholde os til tal på kommuneplan. Det er der mulighed for at gøre i kraft af den såkaldte *Profil2007* fra UNI.C's profilmodel ([www.uvm.dk](http://www.uvm.dk)), der simulerer uddannelsesadfærden for en ungdomsårgang. I det følgende gengives nøgletal for Danmark som helhed, hele Region Syddanmark samt de udvalgte kommuner i Nordvestjylland og på Sjælland, hvor vi har besøgt skoler.

*Tabel 1: Tal fra UNI.C's Profil2007. Procentvis andel af en ungdoms-  
årgang i 2007, som forventes at opnå en ungdomsuddannelse i løbet af  
25 år efter afsluttet 9. klasse. Opdelt i drenge og piger.*

	Uden ungdoms- uddannelse		Erhvervsfaglig uddannelse		Gymnasial uddannelse	
	Drenge	Piger	Drenge	Piger	Drenge	Piger
<b>Hele landet</b>	23	18	42	33	45	60
<b>Region Syddanmark</b>	23	18	45	36	41	56
<b>Assens</b>	25	23	47	41	33	46
<b>Faaborg-Midtfyn</b>	22	18	46	38	39	54
<b>Kerteminde</b>	23	18	43	35	41	56
<b>Langeland</b>	29	21	40	38	35	48
<b>Middelfart</b>	27	27	52	39	29	39
<b>Nordfyn</b>	24	18	51	45	32	45
<b>Nyborg</b>	25	20	47	36	37	51
<b>Odense</b>	23	19	38	32	44	58
<b>Svendborg</b>	23	16	40	32	47	62
<b>Ærø</b>	31	19	39	33	35	58
<b>Fredericia</b>	27	23	41	33	39	51
<b>Kolding</b>	24	24	48	37	40	48
<b>Vejle</b>	23	17	42	33	43	62
<b>Billund</b>	23	14	45	34	43	66
<b>Esbjerg</b>	20	16	48	36	44	61
<b>Fanø</b>	19	11	48	27	49	75
<b>Varde</b>	20	15	55	40	40	61
<b>Vejen</b>	22	16	51	39	40	59
<b>Haderslev</b>	25	17	43	39	41	57
<b>Sønderborg</b>	25	19	40	33	43	59
<b>Tønder</b>	22	14	48	38	42	65
<b>Aabenraa</b>	25	14	42	36	42	65
<b>Lemvig</b>	18	12	47	34	48	70
<b>Ringkjøbing-Skjern</b>	16	15	57	34	43	65
<b>Næstved</b>	24	17	42	35	43	60

Note: Profilmodellens simulation tager udgangspunkt i den aktuelle studiead-  
færd. Profilmodellen beregner således, hvorledes en ungdomsårgang vil bevæge

sig rundt i uddannelsessystemet, hvis den i årene fremover har samme studieadfærd, som de studerende havde i 2007. Modellen er en simulation af individuelle uddannelsesforløb for en hel ungdomsårgang, og *Profil2007* simulerer således studieadfærden for ca. 65.000 personer. Det skal understreges, at der er tale om en prognose eller fremskrivning.

Andelen af drenge uden ungdomsuddannelse er ganske høj overalt i de lokaliteter, som vi har valgt at bringe tal for, idet den svinger fra 31 procent på Ærø til 16 procent i Ringkøbing-Skjern Kommune. I omkring halvdelen af de nævnte kommuner er procenten højere end landsgennemsnittet på 23 procent. Hvad angår pigerne, er andelen uden ungdomsuddannelse betydeligt lavere end for drengenes vedkommende og ligger i landet som helhed på 18 procent. Enkelte steder er andelen af piger uden ungdomsuddannelse over disse 18 procent. I de kommuner, vi har undersøgt, drejer det sig om Assens, Langeland og Nyborg. I et par af områderne er procenten under landsgennemsnittet.

Hvad angår erhvervsuddannelserne, befinder andelen af drenge på denne uddannelse sig næsten overalt i vores undersøgelsesområder over landsgennemsnittet på 42 procent. Enkelte steder er procenten en del højere. Det gælder følgende kommuner, som er inddraget i dette projekt: Faaborg-Midtfyn (46 procent), Lemvig (47 procent), Ringkøbing-Skjern (57 procent), Tønder (48 procent), Assens (47 procent) og Nordfyn (51 procent). Også piger på erhvervsuddannelser ligger de fleste steder over landsgennemsnittet på 33 procent. Specielt højt ligger Assens (41 procent), Nordfyn (45 procent), Faaborg-Midtfyn og Tønder (38 procent) og Nyborg (36 procent). Hvad angår drenge med gymnasial uddannelse er landsgennemsnittet på 45 procent. Ser vi på vores besøgsområder, viser det sig, at det kun er Lemvig, der med 48 procent ligger over landsgennemsnittet. De øvrige kommuner ligger temmelig langt under, idet de svinger mellem 32 procent i Nordfyn Kommune og 43 procent i Ringkøbing-Skjern og Næstved. For pigernes vedkommende er det 60 procent, der på landsplan forventes

at gennemføre en gymnasial uddannelse. Følgende af vores besøgskommuner ligger over landsgennemsnittet, hvad angår piger på gymnasiale uddannelser: Tønder (65 procent), Ringkøbing-Skjern (65 Procent), Lemvig (70 procent).

Det foregående viser altså tydeligt, at der er forskelle i drenges og pigers uddannelsesvalg. Tendensen på landsplan er, at drengene i højere grad end pigerne søger over på de erhvervsfaglige uddannelser og i mindre grad på gymnasierne, ligesom en markant større procentdel af drengene ikke får en ungdomsuddannelse. Drengenes uddannelsesniveau er med andre ord generelt set lavere end pigernes. Hvad angår de udkantsområder, vi har besøgt, er billedet ikke helt entydigt, men hovedtendensen er, at en endnu større procent af drengene fravælger de gymnasiale uddannelser til fordel for erhvervsuddannelser. Visse steder, fx i Ringkøbing-Skjern, Assens og Nordfyn, er denne tendens endog meget markant.

## Historisk set

I denne rapport interesserer vi os primært for unge menneskers livsverden, men vores fortolkninger bygger på den tese, at en vigtig forklaring på uddannelsesadfærden i udkantsområder fra Harboøre over Tønder til Bagenkop skal søges i områdernes ældre og nyeste historie. Det er derfor vigtigt at være opmærksom på en række faktorer, som har skabt bestemte sociale og kulturelle mønstre i disse lokaliteter. Disse kan opsummeres i tre skalabegreber: Mobilitet, kompleksitet og modernitet. Ved mobilitet forstår vi den hastighed, hvormed personer, varer og kommunikation kan flyttes fra et sted til andet. Ved kompleksitet forstår vi graden af variation i erhvervsformer, livsformer og offentlige og private ydelser og tilbud – herunder også kulturelle. Ved modernitet forstår vi graden af integration af moderne teknologi, moderne økonomiske tænkning og moderne værdi-forestillinger i et område.

*Mobiliteten:* Indtil slutningen af 1970erne var mobiliteten meget lav i de områder, vi har besøgt. En undtagelse var Marstal, der som søfartsby havde mange mænd på langfart. Det er først inden for de sidste årtier med udbygningen af motorvejsnettet, at én vestjysk by (Esbjerg) og én fynsk by (Svendborg) i vores område er kommet med på hovedlinjerne i den trafikale infrastruktur. Som vi viste tidligere, findes de hurtigste jernbaneforbindelser ikke mellem storbyerne og Vestjylland eller Sydfyn. Såvel den store landbefolkning som den noget mindre bybefolkning havde indtil for 50 år siden en begrænset mobilitet både i deres dagligdag og i et samlet livsforløb. I vores område var byerne op til 1960erne primært centrum for lokalhandel, for kommunal administration eller for eksport af landbrugsvarer til de større byer. De nye bydannelser, såsom Thyborøn (1915-18) og Hvide Sande (1930erne), var dog fiskerbyer med eksport. Der foregik ikke nogen større bymæssig udvikling her, før vi når op mod de seneste årtier. Indtil Internettets fremkomst var også den skriftlige og mundtlige kommunikation fra området og ud i verden langsommere i vores undersøgelsesområder sammenholdt med fx hovedstadsområdet. Helt op til slutningen af 1970erne sakkede udkanternes mobilitet i relation til infrastruktur og byudvikling bagud i forhold til de store byer.

*Kompleksiteten:* Yderområdernes kompleksitet var også markant anderledes end i vækstområderne indtil de seneste årtier. Selvom andelsmejerierne skabte en industriel produktion i landområderne fra slutningen af 1800-tallet, forblev lokalsamfundenes kompleksitet ringe indtil 1970erne. Folk var næsten udelukkende beskæftiget inden for landbrug, fiskeri, byhandel og håndværkervirksomhed. Der fandtes naturligvis også akademiske job som læge, dyrlæge, præst o. lign., men de var få. Selv om de store industri anlæg fra 1950erne, fx Cheminova på Harboøre Tange og senere virksomheder som Ecco i Bredebro og Vestas i Ringkøbing, tiltrak flere veluddannede såsom ingeniører og økonomiske eksperter, og de nye gymnasieskoler senere kom til, var udkanterne ikke præget af en stor diversitet i henseende

til erhverv – og det er de til heller ikke den dag i dag – i hvert fald ikke, hvis der sammenlignes med de store vækstområder. Et komplekst samfund er ensbetydende med høj specialisering af arbejdskraften. Jo højere grad af kompleksitet, jo mere efterspørger den enkelte varer og tjenesteydelser, han ikke selv frembringer. I lokalområder med ringe kompleksitet vil tilskyndelsen til egenproduktion eller nabohandler være større. Det gælder både råvarer og tjenesteydelser. Men jo mere egenproduktion og nabohandel, jo mindre registrerbar vækst kan der registreres. Et kuriøst eksempel på fravær af udvikling på visse områder stammer fra projektets studenterhjælp, som kommer fra en større by, og som fik sig noget af en overraskelse, da det viste sig, at hun ikke kunne betale med Dankort i en fynsk landsby.

Jo flere folk, der er beskæftiget i vidensindustrien, i kulturformidlende institutioner og i det offentlige, jo større pengebrug, kompleksitet og økonomisk aktivitet ses der, men denne erhvervsmæssige kompleksitet er stadigvæk ikke altid påfaldende i udkantsområder eller udkantslommer. Dertil kommer, at udkantsområderne ikke altid er tiltrækkende for højtuddannede. Hvem vil være læge eller gymnasielærer i en udkant uden kulturtilbud? Jo mere komplekst det store samfund bliver, jo mere iøjenfaldende bliver det, at udkanterne ikke er det.

*Moderniteten:* Hvor kompleksiteten og mobiliteten i ganske høj grad er afhængig af, at noget helt konkret forefindes, forholder det sig lidt mere sammensat med moderniteten. Modernitet forstået som it og moderne teknologi er naturligvis også konkret, men som orientering og værdi er moderniteten kun indirekte afhængig af det konkrete. Modernitetsbegrebet er interessant i vores projekt, fordi det i yderområderne knytter sig til forestillinger om metropolkultur, til tanker om, hvad der skaber værdier, og til holdninger til bureaukratiets vækst. Når man kan tale om traditionskultur, er det, fordi der visse steder i yderområderne hos visse grupper er udpræget modstand mod visse udviklingstendenser, fx tanken om, at værdier og vækst kan skabes gennem den finansielle sektor,



og at man kan opnå høj levestandard uden synlig arbejdsindsats og produktion. Det kan også være modstand mod det, der opleves som metropolkulturens monopolisering af »rigtige værdier« og mod tanken om bureaukратиets vækst. Det er den modernitet, som den selvstændige og også den selvhjulpne nogle gange reagerer mod. I Mies fortælling i begyndelsen af denne indledning hørte vi om faderens indstilling netop på disse områder.

Modernitetstænkning på andre områder, fx inden for teknologi eller i form af maskiner og produktionsudstyr, er der sandsynligvis ikke samme modstand over for. Ny teknologi er der brug for i mange små virksomheder. På det teknologiske område kom yderområderne på det helt overordnede plan kun lidt senere med i udviklingen set i forhold til resten af landet. Her haltede udkanterne altså kun en smule bagefter. Disse tilgange til moderniteten kan altså være udtryk for reflekterede og praktiske tilgange til det moderne livs bekvemmeligheder, men mange indbyggere i yderområderne – som alle andre steder – tager næppe nogen bevidst stilling til modernitet eller ej.

Når udkantområderne har vækstproblemer, kan det skyldes, at det højt specialiserede samfund med byudvikling, mobilitet og infrastruktur historisk set er kommet senere hertil end til andre områder. Samtidig er centripetalkraften mod de store vækstcentre i de seneste år i den grad accellereret, hvilket kan medvirke til at gøre det endnu sværere for udkantsområderne at komme på omgangshøjde med de dynamiske byområder.

I samtalerne med de unge fra udkanterne kommer det tydeligt frem, at traditionskultur og modernitet blander sig i deres fortællinger. Fortiden dukker så at sige op i nutiden, og de unge forsøger – mere eller mindre bevidst – at balancere mellem fortid, nutid og fremtid. Historikeren Reinhardt Koselleck formulerer forholdet mellem fortid og nutid i menneskers liv på denne måde: »I enhver unik handling og konstellation, der til enhver tid iværksættes eller udholdes af, hvad der ligeledes er unikke mennesker, findes



der tidslag, der til stadighed gentager sig. Disse tidslag muliggør, betinger og begrænser de menneskelige handlemuligheder og frisætter dem samtidig« (citeret fra Jensen 2003: 240). Ifølge Koselleck er det vigtigt at forstå relationen mellem erfaringsrum og forventningshorisont for at kunne forstå de sociokulturelle reproduktionsprocesser i et samfund og dermed vores nutid. Det er det, vi vil forsøge at gøre i vore empiriske analyser.

## Den uddannelsespolitiske dagsorden

Så længe størstedelen af befolkningen var beskæftiget med de primære erhverv og med ofte hårdt manuelt arbejde inden for landbrug, fiskeri, handel og senere industri, var behovet for lange uddannelser begrænset. Lidt firkantet kan man sige, at det, der interesserede politikerne var, at der blev uddannet tilstrækkelig mange unge mennesker til de forholdsvis få akademiske embedsmandsstillinger, der var brug for i samfundet. Siden skabte velfærdssamfundet med dets idé om social lighed gennem uddannelse nye forestillinger om, hvad man (også) kunne bruge uddannelser til, og i de seneste tiår har visionen om videnssamfundet skabt en uddannelsespolitisk diskurs, der fremhæver mere uddannelse som vejen til at udvikle national og regional innovation og vækst. Det er med andre ord blevet en samfundsopgave at sikre, at flere unge får en uddannelse. Skoler, lærere og kommuner opfordres til at medvirke til dette projekt. I den forstand blander staten sig meget mere end tidligere i den enkelte vej gennem uddannelsessystemet, hvor lokal tradition og den sociale baggrund var den selvfølgelig basis for de fleste unges erhvervsvalg. Hvor det tidligere blev betragtet som den enkelte families selvfølgelig opgave at bekoste børnenes uddannelse, lægges vægten i dag på, at den enkelte har pligt til, i kraft af bl.a. uddannelse og efteruddannelse, at bidrage til at skabe samfundsvækst. Det er i dette perspektiv, at den kraftige udbygning af uddannelsessystemet de seneste årtier skal ses, og det er også i det lys, man skal se Statens Uddannelsesstøtte, hvis

samfundsmæssige formål er at sikre, at alle unge har mulighed for at tage en videregående uddannelse.

Danmark har en af de stærkeste samfundsøkonomier i verden. En stærkt medvirkende faktor hertil er befolkningens høje uddannelsesniveau. Inden for relativt få årtier har Danmark tilpasset sig videnssamfundets krav til arbejdsstyrken og nye produktionsformer. Det er sket ved satsninger i forhold til højteknologiske virksomheder og i kraft af en specialiseret arbejdsstyrke. Kombineret med et stabilt politisk system, en åben økonomi og den dermed forbundne adgang til kapitalimport har Danmark haft en fortsat stigning i bruttonationalproduktet, og i kraft af fordelingspolitik og en velfærdsstatslig tænkning er det lykkedes at fremme velstanden for store dele af befolkningen. I hvor høj grad disse faktorer vil præge Danmark i fremtiden, kan der naturligvis ikke siges noget om, bl.a. fordi konsekvenserne af den globale finansielle og økonomiske krise ser ud til at blive dybtgående og få afgørende indflydelse på de erhvervs-mæssige og økonomiske forhold. Der er dog næppe nogen, der vil sætte spørgsmål ved, at en fortsat satsning på befolkningens uddannelsesmæssige kompetencer er et afgørende parameter for vækst og velstand. Uddannelse ses stadig som betingelsen for, at Danmark kan opretholde og måske oven i købet forbedre sin konkurrenceposition i en højteknologisk og globaliseret verden.

Derfor er der i disse år stor opmærksomhed på optag på og gennemførelse af ungdomsuddannelser. Fra politisk hold er den klare udmelding, at flere skal gennemføre en ungdomsuddannelse og flere unge skal gennemføre ungdomsuddannelser, som kvalificerer til lange videregående uddannelser. Regeringens ambition er som nævnt, at i 2010 skal 85 procent have en kompetencegivende ungdomsuddannelse, i 2015 skal 95 procent, og 50 procent skal have en videregående uddannelse. Når denne målsætning er vigtig i et aktuelt perspektiv, skal det først og fremmest ses på baggrund af overgangen fra industrisamfund til højteknologisk videnssamfund. Det er en proces, der, som det også er fremgået

af ovenstående, har stået på i flere årtier, og den er fortsat i gang. De vidensbaserede erhverv bliver mere og mere efterspurgt og dermed bedre betalt, mens de job, som man tidligere kunne få med forholdsvis lidt uddannelse bliver færre og færre.

Globaliseringen og den tiltagende samfundsmæssige kompleksitet er en vigtig baggrund for diverse genbeskrivelser af samfundet, som også finder vej til uddannelsespolitikken, hvor ikke mindst konkurrenceforholdet til andre lande sætter vigtige dagsordener. Det er således sigende, at udviklingen af erhvervsuddannelser i høj grad er på dagsordenen i Globaliseringsrådet, som blev nedsat i 2005. Uddannelseshistorikeren Ove Korsgaard (1999) taler ligefrem om et uddannelseskapløb i de vestlige økonomier, hvis tydelige konsekvens er, at uddannelsesverdenen, lokale politikere og forskere alle bliver bedt om at bidrage til at undersøge, hvordan flere kan tage uddannelser, der matcher de krav, der stilles i videnssamfundet. Anvendelsen af slagord som livslang læring, kompetenceudvikling og omstillingsparathed er med til at tegne konturerne af et samfund, hvor den enkelte ikke blot besidder et højt vidensniveau, men også er i stand til gennem hele livsforløbet at om- og nylære. At dette stiller ændrede krav til uddannelsesverdenen har været tydeligt i forbindelse med 2005-reformen af de gymnasiale uddannelser, hvor projektarbejde, videnskabsteori og metakognition – det vil sige det at lære at lære, at lære at omlære eller bevidst udvikle kompetencer – er kommet på den uddannelsespolitiske dagsorden (Rasmussen 2005; Qvortrup 2001).

Et er imidlertid politiske forestillinger om dansk uddannelse i verdensklasse og ungdomsuddannelse til næsten alle, et andet er, hvordan de unge reagerer på de ændrede krav til deres uddannelsesniveau – og om de overhovedet er i stand til at honorere dem. Ifølge sociologen Zygmunt Bauman (Bauman 1998) skaber den flydende modernitet eller postmoderniteten med dens forøgede pres på individet og dets valg både »turister«, der kan navigere i en verden med mange valg og høje krav til selv- og omverdensiagttagelse og »vagabonder«, som mister styringen og hutler sig

gennem uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet – hvis de da ikke falder helt ud af det – uden nogensinde at få fornemmelsen af selv at styre processerne. Sociologen Richard Sennett påpeger, hvordan det moderne menneske i stigende grad påtvinges kravet om at være parat til konstant forandring for at tilpasse sig nye krav i produktionen og institutionerne. Man må frigøre sig fra traditionelle forestillinger om arbejdslivet for at kunne fungere effektivt og optimalt (Sennett 1999). I forlængelse af Sennett kan man fremføre, at der til tider er en diskrepans mellem det overordnede makrosyn med langtidsstrategiske betragtninger og så almindelige menneskers opfattelse af, hvad det gode liv er og hvilke veje, der fører derhen. Den omstillingsparathed, som også er indbygget i forestillingerne om fremtidens erhvervsaktive borgere, kan det ifølge Sennett være svært at få almindelige mennesker til at opleve glæden ved, og man kan derfor spørge, om der er træk i udviklingen, som er uønskede og måske ligefrem værd at advare imod.

Under alle omstændigheder gør den uddannelsespolitiske og samfundsøkonomiske dagsorden det relevant at sætte fokus på de områder af landet, hvor et større antal unge end andre steder i landet ikke får en ungdomsuddannelse, eller hvor en mindre andel af de unge tager en gymnasial ungdomsuddannelse, som kan kvalificere dem til videnssamfundet. Hvad man imidlertid skal være opmærksom på, er, at det ikke nødvendigvis er de unge, der har et problem og blot skal lære at tænke anderledes. Det kan også være, at den politiske tænkning og uddannelsessystemet har et problem i og med, at det er for dårligt til at appellere til unge med lidt andre, men måske lige så værdifulde ressourcer end de, der bliver fremhævet som idealet.

## **De fire gymnasiale uddannelser i udkantsperspektiv**

I dette projekt interesserer vi os for udkantsunge, der enten skal i gymnasiet, allerede går i gymnasiet eller har fravalgt gymnasiet,

---

og vi håber at kunne give et bidrag til en diskussion af nogle af de mekanismer, som får unge til enten at tiltrækkes eller frastødes af de ungdomsgymnasiale uddannelser. Ordet gymnasium betyder i dag noget andet end tidligere, hvor der kun var ét gymnasium, nemlig efterfølgeren til 1800-tallets lærde skole. Nu om stunder findes der fire ligestillede ungdomsgymnasiale uddannelser. I det efterfølgende vil vi holde de fire gymnasiale uddannelser op mod hinanden og se på, hvor der er lighedspunkter, og hvor de adskiller sig fra hinanden. Målet er at indkredse, om der er aspekter ved den enkelte uddannelse, som er interessante i et udkantsperspektiv. Men først et kort rids over de gymnasiale uddannelsers historie.

Man skal ikke langt tilbage i tiden, før det var et absolut særtilfælde, at unge mennesker fra landbofamilier kom i gymnasiet, dvs. det almene gymnasium. I landområderne var skolesystemet indtil skolereformen i 1958 indrettet på den måde, at børnene visse steder gik i landsbyskole hver anden dag om sommeren de første år. Børn fra landet, som kom i skole før den omtalte skolereform i 1958, havde en hel anden skolestart end børnene i byerne. Selvom der i byerne – også i stationsbyerne – fandtes realskoler med mellemskoler, som også landsbybørn kunne optages i, skulle der ofte noget særligt til, før man med landsbyskolebaggrund valgte at gå denne vej. Mellemskoleprøven efter 5. klasse var den afgørende sorteringsmekanisme, der delte børnene i bogligt begavede og ikke-boglige. De sidste kom i den fri mellemskole. Enkelte af vores interviewelever har forældre og mange af dem bedsteforældre, der har gået i skole under landsbyskoleloven. I 1955 var det en meget lille del af en ungdomsårgang – ca. seks procent – der fik en studenterhue. Gymnasiet blev anset for at være indledningen til en universitetskarriere, og det var begrænset, hvor mange embedsmænd og universitetsansatte, der var brug for i 1950erne. Antallet af studenter steg til ti procent i 1964, men fra begyndelsen af 1970erne tog udviklingen fart. I 1974 var procenten oppe på knapt 20 procent og dertil kom godt otte procent, der tog den nye hf-eksamen, der blev oprettet i 1967.

I 1988 gik 29 procent af en ungdomsgeneration i gymnasiet, og dertil kom 8 procent på hf. Den såkaldte 68-generation, som blev født i årene 1945-50, holdt dermed deres indtog på gymnasier og universiteter. Det er deres børn, der i de seneste årtier uden videre overvejelser er blevet optaget på de gymnasiale uddannelser (Haue 2006:25).

Unge med baggrund i socialgrupper, der ikke tidligere havde haft tradition for uddannelse efter folkeskolen, begyndte i 1970erne og 1980erne at frekventere gymnasierne. En studentereksamen blev nu også en betingelse for optag på andre uddannelser end de universitære. Fra politisk hold blev denne udvikling i 1970erne og 1980erne opmuntret via nye gymnasiebyggerier, ikke mindst i områder af landet, hvor der ikke var tradition for gymnasieuddannelser. Det gælder gymnasier som Nordfyns Gymnasium, Vestfyns Gymnasium, Faaborg Gymnasium, Midtfyns Gymnasium, Lemvig Gymnasium, Holstebro Gymnasium og Ringkjøbing Gymnasium, hvoraf flere er skoler, vi har besøgt i forbindelse med dette projekt. Alt efter geografisk afgrænsning var der 7-8 gymnasier i vores undersøgelsesområde i midten af 1950'erne. I perioden frem til midten af 1980'erne var der kommet mellem 10 og 12 nye skoler til. Gymnasieudbygningerne gjorde det lettere at udnytte sine evner uddannelsesmæssigt, hvis man var et opvakt ungt menneske fra Vestjylland eller Sydfyn. Unge fra Vestjylland, der ønskede en studentereksamen, havde tidligere været nødt til at bo på den kostskole, der var knyttet til Vestjysk Gymnasium i Tarm. Selvom der var skabt mulighed for, at de unge kunne gå på en nærmere liggende skole, så eleverne kunne blive boende hjemme i gymnasietiden, var der stadig meget langt fra visse yderområder til et gymnasium.

I 1970erne var det forholdsvis enkelt at sige, hvad gymnasiet var for en størrelse. Gymnasiet havde tre linjer, nemlig en matematisk, en nysproglig og en gammelsproglig linje, og fagene var tæt knyttet til videnskabsfagene på universitetet. Det var denne gymnasieform, politikerne satsede på at udbygge, og som

kom til udkanterne i 1970erne og 1980erne. Siden er det almene gymnasiums monopolagtige status i forhold til at forberede til videregående studier imidlertid blevet brudt, idet andre gymnasiale uddannelser er kommet til: Hf, som mange steder blev knyttet tæt til det almene gymnasium, opstod dog allerede i 1967. I 1980erne og 1990erne opstod der, som tidligere nævnt, mange diskussioner om uddannelsessystemets nye rolle i det videnssamfund, som hævdedes at afløse industrisamfundet. En af konsekvenserne var, at der fra politisk hold blev sat spørgsmålstegn ved det almene gymnasiums monopolstilling som studieforberedende uddannelse. Væksten inden for merkantilt orienterede højere uddannelser (handelshøjskoler) og teknisk orienterede højere uddannelser (ingeniørhøjskoler og Danmarks Tekniske Universitet) gjorde, at der var brug for et fagligt løft på skoler, der forberedte unge mennesker til disse uddannelser. Resultatet var oprettelsen af handelsgymnasiet (hvx) og det tekniske gymnasium (htx) omkring 1990. I dag er disse uddannelser almindelige og studieforberedende på lige fod med det almene gymnasium, som nu officielt hedder stx. De fire uddannelser har dog forskellige profiler, som er tæt forbundet med deres historie og respektive formål. Stx udspringer som nævnt af den lærde skole og opstod i 1903. Hvx har rod i handelsuddannelserne og blev en gymnasial uddannelse i 1991. Htx har traditionelt haft tæt forbindelse med de tekniske uddannelser og blev en gymnasial uddannelse i 1989. Hf var tænkt som en uddannelse for dem, der ikke havde fået en gymnasial uddannelse lige efter folkeskolen.

Ser man på, hvor mange procent af en ungdomsårgang, der tager en gymnasial uddannelse i dag i forhold til i 1950erne og 1960erne, er tendensen entydig: Gymnasiet har udviklet sig fra en eliteuddannelse til en masseuddannelse. De gymnasiale uddannelser optager i 2009 ca. 60 procent af en ungdomsårgang. I 2009 gik 38 procent af en ungdomsårgang på stx, og godt 60 procent af alle studenter kom fra denne ungdomsuddannelse. Heraf var omkring 60 procent piger.



Hf optog samme år ca. 6 procent af en ungdomsårgang og leverede ca. 10 procent af studenterne. Også her var hovedparten piger. På hhx var der i 2009 ca. 13 procent af en ungdomsårgang. Hhx leverede 20 procent af studenterne dette år. Her var 55 procent piger og 45 procent drenge. Endelig gik der lidt over 4 procent på htx. Her var der en massiv overvægt af drenge, nemlig 80 procent. Htx, hhx og hf rekrutterer altså tilsammen ca. 38 procent af en ungdomsårgang, hvilket svarer til 23 procent af ungdomsårgangen i 2009.

De fire uddannelser kan karakteriseres gennem deres organisationskultur og deres læringskultur (Gleerup 2006). Såvel organisationskultur som læringskultur er betinget af uddannelsernes historiske baggrund, aftagerinstitutioners forventninger og uddannelsernes traditionsbårne syn på, hvad en god uddannelse er. Ifølge Gleerup, som bl.a. trækker på den amerikanske organisationsteoretiker Edgar Schein (1994), kan uddannelserne karakteriseres ud fra tre forhold: a) de fysiske forhold og rammer (de såkaldte artefakter), b) de eksplicite værdier, altså de udtrykte regler og målsætninger og c) de grundlæggende antagelser eller implicite værdier, som organisationen og lærere er påvirket af bevidst eller ubevidst. Det er Gleerups pointe, at faglighed, læringsformer, samarbejdsformer og dannelsesmål tiltaler forskellige segmenter af unge mennesker og deres forældre i det danske samfund. Vi vil se lidt nærmere på en række forhold i den forbindelse.

*Social rekruttering:* 62 procent af eleverne på stx kommer fra familier, hvor den ene af forældrene har en videregående uddannelse (Evaluering sinstituttet 2009:36), hvilket gør stx til den af ungdomsuddannelserne, hvor den største procentdel af eleverne kommer fra hjem med uddannelsestradition. Da stx i absolutte tal har det største antal elever, er der stadig en del elever her, hvis forældrene ikke har en lang videregående uddannelse. Mange forældre har dog mellemlange videregående uddannelser.



Siden hf's oprettelse har man talt om denne uddannelses sweeper-funktion. Uddannelsen var målrettet mod unge mennesker, der ikke i første omgang var gået den lige vej fra grundskole til gymnasiet. På hf fik de en mulighed for at tage en gymnasial uddannelse. Der er en del elever på hf, der er flyttet hjemmefra, og som måske allerede har etableret sig med egen familie. Sammenlignet med stx kommer en markant større gruppe af hf-eleverne fra gymnasiefremmede miljøer.

Hhx søges i høj grad af unge, hvis forældrene ikke selv har en gymnasial uddannelse. 32 procent af handelsgymnasiets elever – procentuelt betydelig færre end på stx – har forældre, hvoraf den ene har en videregående uddannelse (*Evalueringsinstituttet 2009:36*). Det betyder, at både hhx og hf er ungdomsgymnasiale uddannelser, hvor rigtig mange elever kommer fra hjem uden tradition for uddannelse.

Htx er som sagt den mindste af de ungdomsgymnasiale uddannelser. I 2008 kom 44 procent af eleverne fra en familie, hvor den ene af forældrene har en videregående uddannelse (*Evalueringsinstituttet 2009:36*). Også på htx kommer mange eleverne fra familier, hvor forældrene ikke selv har nogen gymnasial uddannelse, selvom forældrenes uddannelsesniveau ser ud til at være højere og lidt anderledes end hos hhx-elever.

*Pædagogisk og fagligt* har stx traditionelt været en skoleform med en stærk klassisk fagtradition inden for naturvidenskab og humaniora, hvor fagene både metodisk, indholdsmæssigt og niveaumæssigt er tæt knyttet til universitetsfag. Lærerne er specialuddannede inden for et eller to universitetsfag, og de er traditionelt stærkt orienteret mod de undervisningsfag, som de er uddannet i på universitetet. I bekendtgørelsens § 2 (*Gymnasiebekendtgørelsen 2005*) kan man læse, at fagligheden »er nært forbundet med sider af videnskabsfagene, og eleverne skal opnå almendannelse og studiekompetence inden for humaniora,

naturvidenskab og samfundsvidenskab med henblik på at kunne gennemføre videregående uddannelse«. 2005-reformen har imidlertid medført store forandringer på stx. I fagenes læreplaner er pensummål blevet erstattet af læringsmål, hvilket bl.a. betyder, at eleverne skal reflektere over egen læring og dermed også over deres individuelle metakognitive udbytte af undervisningen. En anden nyskabelse er de såkaldte studieretninger, som eleverne vælger sig ind på efter et halvt år, og som dels sikrer samspil mellem bestemte fag samt sigter direkte mod en videregående uddannelse. I reformen er der således stort fokus på samspil mellem fagene, og nye dimensioner er blevet indført. Almen Studieforbereelse kan ses som et særskilt fag. Også eksamensformerne lægger nu eksplicit mere vægt på de metakognitive kompetencer, end det tidligere var tilfældet i det almene gymnasium. Det er uomtvisteligt, at stx's akademiske toning er blevet understreget i reformen – ikke mindst, fordi studiekompetencer fremhæves meget i studieretningerne. Stx's fagrække peger således mod de lange videregående uddannelser.

Hf-uddannelsen adskilte sig fra starten fra det almene gymnasium ved at være to-årig og ved, at eleverne ikke fik karakterer i løbet af skoleåret. Fagrækken på hf var nogenlunde den samme som i det almene gymnasium. At mange hf-kurser er placeret på skoler med en gymnasieafdeling, og mange lærere underviser både i det almene gymnasium og på hf, medvirker til at gøre hf til en uddannelse, som på mange måder har nært slægtskab med det almene gymnasium. Fra begyndelsen havde uddannelsen imidlertid også et særpræg, og dette er blevet understreget efter reformen ved, at man har gjort hf-uddannelsen anvendelsesorienteret og ved indførelsen af med en række nye tiltag, bl.a. nye former for fagsamarbejde, grundforløb og tutorordning. Fokus på det anvendelsesorienterede (§ 2) betyder, at hf nu tydeligt og i højere grad end tidligere er rettet mod de mellemlange professionsuddannelser. Samtidig indebærer tutorordningen, at man målrettet satser på at fastholde flere kursister på uddannelsen.

Fagrækken på hhx præges af en række merkantile fag, såsom virksomhedsøkonomi og afsætning – altså fag, der peger frem mod handel og erhvervsliv. Uddannelsen er samtidig studieforberedende som de andre gymnasiale uddannelser. Uddannelsen peger frem mod lange videregående uddannelser, fx på Handelshøjskolen, og samtidig er uddannelsen et eftertragtet papir i forhold til ansættelse direkte efter skolen inden for det merkantile område. Flere undersøgelser har peget på, at eleverne på hhx deler sig i to grupper. Den ene gruppe bruger uddannelsen som springbræt for videregående studier, mens den anden gruppe går direkte ud i erhvervslivet.

Htx fremstår i dag som en gymnasial ungdomsuddannelse, der har sit tyngdepunkt på det naturvidenskabelige og teknologiske område. Htx har det teknisk erfaringsbaserede og eksperimenterende som vigtigt læringsmæssigt udgangspunkt. Studenterne fortsætter for en stor dels vedkommende med at læse til ingeniører, men de senere år har htx også leveret studenter til it-uddannelser og til en bredere vifte af uddannelser. Man fornemmer uddannelsens særpræg, når man kommer ind på en htx-skole. Skolerne har i modsætning til stx- og hhx-skoler en række værksteder, hvor eleverne arbejder ved maskiner og designer produkter, men der er også almindelige undervisningslokaler, da der ligeledes er tale om en teoretisk uddannelse.

Netop det forhold, at de forskellige uddannelser peger frem mod henholdsvis universiteter, handelshøjskoler, tekniske universiteter og professionsuddannelser kan tænkes at medføre, at uddannelsernes implicitte værdier eller grundlæggende antagelser indvirker på meningsdannelse og konsensus det pågældende sted. Ifølge Gleerup er den grundlæggende antagelse på stx, at faglighed skal forbindes med en kritisk og vurderende holdning og med det kognitive og erkendelsesmæssige. På hhx er den grundlæggende antagelse, at fagene skal kunne bruges og elevernes viden kunne knyttes til markedet, altså en orientering i retning af et konkurrenceparameter. På htx er den grundlæggende antagelse

om god faglighed forbundet med tanken om, at det skal »virke«. Der er altså tale om et fokus på det eksperimenterende. På hf er den grundlæggende antagelse, at der skal knyttes et praksis- og anvendelsesaspekt til fagligheden.

*Kønslig rekruttering:* Her har stx gennemgået en dramatisk udvikling de seneste 40 år. I 1950erne var drengene i stort overtal, i 1980erne var der nogenlunde lige mange drenge og piger – men i 2008 udgjorde pigerne 65 procent af eleverne og drengene udgjorde 35 procent. Der er ikke noget, der tyder på, at denne tendens brydes i årene fremover, og det ser således ud til, at stx er ved at udvikle sig til det, der indimellem kaldes en højere pigeskole. Tendensen er den samme på hf, mens der er nogenlunde lige mange drenge og piger på hhx.

Htx adskiller sig markant fra de øvrige uddannelser ved at have en markant overvægt af drenge, som udgør hele 80 procent af eleverne. I de senere år tyder noget dog på, at der er kommet flere piger ind på uddannelsen. Da htx er den mindste af uddannelserne, ændrer overtallet af drenge her dog ikke på den samlede tendens, som er, at de gymnasiale uddannelser generelt synes at tiltrække pigerne i højere grad end drengene.

En vigtig forklaring på de ovennævnte forskelle er sandsynligvis, at stx med sin boglighed og høje grad af stillesiddende læring i højere grad tiltrækker piger end drenge, mens htx med sin naturvidenskabelige profil og værkstedsundervisning med *hands-on*-læring i højere grad tiltrækker drenge med behov for naturvidenskabelig-teknologisk tænkning og klar anvendelsesorientering.

*Organisationskulturelt* har strukturreformen medført, at stx-skolerne i lighed med de øvrige ungdomsuddannelser er blevet underlagt statsligt selveje, hvilket har betydet, at den enkelte skole i højere grad end tidligere, hvor amterne varetog den økonomiske drift, er underlagt markedslignende vilkår. Dette gør,

---

at man på skolerne har langt større fokus på strategisk ledelse og skoleudvikling end tidligere (Raae 2008). Som vi vil vise, er de forandringer, som strukturreformen har medført, mindst lige så afgørende for at forstå udkantsgymnasiernes situation som selve gymnasireformen.

I danske udkantsområder er der tre udgaver af hf-uddannelsen. Hf kan være placeret på en almen gymnasieskole og søges her af relativt unge mennesker. Hf kan også være placeret på voksenuddannelsescentre (VUC), hvor uddannelsen søges af såvel unge som ældre. Denne form for hf kan også tages som enkeltfag. Endelig er der de treårige hf-uddannelser, hvor hf-uddannelsen har fået et ekstra år med en særlig form for praktisk toning. En sådan hf-uddannelse er i vores undersøgelse HF Søfart i Marstal.

Hhx og htx har tidligere været placeret for sig selv som små eller mindre uddannelsessteder. Tendensen er de senere år gået i retning af store institutionsfusioner i forbindelse med de erhvervsgymnasiale uddannelser. Der oprettes erhvervsuddannelsescentre, de såkaldte EUC'er, som samler hhx, htx og hg og til tider overbygningsuddannelser i store organisationer. Det første og klassiske eksempel er CPH West i Ishøj, men også andre steder, fx i Vejle og Herning, er der uddannelsesfusioner i gang. I Glamsbjerg, hvor vi besøgte Vestfyns Handelsgymnasium, har man forsøgt sig med en samarbejdsmodel mellem handelsgymnasium og alment gymnasium gennem deling af bygninger m.m. med det formål at gøre byen til et levende skolemiljø og et kraftfuldt centrum for uddannelse på Vestfyn.

Gleerup understreger, at organisationsformer afspejler organisationsværdier. Stx's flade ledelsesstruktur lægger op til individuel konsensus. Samarbejdsformerne er på alle niveauer præget af ligestillingen mellem de deltagende parter og dermed af den enkelte medarbejders ret til kritisk stillingtagen til beslutningerne.

Hhx er præget af moderne virksomhedsforestillinger knyttet til tankerne om New Public Management og af en kombination af almene og merkantile fag. På htx er det forsøget og eksperimentet, som er afgørende: Virker det eller virker det ikke? Nyttænking er vigtigt på alle niveauer på htx, men kun det, der fungerer, overlever såvel fagligt som pædagogisk og organisatorisk. Organisationsformerne på htx og hhx er forholdsvis hierarkiske ligesom de erhvervsområder, de retter sig mod og stammer fra. Man kan tilføje, at uddannelsernes orientering mod omverdenen, også i forhold til en tidsdimension, er præget af de ovennævnte forhold. Htx orienterer sig mod nutid og fremtid, hhx og hf orienterer sig mod nutiden, og stx orienterer sig mod fortid, nutid og fremtid, men er på en vis måde også orienteret mod det tidløse og mod nogle klassiske og vedvarende værdier.

Et blik på det ungdomsgymnasiale danmarkskort vil hurtigt vise, at stx-institutionerne er placeret meget tættere i landskabet end hf-, htx- og hhx-institutionerne – også i udkantsområderne. For mange mennesker, ikke mindst i udkanterne, er gymnasiet – også af historiske grunde – stort set identisk med stx, men som det fremgår af det ovenstående, findes der mange andre tilbud for unge end stx, også selv om transporten hertil kan være endnu længere og besværligere end transporten til den lokale stx-skole. I projektet har vi bl.a. undersøgt, i hvor høj grad udkantsunge er klar over, hvor mange muligheder der egentlig eksisterer i forhold til at tage en ungdomsgymnasial uddannelse, og i hvor høj grad den lokale kulturbaggrund påvirker valg og fravalg af forskellige ungdomsuddannelser. Fokus har også været på, hvordan udkantsunge tænker i forhold til læring og undervisning, og hvilke strategiske og pædagogiske overvejelser, der gøres på de fire ungdomsuddannelser med henblik på at medvirke til at leve op til regeringens 95 procent-målsætning og altså gøre uddannelserne attraktive for unge mennesker fra miljøer, som traditionelt har været gymnasiefremmede. Endelig har vi også interesseret os for, om de aktuelle reformer, såvel strukturreformen med dens selveje som gymnasireformen med dens kompetencetænking,

har gjort det nemmere eller sværere for skolerne at forholde sig responsivt til udkantsunge. Disse spørgsmål diskuteres i projektets DEL II.

## Forskningsspørgsmål

Vi har stillet os selv to spørgsmål, som er afledt af de problemstillinger, som er introduceret i det ovenstående.

Det første forskningsspørgsmål lyder:

- Hvilke forventninger har udkantsunge i forhold til valg af uddannelse og fremtidigt arbejde, og hvordan påvirkes de af lokalområde, rester af traditionel kultur, uddannelses- og erhvervsmønstre samt sprog i forhold til fremtidsvisioner og valg af ungdomsuddannelse?

Vores hypotese er, at der er en større gruppe af unge i udkantsområder, som har en anden opvækst end unge fra de større byer, og som derfor gennemgår andre typer identitetsprocesser. Udkantsunges erfaringer med arbejdsliv og med, hvad der er nyttig viden, kan tænkes at være anderledes i områder med flere primære erhverv, hvor forudsætningen for at varetage forskellige jobfunktioner ikke har været betinget af institutionel skolegang og uddannelse. Boglig-teoretisk viden er måske ikke altid så indlysende nyttig. Et gymnasialt uddannelsesforløb med videregående uddannelse som endeligt uddannelsesmål er desuden ofte rettet mod et ansættelsesforhold i det offentlige. Spørgsmålet er, om dette endemål forekommer at være attraktivt for udkantsunge.

De ovennævnte hypoteser i forhold til udkantsunges valg af uddannelse og livsform ville vi afprøve ved at lytte til, om de unge måske selv kan levere forklaringer på statistikkernes tal angående uddannelsesvalget i udkanterne – herunder måske give



forklaringer på den markante overrepræsentation af drenge, der vælger en erhvervsuddannelse. De arbejdsværdier, som knytter sig til den selvstændige livsform, kunne – mente vi – være mere afgørende i forhold til maskuline idealer, mens pigerne måske i højere grad ville være tiltrukket af de perspektiver, der forbinder sig med at få en uddannelse og et ansættelsesforhold.

Det andet forskningsspørgsmål lyder:

- Hvilke særlige problemstillinger og handlemuligheder eksisterer på skoler, som er placeret i områder, hvor mange af skolens elever eller potentielle elever kommer fra udkantsområder, og på hvilke måder arbejder man på skolerne med disse problemstillinger?

Dette andet forskningsspørgsmål handler fortsat om de unge, men nu i et uddannelsesstrategisk perspektiv. Ved at spørge uddannelsesledere, studievejledere og andre ressourcepersoner ønskede vi at få viden om, hvilke problemstillinger af særlig udkantsrelateret art, de pågældende udkantsinstitutioner ser, hvilke handlemuligheder skoler og lokalsamfund har, og hvilke initiativer, man har taget for at give egnens unge bedre muligheder på ungdomsuddannelsesområdet. Vi nævnte tidligere, at det almene gymnasium som et vigtigt mål har studiekompetencer, hvilket signalerer, at man skal ind på en videregående uddannelse. Derimod giver hhx og htx også direkte adgang til erhvervslivet. Hypotesen er her, at hhx og htx i kraft af det mere erhvervsrettede mål måske har lettere ved at tiltrække unge fra miljøer, der ikke har tradition for – eller ønske om – længere uddannelser.

En anden hypotese er, at uddannelsessystemet kan medvirke til at fastholde de unge i deres egne hjemlokaliteter og dermed styrke disse områder såvel økonomisk som socialt og demografisk. Men uddannelsessystemet kan på den anden side også medvirke med til, at de veluddannede unge forlader områder, hvor der ikke er de store udsigter til at kunne anvende en videregående uddan-



nelse. Spørgsmålet om uddannelsesinstitutioners beliggenhed er således tæt knyttet til regionalpolitiske overvejelser. Store, velfungerende og stærke uddannelsesinstitutioner i et område kan være med til at sikre områdets økonomiske og kulturelle vækst, både fordi de unge forbliver i området under uddannelsen, og fordi uddannelsesinstitutioner tiltrækker højt uddannede og ressourcestærke personer. De unge kan se uddannelses- og erhvervsmuligheder i at blive.

## Forskningsdesign

Forskningsprojektet om udkantsunge er empiritungt. Vi var fra starten indstillet på at drage ud og interviewe unge mennesker med henblik på at finde ud af, hvem de var, og hvad de tænkte om deres liv og uddannelser. Det eneste, disse unge havde til fælles var i første omgang, at de boede i udkantsområder. Inden vi gik i gang, havde vi nogle forholdsvist brede hypoteser og teorier om udkantsmentalitet og om særlige problemstillinger i forhold til uddannelse, som vi ønskede at teste gennem interview. Samtidig var vi indstillet på, at de unges fortællinger kunne betyde, at vi måtte revidere vores hypoteser, hvorefter de nye hypoteser og teorier så måtte afprøves. Vi var også indstillet på, at vi løbende måtte arbejde med at skabe mere overordnede forståelseskategorier, alt efter hvordan vores materiale artede sig. Det har i denne forbindelse været en fordel for analyser og resultater, at vores dataindsamling har strakt sig over mere end et halvt år. Vi har løbende – ikke mindst på vores lange fælles bilture på landevejene til og fra interview – kunnet diskutere mulige fortolkninger. På denne måde har forholdet mellem empiri og teori udviklet sig i en slags hermeneutisk ping-pong-proces, hvor empirien har tvunget os til at konstruere teoretiske greb og begreber, der kunne forklare de fænomener, vi mødte, samtidig med at teoretiske delpointer har kunnet tjene som trædesten for de næste interview. I den forstand kan vores projekt hverken beskrives som deduktivt eller induktivt, men snarere som abduktivt: Vi har

haft nogle hypoteser, som vi har forfulgt gennem det empiriske feltarbejde, men der har også vist sig nye problemstillinger, som har krævet justering af indgangsteoriene og konstruktion af nye teorier, der resulterede i konklusioner.

Vores forskning har været teoretisk funderet i både kulturhistorie og sociologi. Vores kilder er dannet gennem det empiriske feltarbejde i de delkulturer, vi ville vide noget om. I vores tilfælde er kildematerialet først og fremmest interviewene. I analyserne af disse interview har vores tilgang været en tillempet historisk metode, idet vi forklarer og fortolker vores interviewudskrifter som tekster på hermeneutisk vis gennem inddragelse af de sociologiske og kulturhistoriske teorier, som har vist sig hensigtsmæssige. Den historiske dimension i forklaring og forståelse er vigtig, idet vi opfatter nutidens skole- og lokalkulturer som historisk betingede. Vi prøver at se elevernes personlige historie i forhold til og som konsekvens af både den lokale historie og samfundets historie generelt.

I en kulturhistorisk tilgang kan forskeren være både den fremmede, der møder kulturen udefra, og den, der forsøger at knække kulturens koder ved at se den indefra gennem indlevelse i og forståelse af de meningsgivende og kulturkonstituerende fortællinger, han får adgang til. Kultursociologen Jerome Bruner fremhæver, at fortællinger og tale rummer underliggende meningsstrukturer, som genspejler de værdisætninger, som lokalt forankrede mennesker har med sig som kulturel konsensus. Enhver kultur har således sit indforståede symbol- og kodesprog (Bruner 1999:28). Det problem, vi som forskere måtte forsøge at håndtere, var, at vores kulturelt og fagligt betingede sprog og vores kulturelt betingede forforståelser ikke nødvendigvis svarede til det kodesprog og de kulturkoder, vi fandt blandt de unge i forskellige yderlokaliteter. En oversættelse og afkodning var afgørende for, at vore resultater og konklusioner blev meningsfulde og valide, men oversættelse og afkodning var også afgørende i forhold til efterfølgende at kunne foreslå handlingstiltag på ungdomsud-

---

dannelsesområdet. Indsatserne kan være helt fejlskudt i forhold til den lokale kulturs meningsunivers og værdikoder, selv om indsatserne set fra en anden vinkel forekommer rationelle og måske økonomiske profitable.

Den sociologiske videnskabstilgang ligner den historiske derved at den i sine beskrivelser og analyser af de sociale relationer og socialiseringsprocesser medtænker det dynamiske og dermed den tidsmæssige dimension. Den sociologiske tilgang sigter desuden mod at fremlægge og forklare fænomener, der indeholder en vis lovmæssighed. Den klassiske sociologiske aktør-struktur-diskussion – ikke mindst nyere forsøg på at mediere mellem disse poler som Anthony Giddens' strukturteori (Giddens 1996) – er eksempler på en sådan tilgang til en lovmæssighed. Inden for den hermeneutisk-fænomenologisk orienterede sociologi, som Max Weber repræsenterer, er hele spørgsmålet om den analytiske konstruktion af søgebegreber til afdækning af agenternes meningsuniverser vigtig. Weber foreslår idealtypetegrebet som en hensigtsmæssig analytisk tilgang, når det drejer sig om at diskutere og systematisere den mangfoldige virkelighed i undersøgelsesfeltet. Vi har – som det vil fremgå senere – ladet os inspirere af Webers idealtypetanke i behandlingen af interviewene med eleverne.

I del III fremlægger vi et teorikompleks omkring det læringsmæssige perspektiv. Dette teorikompleks kan bruges til at diskutere forholdet mellem (nogle) udkantsunges måde at tænke og lære på og skolernes eller andre beslutningstagerses handlemuligheder. Det drejer sig her om at koble læringsteorier og socialiserings-teorier og udnytte teoriernes forklaringskraft i forhold til vort empiriske materiale.

I analyserne af det omfattende datamateriale har vi benyttet os af en tilgang, hvor vi dels analyserer de enkelte interview hver for sig, dels holder elevernes udsagn op mod hinanden i en form for komparation. Vi stræber således efter at forstå ele-

verne ud fra deres egne forudsætninger og deres egne forklaringer, men også ud fra de baggrundsforhold, vi kender til i lokalkulturen. De teoretiske positioner har hjulpet os med at finde mere overordnede og måske generelle tendenser i elevudtalelserne.

Vi har anlagt fem synsvinkler, som med forskellig vægt kan genfindes i præsentationen af vores analyser i bogen. Det første niveau er det beskrivende perspektiv. I dette perspektiv arbejder vi ud fra en tillempet sociologisk *grounded* tilgang. Vi forsøger her at tegne et mangefacetteret billede af de unges liv med henblik på at finde mønstre og hovedtendenser (Kvale 1999). Det andet niveau er forståelsesperspektivet. I forståelsesperspektivet forsøger vi så empatisk som muligt at se verden fra interviewpersonernes perspektiv. Forståelsesperspektivet kan karakteriseres som et indefra-perspektiv. Det er de unges livsverden med dens rationaler, der er i centrum. Forståelsesanalysen har, fordi vi forholder os til interview som tekster, tæt forbindelse med en hermeneutisk tilgang. Det tredje niveau er forklaringsperspektivet. Her forsøger vi ud fra kendte sociologiske, historiske og læringsteoretiske positioner og teorier at give bud på årsager til og baggrundsfaktorer for de unges situation. Dette er et såkaldt udefra-perspektiv. Det fjerde niveau er problematiseringsperspektivet. Vi diskuterer og problematiserer betydningen af de mekanismer og de resultater, vi fandt i forståelses- og forklaringsperspektivet. Det drejer sig både om at problematisere i forhold til den unges egen situation og i forhold til et overordnet syn på udviklingen i lokalitet og region og om at se problemstillingerne ud fra en national synsvinkel. Hvad kan for eksempel være med til at fastholde unge i lokale reproduktionsmekanismer? Hvilke af de unges fremtids- og forventningshorisonter kan i et uddannelsesperspektiv være problematiske? Det femte niveau i vores undersøgelse er det dynamiske perspektiv. Det kan karakteriseres som et anvendelsesperspektiv. Her forsøger vi at give bud på, hvordan de ressourcer, vores interviewpersoner manifesterer, kan bruges mere hensigtsmæssigt.

## Empiri

Projektets empiri er bygget op omkring to storgrupper; det drejer sig om henholdsvis de unge og om ressourcepersoner inden for og omkring ungdomsuddannelserne. De unge interviewpersoners udtalelser i individuelle interview og gruppeinterview danner baggrund for besvarelsen af det første forskningsspørgsmål. Hensigten har her været i et livsverdensperspektiv at få en så mangefacetteret viden om de unge mennesker som muligt (Kvale 1997). Vi har bl.a. ladet os inspirere af den amerikanske sociolog Alfred Schutz, som har sin hovedopmærksomhed på hverdagslivets sociologi. Schutz' fortjeneste er, at han tillader den personlige biografi at få plads som handlingsbaggrund i fællesskaber (*communities*) og dermed også i samfund (*societies*). Den unikke og subjektive biografi bliver den ultimative meningskabende handlingsbaggrund for personen. Denne personlige biografi eller erfaring kalder Schutz for »den forhåndenværende kundskab«, og på trods af, at den er knyttet til enkeltindividet, er den opstået og dannet intersubjektivt, dvs. i de hverdagsfællesskaber, som personen er vokset op i. Det karakteristiske for de forhåndenværende kundskaber er altså, at de for individet på samme tid opleves som ens egen ejendom og som en kollektiv ejendom. Den individuelle biografi toner og bliver tonet af den fælles kulturelle forståelsesramme og erfaring (Schutz 1975:10).

Hvad angår de konkrete temaer, som vi har ønsket at få belyst, skelner vi på følgende måde. For det første har vi ønsket at få en viden om respondenternes eksplicit formulerede værdier, dvs. deres politiske, sociale, kulturelle, religiøse holdninger og vurderinger. For det andet har vi interesseret os for deres synliggjorte værdier, dvs. deres forbrug, livsstil, kultur, omgangsformer, omgangskreds, fritidsaktiviteter etc. Endelig har vi interesseret os for deres fremtidsforventninger forhold til familie, uddannelse, job, karriere (Yndigegn 2004). Vi har bestræbt os på at komme omkring alle disse tre temaer, som tilsammen gør det muligt at indkredse den sociokulturelle habitus, som de unge mennesker

tænker og handler ud fra. Her placerer vi os i forlængelse af den franske sociolog Pierre Bourdieus tænkning, selvom det skal understreges, at Bourdieu efter vores opfattelse lægger for stor vægt på reproduktionsperspektivet og for lille vægt på forandringsperspektivet – herunder læring – i sin generelle tilgang til habitus. Denne diskussion tages op i tredje del.

Af de 77 unge mennesker, vi har talt med, er 22 blevet interviewet individuelt, de øvrige i grupper på to, tre eller fire personer. Udvalgelsen af elever er sket på forskellig vis. Efterskoleeleverne fandt vi ved at kontakte to efterskoler, en grundtvigsk på Sydfyn og en luthersk missionsk i Sydvestjylland. Eleverne fra folkeskolen og de unge, der ikke havde valgt ungdomsuddannelse, fandt vi dels ved at kontakte vejledere ansat i Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU) på Sydfyn og i Sønderjylland, dels gennem lærere på nogle udvalgte skoler. De fleste unge på de gymnasiale ungdomsuddannelser kom vi i kontakt med gennem rektorer og studievejledere. Endelig var der nogle, bl.a. dem på erhvervsuddannelserne, som vi opsøgte uden om institutionerne. På skolerne og hos UU-vejlederne spurgte vi alle steder, om de kunne finde nogle unge, der var i overensstemmelse med den elevprofil, vi havde forestillet os. Udover at have udvælgelseskriterier i forhold til alder, køn og klassetrin, var vi primært interesseret i de unges bopæl. Eleverne skulle bo et stykke vej fra store byer, på landet, i landsbyer eller i mindre stationsbyer. De unge, vi endte med at interviewe, kommer fra 31 lokaliteter på Fyn, 8 lokaliteter på de Syd fynske øer, 26 lokaliteter i Vest- og Sønderjylland og 5 lokaliteter på Sjælland / Lolland. De unge kommer fra ca. 70 lokaliteter. De allerfleste elever blev interviewet på skolerne. Fem af eleverne blev interviewet i private hjem. Vi spurgte også skolerne, om de kunne finde elever til os, der tilhørte Indre Mission eller Luthersk Mission. Vi var interesserede i at høre om disse unges særlige baggrund og overvejelser i forbindelse med uddannelsesvalg.

Vi har både interviewet unge fra hjem, hvor forældrene har længere videregående uddannelser og unge med forældre, der

er gymnasiefremmede. Størstedelen af eleverne har dog forældre med korte uddannelser, mellemlange uddannelser eller ingen uddannelse. De unge blev ikke eksplicit valgt ud fra deres sociale baggrund eller forældrenes uddannelse, men det viste sig altså, at vi fik kontakt med relativt få, hvis forældre havde en lang videregående uddannelse. Dette skyldes sandsynligvis, at de højtuddannede udgør en knap så stor gruppe i udkanterne.

Fokusgruppeinterviewene har været semistrukturerede interview med udgangspunkt i en spørgeguide, mens de individuelle interview har været dybdeinterview inspireret af det livshistoriske interview med en meget åben dagsorden, hvor interviewpersonen fortæller om sit liv, uden at interviewerens har en tematisk dagsorden.

De unge kan deles op i tre grupper. Den første gruppe bestod af 14-15-årige, som på interviewtidspunktet gik i 9.-10. klasse i folkeskolen eller på efterskoler. Disse unge havde lige netop, da vi talte med dem i foråret 2008, valgt ungdomsuddannelse, læreplads eller noget helt tredje. Gennem interview med disse elever håbede vi at kunne få noget at vide om de unges selvforståelser og fremtidsforventninger, men også om den konkrete baggrund for deres valg af næste uddannelsestrin.

Den anden gruppe bestod af unge mellem 16 og 19 år, som gik på en gymnasial ungdomsuddannelse eller en teknisk skole. Disse unge var altså i gang med en uddannelse, som de havde valgt et eller to år før, vi talte med dem i efteråret 2008. De var således også i gang med den socialiseringsproces, som uddannelse altid er, og som kan sætte dagsordenen for senere studie- og erhvervsvalg. Vi interesserede os for denne gruppe, fordi vi håbede at kunne få noget at vide om, hvordan det er at være udkantsung på en gymnasial ungdomsuddannelse eller en anden ungdomsuddannelse, både hvad angår succeser og problemer. De fleste unge gik på andet år af uddannelsen, enkelte på første og sidste år.



Den tredje gruppe var unge mellem 16 og 18 år, som ikke havde valgt ungdomsuddannelse eller læreplads. Denne gruppe havde vores interesse, fordi vi ved, at der er en gruppe af unge, som ikke går i gang med en ungdomsuddannelse efter grundskolen.

Interviewene med skolefolk og ressourcepersoner bestod af samtaler med ledere og studievejledere på de fire ungdomsuddannelser stx, hf, hhx og htx samt samtaler med personer ansat i det politisk-administrative system omkring skolerne. Vi ville gerne tale med rektorerne og studievejlederne, fordi vi regnede med, at de som skolernes overordnede strategi-planlæggere havde gjort sig overvejelser over skolens udkants elever, deres baggrund, læringspotentialer og studiemæssige forcer eller det modsatte. Lederne er også dem, der sammen med hele lærerkollegiet udformer initiativer til at imødegå de problemer, som skolen som institution i et udkantsområde kan befinde sig i. Skoleinterviewene blev gennemført som semistrukturerede forskningsinterview. Vi informerede i forvejen rektorerne om, hvilke spørgsmål vi ville komme ind på. Det skal nævnes, at vi efter at have bearbejdet interviewene har sendt vores analyser til skolelederne, således at de har kunnet tage stilling til, hvorvidt de var indforståede med, at deres udsagn i rapporten muligvis kunne genkendes som stammende fra en bestemt rektor. Det kan være svært for undersøgeren at vurdere, om et udsagn er kontroversielt eller ej. Det skal dog understreges, at vi ikke af den grund har undladt at citere synspunkterne og analyserne, men blot har anonymiseret dem i de tilfælde, hvor det har været hensigtsmæssigt.

Herudover har vi som sagt interviewet en række personer fra det politisk-administrative system. Det drejer sig om en kommunalpolitiker fra Faaborg-Midtfyn Kommune, en UU-vejleder i samme kommune, en tidligere direktør for børne- og ungeafdelingen i Odense og en undervisningsinspektør i Undervisningsministeriet, som nu er tilknyttet en professionshøjskole,



samt en statistiker fra Region Syddanmark. Derudover har vi haft mere uformel kontakt med en række lærere på forskellige uddannelser, bl.a. en 10. klasses-lærer, en htx-lærer og nogle folkeskolelærere.

## Generalisering

De studier, som præsenteres i denne bog, er kvalitative. Vi er derfor ikke i stand til at sætte tal på, hvor mange af den ene og den anden »slags« unge, der findes i de områder, vi beskæftiger os med. At vi ikke kan lave statistisk generalisering betyder imidlertid ikke, at vi er ude af stand til at generalisere, dvs. at sige noget om andre udkantsunge end lige netop dem, der interviewes i dette projekt.

For det første laver vi analytiske generaliseringer. Denne form for generalisering angår forholdet mellem empiriske data og teorier. Der er her tale om en generaliseringsform, som baserer sig på logiske ræsonnementer. Her består en stor del af forskningsprocessen i at afprøve, nuancere og udvikle teorier, som bygger på generelle antagelser, ved at konfrontere dem med de specifikke genstandsfelter, man i form af sin empiri har fået adgang til. Ole Riis foreslår, at man opfatter de virkeligheder, man undersøger fx i casestudiet, som variationer over bestemte temaer, og de må kunne sammenlignes ud fra de kendetegn, som teorien anfører (Riis 2005:129-130). Når vi, som i denne indledning, udvikler hypoteser med baggrund i historisk viden eller – som vi gør længere fremme i rapporten – opstiller idealtyper med baggrund i diskussion af teori og kategorier, så fremstiller vi teoretiske forståelsesfiltre, som vores empiriske resultater kan diskuteres i forhold til. Disse forståelsesfiltre besidder i sig selv nogle generaliseringsstræk. Sådanne forståelsesfiltre kan altid diskuteres, og en stor del af videnskabshistorien handler om at udvikle, nuancere, forkaste og skabe nye teorier, ikke mindst ved netop at knytte en forbindelse mellem på den ene side teori- og begrebsudvikling

og på den anden side de fund, som den empiriske undersøgelse frembringer, og som bekræfter, nuancerer eller måske ligefrem kalder på ny teoridannelse.

For det andet gør vores fremstillingsform det forhåbentlig muligt at lave naturalistiske generaliseringer. Hermed mener vi, at læseren ved at stifte bekendtskab med datamaterialet bliver i stand til at overføre betydninger, meninger, kulturfænomener osv. fra en ukendt empiri til sin egen kendte virkelighed. Mennesker forudsiger, forklarer og forstår i høj grad på baggrund af erfaringer. Det gælder både forskeren og læseren. Forskeren har fx erfaringer fra tidligere forskningsprojekter. Læseren har sin personlige og faglige forforståelse eller erfaring, der sættes i forhold til den læste tekst. Hvis vi altså knytter generaliseringsfænomenet til subjekter og ikke til teorier, så bliver overføring fra et felt til et andet til et spørgsmål om, hvorvidt teksten kan sætte refleksionsprocesser i gang, som kan relateres til den praktiske fornufts repertoire af viden. Metodeteoretikeren Robert Stake, som har introduceret begrebet naturalistisk generalisering (Stake 1980:64), skriver, at den naturalistiske generalisering finder sted i hovedet på læseren, der måske kan genkende noget og måske ad denne vej kan få glæde af den unikke case til at forstå sin egen virkelighed. Denne form for generalisering kan ikke styres af forskeren, fordi den foregår på en anden bevidsthedsscene, men forskeren kan godt overveje, hvordan naturalistisk generalisering bliver mulig. Ifølge Stake kræver den, at casen fortælles detaljerigt og kontekstualiseret i forhold til tid, sted og personer. Jo mere fortællingen om den unikke virkelighed udfoldes, jo større bliver muligheden for, at læseren kan skabe indre billeder og dermed relatere egne erfaringer og erkendelser til forskerens fortælling. Vi har bestræbt os på at præsentere vores empiri så detaljerigt som muligt – bl.a. ved at bringe forholdsvis lange citater – med henblik på at gøre en naturalistisk generalisering mulig for læseren.

# Del I

## De unges perspektiv

DEL I består af tre kapitler, som alle handler om udkantsunges måde at forstå sig selv og omverdenen på, ikke mindst i et uddannelsesperspektiv. Vores analyser bygger på den grundantagelse, at det ikke giver mening at diskutere, om de unge har ret eller ej i det, de siger. De unges subjektivitet og livsverdens-tilgang til verden *er* deres virkelighed, og den påvirker deres handlinger. Derfor er det helt afgørende, at skolers ledere og lærere, og også politikere og embedsmænd, forstår, hvordan unge mennesker – i dette tilfælde fra udkantsområder – tænker og føler. I kapitel 1, *Fire idealtyper – teori og analyse*, præsenteres teoretiske og grundkategoriale overvejelser med henblik på at skabe begreber, som kan bruges til at forstå udkantsunges orienteringsmønstre. Senere i kapitlet præsenteres fire små analyser af udkantsunge med udgangspunkt i de idealtypiske begreber, som også bruges i de efterfølgende kapitler. I kapitel 2, *Udkantsliv – opvækst og erfaringsrum*, inddrages de interview, vi har lavet med udkantsunge. Vi beskriver og analyserer de unges baggrundsmiljøer og familier, deres forhold til det område, de bor i og den fjernere omverden, samt de ungdomskulturer, de færdes i. Kapitel 3, *Skoleoplevelser og valg af ungdomsuddannelse*, handler om de unges erfaringer med at være elever i folkeskolen, på friskoler, efterskoler og på de gymnasiale ungdomsuddannelser. Vi inddrager også i beskedent omfang unge, som ikke er under uddannelse.



# Kapitel 1

## Fire idealtyper – teori og analyse

I dette første kapitel etableres en analytisk ramme for de efterfølgende analyser af udkantsunges livsverdener. Vi har valgt at benytte os af en metode, som er almindelig anerkendt indenfor samfundsvidenskaberne, nemlig en inddeling af vores materiale i idealtyper. I afsnittet præsenteres også fire eksemplariske analyser af unge med udgangspunkt i idealtyperne.

### **Begrebet idealtipe**

Begrebet idealtipe er udviklet af sociologen Max Weber (2003: 105-125). Han definerer en idealtipe som et analytisk begreb, der fremhæver bestemte elementer af virkeligheden, og som dannes gennem en ensidig fremhævelse af en eller flere synsvinkler og gennem en syntese af en stor mængde af konkrete enkeltstående fænomener, som i overensstemmelse med denne synsvinkel indføres i en samlet analytisk konstruktion. Idealtyper må altså ikke forveksles med virkeligheden selv. Virkeligheden er altid mere kompleks, end nogle få idealtyper kan gøre rede for. Idealtyperne er som sagt analytisk og begrebsligt konstruerede logiske eksempler. Ved hjælp af idealtyper kan man fremhæve nogle bestemte fænomener i virkeligheden under bestemte vilkår. Formålet med de idealtyper, som præsenteres i dette kapitel, er at se, om de kan bruges til at analysere de identitetsformer, som udfoldes blandt

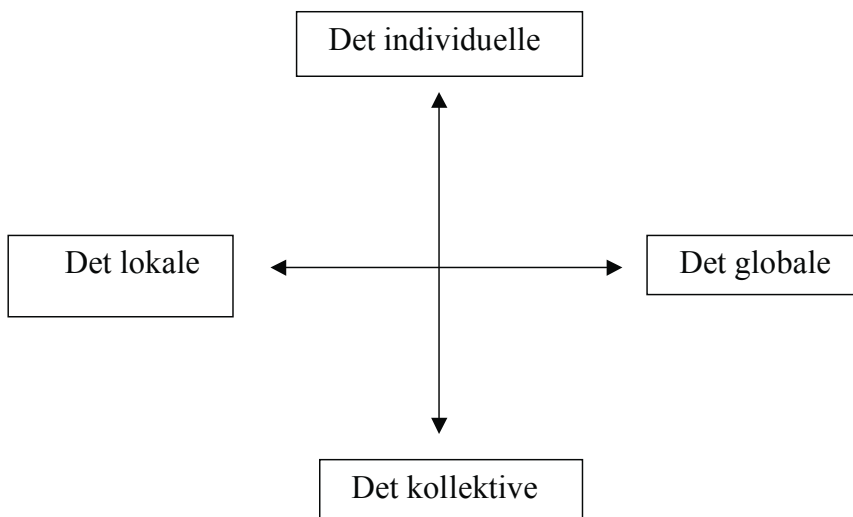
de unge mennesker, vi har interviewet. Det handler således ikke om at kategorisere eleverne i rene idealtyper, men snarere om at udnytte idealtyperne som en slags filtre, der kan vise, hvorvidt der er nogle tendenser i de unges holdninger og tænkemåder, som netop kan forstås ud fra de kategorier, som idealtyper lægger op til. Nogle af de unge vil måske nok tænke og forstå på måder, som peger ganske meget i retning af en ren idealtipe, mens andre unge kombinerer elementer hos flere idealtyper. Det afgørende er, at kategorier og idealtyper kan bruges som analytiske filtre. Kun hvis de kan det, er der tale om hensigtsmæssige idealtyper i forhold til vores undersøgelse.

De idealtyper, som i det følgende præsenteres, er blevet til i en hermeneutisk proces. Allerede før vi begav os ud i landet for at interviewe unge mennesker, diskuterede vi idealtipebegrebet og mulige måder at navngive idealtyper på i forhold til forskellige temaer, og vi har fortløbende raffineret og forfinet begreberne og forståelsen af dem for at gøre dem endnu mere kommensurable med vores empiriske materiale. Idealtyperne skal derfor ikke – hvilket Weber også lagde vægt på i sin fremstilling af idealtipebegrebet – forveksles med hypoteser, som skal testes. Der er tale om analytiske konstruktioner, som har hjulpet os til at finde et mønster i vores materiale, og som nu præsenteres for læseren i den form, som vi er nået frem til gennem en fortløbende diskussion af kategorier og empiriske resultater.

## **Identitets- og søgeprocesser**

Det er vores tese, at de unge, som kommer fra udkanter, forholder sig til deres nutid og fremtid – og derfor også til uddannelse og arbejde – i forhold til to dimensioner. Den ene dimension drejer sig om den rolle, mobilitet eller bevægelse spiller i deres liv. Her skelner vi mellem lokal og global orientering. Den anden dimension drejer sig om den rolle, overvejelserne om »det gode liv« eller livsstil spiller. Her skelner vi mellem individualistiske

og kollektivistiske søgeprocesser. De to dimensioner, som vi noterer på henholdsvis en bevægelsesakse og en livsformsakse, kan noteres således:



Model 1: Fire søgeprocesser

Udkantsunge kommer fra områder af landet, hvor en *lokal erfarings- og erkendeshorizont* traditionelt har haft stor betydning og i visse områder fortsat spiller en vis rolle. Man orienterer sig mod en nærmere bestemt og overskuelig geografisk sammenhæng. De sympatifølelser, der kan knytte sig til det lokale, kan være overskuelighed, ansigt-til-ansigt-relationer, en vis stabilitet i livsformerne, tætte klan- og familiemønstre og store udfoldelsesmuligheder i naturen. Omvendt vil antipatifølelser knytte sig til uoverskuelige sammenhænge, som kan true de sociale netværk og identifikationen med familien og det nære netværk. Det kan også være antipatifølelser i forhold til større byer eller selve ideen om, at det kan være et projekt for et menneske at opsøge det fremmede for at blive en anden, end man er.

I et geografisk-kulturelt perspektiv er den lokale orienterings diametrale modsætning den *globale orientering*. Globalt oriente-

rede identitetsprocesser er knyttet til drømmen om at flytte sig til et nyt sted og få nye oplevelser. Man er omstillingsparat og også optaget af de muligheder, teknologien giver for at være i det globale rum på nettet, samtidig med at man fysisk befinder sig et bestemt sted. Mens den lokale orientering er forbundet med ideen om hjemstavn og rodfæstethed, forbinder den globale orientering sig med ideen om verdensborgerskab og dynamik. Sympatifølelserne vil rette sig mod det dynamiske og mod bevægelse, også i et uddannelsesmæssigt perspektiv, mens antipatifølelserne vil rette sig mod det stabile, som i en global selvforståelse forbindes med begrænsninger og strammende rammer for livsudfoldelse.

Identitetsprocesser knytter sig som sagt til mere eller mindre bevidste og artikulerbare forestillinger eller utopier. Vi vil i det følgende skelne mellem individualisme og kollektivismen som to væsensforskellige søgeprocesser i forhold til det gode liv. I den *kollektivistiske søgeproces* retter individet sin opmærksomhed mod de fællesskaber, som vedkommende ser sig selv forbundet med. Det kollektivt orienterede individ søger mening og sammenhæng ved at opsøge fællesskaber, hvor tilhørsforhold og gruppeidentitet er vigtige trædesten for identitetsarbejdet. Man søger ind i gruppefællesskaber, hvor der eksisterer stærke normer og værdier, og hvor følelsen af at skabe noget sammen med andre og at høre til er stærk. I modsætning til individualismen, der knytter sig til de midlertidige og udskiftelige fællesskaber, retter kollektivistiske sympatifølelser sig mod det forpligtende og stabile fællesskab, hvad enten det er religiøst, lokalt, politisk eller familiemæssigt. Set fra en senmoderne synsvinkel kan kollektivismen opfattes som længsel tilbage til mere traditionelle livsformer. Med Ziehe (1989) kan man tale om ontologiserende søgeprocesser, der vender sig kritisk mod den ensomhed og isolation, der kan opleves som en konsekvens af livet i det moderne samfund. Ontologiserende søgeprocesser kan være funderet i et ønske om retraditionalisering, dvs. en genoplivning eller restrukturering af noget fortidigt, som gav tilværel-



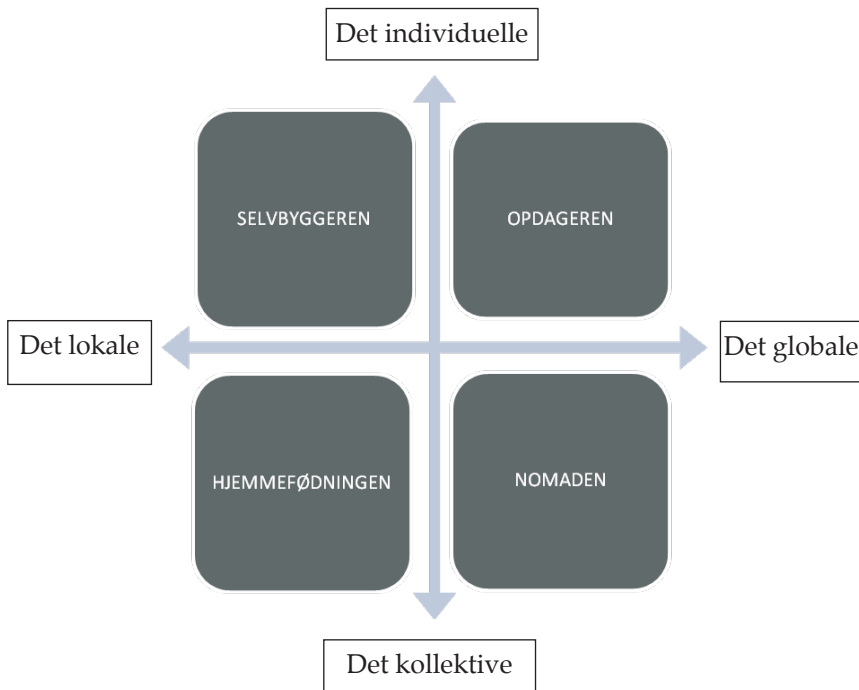
sen mening, og som moderniteten truer. Vi anser dette som en af de måder, kollektivismen kan manifestere sig på. Men man kan med lige så stor ret hævde, at det moderne samfund med dets tendenser i retning af individualisering faktisk har brug for kontravægte i form af kollektive måder at tænke på, ikke som tilbageskuende reaktioner på moderniseringsprocesserne, men som andre måder at være moderne på. Kollektivismen kan med andre ord være lige så moderne som mere individualistiske identitetsformer.

*Den individualistiske søgeproces* forbinder sig med det moderne menneskes evne til selvrefleksion og selviagttagelse (Giddens 1998). Hvor kollektivistiske søgeprocesser præges af tendensen til ontologisering, præges individualismen omvendt af subjektiverende søgeprocesser (Ziehe 1989). Hvor det kollektivistisk orienterede menneske ser sig selv som en del af noget større, som kan give mening til tilværelsen, søger det individualistisk orienterede menneske at realisere forestillingen om det gode liv som en foranderlig og påvirkelig størrelse. Meget tyder på, at rummet for selv- og omverdensiagttagelse udvides betydeligt i det moderne samfund. Borteroberingen af traditionelle kontekster for identitetsprocesser, såsom det familiære, sociale og geografiske tilhørsforhold, har gjort det stadigt pågående identitetsarbejde til et væsentligt anliggende for en stor gruppe af unge mennesker, som forholder sig prøvende og afprøvende til en modernitet, som tilbyder mange valgmuligheder eller i hvert fald medvirker til at give den enkelte en følelse af mange valgmuligheder (se fx Thorbjørn Hansen 1995; Bauman 2000).

## Fire idealtyper

Vores fire idealtyper, som er rettet mod udkantsunges livsverdener, befinder sig i de fire udfaldsrum mellem bevægelsesaksen og livsstilsaksen.

Model 2: Fire idealtyper



*Hjemmefødningen* har vi placeret i udfaldsrummet mellem det lokale og det kollektive. Hjemmefødningen udmærker sig ved at orientere sig mod den lokale kultur, han eller hun kommer fra. Hjemmefødningen har i det lokale område det, som han eller hun mener at have brug for. Den lokale afgrænsning giver tryghed og overskuelighed, hvilket kan føre til, at den verden, som ligger hinsides det lokale, betragtes med en vis skepsis og undren. Det lokale miljø, som er præget af ansigt-til-ansigt-relationer mellem mennesker, udgør det sociale netværk, og forestillinger om uddannelse og arbejde hænger sammen med spørgsmålet om at kunne fastholde dette netværk, som udgør det gode livs afgørende referencepunkt. Hjemmefødningens sympatifølelser er tæt forbundet med de fællesskaber, som han eller hun føler sig knyttet til. Det primære fællesskab er familien med far, mor og søskende, men også det bredere netværk af

familiemedlemmer, bedsteforældre, tanter og mostre, farbrødre og morbrødre, fætre og kusiner, spiller en stor rolle, i og med at de ofte bor i nærheden. Hertil kommer lokalkulturens øvrige beboere, som hjemmefødningens familie ofte er knyttet til i netværksrelationer, som også tæller forskellige tjenester, man gør hinanden. Samlet kan man beskrive hjemmefødningens netværksforhold som en slags klanstruktur, som er solidarisk indadtil, men forholdsvis lukket udadtil. Hjemmefødningen oplever i den forstand, at det, som han behøver, er i nærmiljøet, og han vil kun i meget lille grad være påvirket af eller ønske inspirationer andre steder. Intentionaliteten er forbundet med værdier knyttet til det kendte. Som ungdomstype er hjemmefødningen kun i svag grad påvirket af de aspekter af den moderne ungdoms identitetsprocesser, som dyrker det særligt unge. Hans forskelsdannelse er ikke nødvendigvis knyttet til en særlig ungdomsdiskurs, der afgrænser sig i livsstilsudtryk i forhold til ældre generationer, men snarere til lokaliteten og kollektivet, der afgrænser udadtil, fx i forhold til mennesker fra andre områder, tilflyttere osv., men også mere værdimæssigt i forhold til (negative) forestillinger om mobilitet.

*Opdageren* befinder sig i udfaldsrummet mellem det individuelle og det globale. Der er tale om en type, som forholder sig bevægeligt og nysgerrigt i modernitetens kontingente kultur, hvor valget mellem forskellige muligheder er et vilkår. Traditionelle fællesskabers forsvinden opfattes ikke som et tab, men snarere som en mulighed for at skabe sig selv og realisere ideen om det suveræne individ. *Opdageren* kan godt tilslutte sig fællesskaber, men opfatter disse som midlertidige og kun som én mulighed blandt mange. *Opdageren* er i fysisk bevægelse og nyder sin egen åbenhed og fleksibilitet. Alt er tilbud, der skal afprøves. Omvendt kan det måske være svært for *opdageren* at fastholde en linje og en kontinuitet. Som ungdomstype er *opdageren* optaget af alle de muligheder, det moderne ungdomsliv med dets eksperimenterende livsstile og sociale kultur giver for at udforske sig selv og omverdenen. Er evnen til at lade sig fascinere og en

grundlæggende æstetisk tilgang til tilværelsen opdagerens fortrin, kan den manglende tilknytning til stabile fællesskaber og deraf følgende isolation i »det tomme rum« siges at være opdagerens største fare.

*Nomaden* placerer vi i udfaldsrummet mellem kollektiv og global orientering. Ligesom hjemmefødningen er nomaden tro mod sin oprindelige kollektive kultur og forsøger bevidst at bringe dens værdier og forestillingsmønstre med sig på sin færd gennem tilværelsen, ikke nødvendigvis ved at reproducere sit baggrundsmiljø, men snarere ved at transformere nogle værdier til nye omstændigheder. Det kan fx dreje sig om familieværdier eller forestillingen om, at man er forpligtet i forhold til solidaritet med et større fællesskab. I modsætning til hjemmefødningen er nomaden imidlertid mobil og bærer så at sige sit indre hjem med sig på sin rejse ud i verden. Nomaden kan derfor i lang tid eller for altid flytte sig væk fra sin oprindelige lokalitet, men hun forbliver tro mod sin baggrundskulturs grundlæggende forestillinger. Nomaden er i udpræget grad en hybrid af traditionelt og moderne. Her kombineres en vis identitetsmæssig essentialisme, fx i forhold til konkrete og mere abstrakte fællesskaber, med mobilitet.

*Selvbyggeren* er placeret i feltet mellem det lokale og det individuelle (for en anden tilgang til denne type, se Højrup 1983, som taler om den selvstændige livsform). Der er tale om en selvstændighedstype, som i modsætning til hjemmefødningen og i lighed med opdageren er optaget af at udvikle sine indre evner i forhold til at skabe og handle. Den individuelle entreprenørmentalitet er i den forstand stærkere end længslen efter at høre til, men i modsætning til opdageren er selvbyggeren optaget af at udarbejde projekter, som stemmer overens eller bygger ovenpå de indre ressourcer, som han eller hun har dyrket fra barnsben af. Man kan også tale om selvbyggeren som en innovativ type, der ikke nødvendigvis behøver at bevæge sig fysisk.

Med idealtyperne hjemmefødning, nomade, opdager og selvbygger har vi fremhævet nogle særlige bevidstheds- og identitetskarakteristika hos unge mennesker fra udkantsområder. Det skal endnu en gang understreges, at de fire idealtyper er analytiske kategorier, og at man altså ikke kan lave empiriske analyser, hvor man finder virkelige mennesker, som fuldstændigt matcher idealtyperne. Ingen mennesker kan karakteriseres som rene eksempler på typerne. Til gengæld er det vores påstand, at mange af de unge, vi i det følgende analyserer, forstår sig selv og deres omverden på måder, som gør den idealtypiske forståelse til et relevant analyseredskab til at fremhæve nogle grundkarakteristika hos disse. Vores tese er, at nogle unge i deres måde at tænke på, nærmer sig en af de fire idealtyper, mens andre unge kombinerer idealtypiske træk på originale og interessante måder. Det skal understreges, at vi i denne præsentation af de fire idealtyper har valgt ikke at forankre idealtyperne i forhold til uddannelse og erhverv, men i forhold til mere overordnede identitets- og kulturbestemte parametre. Da vi imidlertid særligt interesserer os for de unges tanker om uddannelse og job, vil vi i de følgende analyser i særlig grad koncentrere os om at analysere os frem til sammenhængen mellem idealtypiske positioner og uddannelse og arbejde. Formålet er nærmere at kunne kortlægge de unges uddannelsesstrategier, ressourcer og problemer i relation til deres forestillinger om det gode liv.

## Fire caseanalyser

Formålet med at bruge idealtyper er som sagt ikke at finde frem til fuldstændige overensstemmelser mellem disse og virkelige mennesker. På den anden side hviler idealtypernes gyldighed og relevans på, at de analytisk kan fremhæve nogle træk hos virkelighedens mennesker. I det følgende vil vi eksemplarisk relatere de fire idealtyper til fire udkantsunge fra vores undersøgelse, som i markant grad orienterer sig mod en af de fire livsverdener.

### Hjemmefødningen Erik

Erik er 16 år og lever i en familie, som foruden ham selv tæller hans far, mor og to søstre på 14 og 6 år. Familien bor i Bagenkop, en lille by med ca. 700 indbyggere på det sydlige Langeland. Begge Eriks forældre er faglærte. Faderen arbejder som tømrer i et større firma, og moderen er uddannet kok, men hun er nu i gang med en uddannelse som social- og sundhedsassistent. Erik og hans lille kernefamilie er omgivet af andre familiemedlemmer i det område, hvor de bor. Morfaren bor 25 meter fra Erik og hans familie, og farmoderen bor 75 meter derfra. Også flere af hans forældres søskende bor lige i nærheden, så Erik har også været meget sammen med dem og med sine fætre og kusiner op gennem sin barndom. Både på fædrene og mødrene side er der tætte bånd til området. Eriks mor kommer fra en lille by 10 km fra, hvor familien nu bor, og faderens barndomshjem lå 400 meter fra familiens nuværende bopæl.

Erik beskriver sig selv og de øvrige medlemmer af familien som meget familieorienterede. Man er ikke kun sammen ved festlige lejligheder, men ofte også på hverdage og specielt i weekenden:

*Jeg kan gå ind til min farmor og min morfar, mine fætre, onkel og moster. Der kan jeg gå hen og snakke med dem, mere mig med dem. Jeg har kommet meget sammen med mine fætre.*

Det trygge og det nære går igen, når Erik fortæller om barndommens sommerferier. I 13 år foregik sommerferierne i Lalandia på Lolland, ikke langt fra hvor han bor. Udlandet har familien ikke prøvet kræfter med, bortset fra en enkelt afstikker eller to til Puttgarden. Da han skal forklare, hvorfor familien orienterer sig så meget mod det nære – også når de skal ud og opleve – udspiller der sig følgende replikskifte:

*Erik: Jeg ved det ikke – tryghed for mine forældre, tror jeg.  
Int.: Hvad mener du med tryghed?*

*Erik: Så ved de, hvad det er, at der ikke kommer noget pludseligt for dem. Jeg tror, de elsker faste omgivelser, de er også blevet boende der.*

*Int.: Hvordan har du oplevet det?*

*Erik: Jeg synes, det er super. Man får et forhold til familien og vennerne, som man ikke tør drømme om, når man bor så tæt på hinanden. Fodboldstadion ligger hundrede meter fra mig, så når der er fodbold dernede, kan vi høre det oppe ved os, når dommeren fløjter i sin fløjte, så går vi ned og kigger. Og hundrede meter fra stranden, det kan ikke ligge bedre.*

I det nære miljø har Erik med andre ord det, han har brug for. Det betyder imidlertid ikke, at han forholder sig afvisende eller skeptisk til livet i storbyen. Han har fx også familie i København og mener, at »det er en dejlig by«. Han konstaterer sagligt, at der ikke er så meget natur i storbyen, som han er vant til, »men ellers synes jeg, det er en god by«. Men han vil ikke selv bo i storbyen. Han vil bo i et stort hus med masser af natur omkring, så svaret på, om han selv vil blive i området, når han bliver voksen er forholdsvis klart: »Det tror jeg. Jeg vil ikke så langt derfra«.

Erik elsker simpelthen at bo i Bagenkop, og han har ikke tænkt sig at fjerne sig langt derfra, når han bliver voksen. De stærke familieband giver ham simpelthen for stor mening i tilværelsen til, at han vil løse på dem. Når han fx skal forklare, hvorfor han vil blive boende i den lille by, svarer han, at han vil kunne komme hen til forældrene hver weekend, specielt hvis der er fodbold »som man lige skal se sammen med min far«.

Siden han var 12 år, har Erik vidst, hvad han ville være, nemlig tømrer. Forestillingen om en fremtid som tømrer er tæt knyttet til forholdet til faderen, som selv er tømrer – så også på den måde væves hans fremtidsplaner sammen med det sted og den familie, han kommer fra. Interessen for faderens arbejde har han fået tidligt i sit liv:

*Det er helt fra barndommen, at jeg ville være tømrer. Vi boede lige ved siden af værkstedet, så jeg var med i det hele. Så stod jeg og såvede i et stykke træ, mens min far lavede alt det andet. Det er det, jeg er vokset op med, og så arbejdede jeg dér i halvandet år som fejedreng, og i ferierne var jeg med ude og sætte køkken op.*

Erik fortæller med en vis stolthed om dengang, han sammen med sin far byggede et træhus i haven til lillesøstrene. Hans forestilling om tømrerfagets attraktioner er altså vokset frem af barndommens lege og den »mesterlære«, han har været i hos faderen siden den tidlige barndom. Hvad Erik kan med sine hænder, har han lært af sin far, hvad enten det er direkte i forhold til fællesaktiviteter eller indirekte som en inspiration i forhold til at dygtiggøre sig i skolens sløjdtimer. Faderens opmuntringer har også spillet en rolle for den tømrer-identitet, Erik tydeligvis er i færd med at udvikle. På interviewerens spørgsmål om, hvorvidt hans far simpelthen har fortalt ham, at han skulle blive det samme som han, lyder svaret:

*Erik: Ja, han sagde, jeg kunne de forskellige ting med det.*

*Int.: Har det ligget i kortene fra din far, at du skulle den vej?*

*Erik: Han har ikke hentydet til, at jeg skulle gå den vej. Hvis jeg ville være noget andet, havde jeg bare gjort det. Hvis jeg ville være it-programmør, så havde jeg gjort det, men tømrer – det ligger bare lige til mig.*

Eriks formuleringer peger i retning af, at faderen ikke direkte har opfordret ham til at blive tømrer, men faderen har opmuntrret ham og på den måde styrket et selvbillede, som hos den 16-årige Erik er blevet til en sikker overbevisning om, hvad han kan og vil.

Erik går i 10. klasse, og hans vej til tømrerhvervet kommer – siger han – til at gå over teknisk skole, for her blander man praktikforløb og skole, men der er, siger han, mest praktik, og det passer ham fint. Selv om han siger, at han egentlig godt kan lide



at gå i skole og har engelsk på gymnasieforberedende niveau, så er han helt sikker på, at han ikke skal i gymnasiet. Det besluttede han sig for allerede i 5. klasse. Valget af ungdomsuddannelse er, som han siger, »jobrelateret«.

I sin måde at forstå sin fortid, nutid og fremtid på kombinerer Erik en lokal og en kollektivistisk tilgang og fremviser således nogle af hjemmefødningens træk. Den lokale orientering er tydelig på den måde, at Bagenkop er hele Eriks horisont. Det er her, alle de mennesker, han holder af, bor, og det er her, han vil bo i fremtiden. Hans kollektive orientering kommer til udtryk ved, at han er stærkt orienteret mod familien og det, vi kalder klanen. Forholdet til faderen er helt centralt for Erik. Faderen har givet ham nogle arbejdsværdier, som han på ingen måde har tænkt sig at udfordre eller distancere sig fra. Hans erindringer om leg og samvær med faderen i fortiden har tilsyneladende sat sig spor i hans nuværende forestillinger om, hvad han kan og præger hans forestillinger om fremtidens arbejdsliv. På den måde væves erindringer om fortiden, nutidsidentitet og forestillinger om fremtiden sammen i Eriks kropslige og mentale følelsesstruktur.

### **Selvbyggeren Stefan**

Stefan er 16 år og bor i Løgumhuse, ca. 15 km. fra Løgumkloster i Sønderjylland. Han går i 10. klasse i Tønder. Stefan har altid boet i det område, hvor han bor nu, og han kan lide at bo der: »Alle kender alle, og de fleste ved, hvad man går og laver«. Stefans mor rådgiver landmænd i Vojens. Faderen har, fortæller Steffen, haft mange jobs. I 1999 fik faderen konstateret en diskusprolaps i ryggen, og den kunne ikke opereres væk. Faderen har arbejdet som pedel og chauffør på en skole indtil for et år siden, men det endte med, at han var ved at »gå psykisk ned«, da han skulle stå til rådighed 24 timer i døgnet. Stefan har også en storebror, som er 22 år og studerer på universitetet. Moderen er født 5 km fra Løgumhuse, og hele hendes familie kommer fra området omkring Løgumhuse. Stefans øvrige familie bor tæt på. Bedstemoderen

bor i Løgumkloster, og det gør hans onkel og svigerinde også. Også faderens kusine og fætter bor lige i nærheden.

Stefans livsverden er – i lighed med Eriks – i høj grad centreret omkring familien og det nære samfund. Man besøger tit hinanden – man ringer lige, og så kommer man til kaffe. Når familien tager på ferien, foregår det altid i Danmark og i stigende grad i lokalområdet. Da Stefan var lille, kørte familien rundt med en lille Camp-let i Jylland og på Fyn og Langeland. I en periode blev de fastligere ved Ebeltoft, og de gik over til campingvogn. Nu har de solgt campingvognen og har siden holdt ferie hjemme. Stefan fortæller, at han aldrig har været i udlandet med familien, undtagen når de har været over grænsen for at købe billigt ind. Han regner med at blive boende i det område, han kommer fra, når han bliver voksen, men måske flytter han til Tønder for – som han siger – at komme en smule væk fra forældrene.

Stefans tætte tilknytning lokalsamfundet sætter sit markante præg på hans måde at være ung på. Det fremgår med stor tydelighed, at han faktisk ikke opfatter sig selv som ung på samme måde som andre af sine jævnaldrende. Han har været spejder i mange år, og nu er han spejderleder for nogle børn. Specielt elsker Stefan at lave bål, og han elsker udelivet og det samvær, man har med andre mennesker som spejder, hvor man laver noget sammen. Det kan man godt gøre derhjemme, »men det er ikke det samme, det er bedre når ens uniform lugter af røg«. Han distancerer sig helt bevidst og med flere eksempler til det, han forstår som livsstilen blandt de jævnaldrende. Fx fortæller han ikke uden en vis afstandstagen om en af sine venner, som han har gået i klasse med helt tilbage fra børnehaveklassen. Vennen har efter Stefans mening forandret sig meget og er blevet en af de »cool fyre« – blot fordi han gerne vil være som »de andre«. Stefan er ikke typen, der går meget til fester – det forekommer ham lidt kedeligt, »men hvad jeg kan høre på andre er, at så sidder de hjemme ved sig selv og drikker«. Stefan har ikke brug for de livsstilssymboler, som unge i snart mange årtier har

brugt til at markere deres særlige tanke- og forståelsesmæssige udgangspunkt. Stefan har snarere – hvilket bl.a. fremgår af hans lidt gammelkloge udtryksformer – allerede tilegnet sig en slags voksen-forståelse af de »uselvstændige« og gruppeorienterede unge. Forklaringen er sandsynligvis, at generationsforskellene opleves mindre markante og forskelssættende i den familie- og klanstruktur, Stefan er opvokset i.

Om sin skoletid fortæller Stefan, at han godt kunne lide at gå i skole fra 1. til 5. klasse, men han blev skoletræt i 6. og 7. klasse. I 9. og 10. klasse er han dog begyndt at kunne lide at gå i skole igen: »Jeg ved ikke lige, hvad der er sket, men jeg tror, jeg er blevet mere bevidst om, at man altså skal bruge skolen til noget«. Han forholder sig i det hele taget positivt til skolen. Det gode ved den 10. klasse, han nu går i, er, at eleverne er opdelt i forskellige linjer. Der er en F-linje, hvor man får almindelig 10.-klassesundervisning. Så er der en gymnasieforberedende linje og endelig er der en P-linje, en praktisk linje, som er den, Stefan er på. Gymnasiet har aldrig været inde i billedet. Stefan understreger flere gange, at han ikke er træt af skolen, han kan »bare ikke sidde stille«. Han har brug for at arbejde med sine hænder. Stefan vil være tømrer. Han besluttede sig for alvor, da han var i praktik. Han mener ikke, at det specielt er fællesskabet, der trækker, for det synes han egentlig ikke, at der er så meget af. Han mener heller ikke at det er lønnen, der trækker. Det der trækker er derimod, at »jeg godt kan lide at arbejde med mine hænder«, og så det frie liv, noget med at komme ud og få sol og varme.

Selv om Stefan i første omgang og direkte adspurgt ikke synes, at han er præget af sin baggrund i valget af at blive tømrer, så kommer han dog ind på, at der måske alligevel er en forbindelse. Han nævner, at hans sans for at arbejde med hænderne kan hænge sammen med, at hans far og sønnerne har lavet alt selv i huset, malet og muret vægge op, og naboerne har hjulpet til med elektriciteten. Stefan hjalp sin far meget, da han var barn.

Stefan sætter stor pris på at være »selvstændig«. I en alder af 16 år er han så småt gået i gang med at opbygge sin egen lille forretning. I sommerperioden slår han græs for de ældre i området, der ikke selv kan overkomme det. Han har fem-seks kunder. Tirsdag og fredag kører han med ugeaviser og reklamer. Han er desuden i gang med at bygge en vogn til sin havetraktor, og her er han ikke så lidt af en innovator med en udtalt sans for investering. Om sine plæneklippere siger han:

*Jeg købte en, den kostede 400 kr., og den solgte jeg sidste år, for der kunne vi ikke få lavet nye remme til den. Og der fik jeg 1000 kr. for den, og den jeg så har købt, koster noget med 2500. Og så skulle jeg kun betale 1500 selv. Hos én jeg slog græs for sidste år, fik jeg 2000 for en sæson, så det betalte jeg den med. Og så har jeg også mine aviser, jeg har tjent op ved.*

Ligesom Erik er Stefan lokalt orienteret. Løgumhuse er hans sted, og i lighed med Erik distancerer Stefan sig til det, han opfatter som den konventionelle ungdomskultur, som ikke er noget for ham. Stefan fremstår imidlertid som en mere individualistisk dreng end Erik. Han vil gerne lidt væk fra forældrene, når han bliver ældre, og han har allerede bygget sin egen lille butik op, som han gerne vil udvikle. Denne entreprenante side af Stefan betyder, at han i høj grad orienterer sig mod en selvbyggermentalitet.

### **Opdageren Nina**

Nina har boet i Assens, i en lille by nær Snave og i Faaborg. Hun går i 10. Klasse og har tidligere gået i skole forskellige steder både i landkommuner og på et par byskoler. Faderen er fra København og moderen fra en by i Østjylland.

I Ninas fortælling fremstår provinsbyen, hvor hun nu bor, som den diametrale modsætning til hendes opvækst på landet, som hun beskriver som et rent paradys. Hun kobler det nære miljø dengang til den frihedstrang, der betyder meget for hende,

men samtidig ønsker hun på senmoderne vis også dynamik og spænding. På den ene side elsker hun at være tæt på sine venner, fx i Svendborg, men hun har samtidig en stærk længsel efter at »komme ud et sted, hvor der er fred, og hvor man kan gøre, hvad man har lyst til«. Nina har mange drømme, som knytter sig til udlængsel. Hun elsker at rejse og har gjort det meget med familien, og hun drømmer om efter skolen at arbejde i ni måneder for at tjene penge og derefter tage til lande som Mexico, Cuba og New Zealand.

Skolegangen i landkommuneskolerne i de mindste klasser var gode oplevelser for Nina, men hendes erfaringer med 8. og 9.klasse på en byskole er meget negative. Dog har hun genvundet noget af glæden ved at gå i skole i 10. klasse på en større byskole. Nina har ikke svært ved det boglige, men det keder hende, og den opfattelse sætter sit præg på hendes fremtidsplaner. Hun har ikke valgt en ungdomsuddannelse efter 10. klasse, og hun tror ikke, at hun lige med det samme finder ud af, hvad hun vil, for som hun siger, »Jeg har det sådan, at jeg ikke skal have flere år med skolebøger. Jeg har ikke ro i min røv til at sidde der i seks timer om dagen. Det er så ensformigt det hele«.

Nina vil lære ting ved at gøre dem, ikke ved at læse bøger, så hun vil i første omgang finde sig et arbejde, og derfra vil hun så beslutte sig, hvad hun videre vil. Nina elsker kreativt arbejde, fx elsker hun at lave mad uden en fast opskrift. Hun fortæller, at hun går helt i »baglås«, hvis der er for meget disciplin, som forhindrer hende i at tænke selvstændige tanker. Hun synes selv, det kan være lidt af et problem, for hun har flere gange oplevet, at hendes utilfredshed med det, hun lavede, til sidst gjorde, at hun gav op. Men hun har en idé om, hvad hun vil:

*Det er noget med, at jeg kan stå med det i hånden bagefter og finde ud af, at andre folk nyder det. Det er den fedeste følelse, det at lave noget, som andre virkelig nyder, og som jeg selv er 100 procent tilfreds med.*

Nina har ikke nogle konkrete ideer om, hvordan hendes evner og interesser kan omsættes og bruges i et uddannelsesforløb. Selvom meget er spændende, tør hun ikke give sig i kast med noget.

Ved at blande forestillinger om det paradisiske liv på landet med forestillinger om det moderne liv med dets dynamik fremstår Nina som et ungt menneske, som blander forskellige kulturelle udsigtspunkter på postmoderne vis. Begrundelsen for hendes manglende valg af ungdomsuddannelse ligger næppe alene i modstand mod »skole«, men måske snarere i det forhold, at hun har nogle ideer om, hvad hun kan præstere, som hun indtil videre ikke kan få til at harmonere med en eksisterende ungdomsuddannelse. I den forstand er Nina en individualistisk og globalt orienteret udkantsung, som er optaget af at kanalisere sine meget reflekterede ideer om, hvem hun er ind i et kreativt livsprojekt. Man kan også forestille sig, at hun kan ende som en »vagabond«, som ikke kan finde et sted at placere sine drømme om det gode liv, fx fordi hun har svært ved at indordne sig.

### **Nomaden Julie**

Julie er vokset op i Rødby Havn. Hendes mor er rengøringsassistent i Lalandia, men er uddannet smørebrødsjomfru og har tidligere arbejdet på færgen Rødby-Puttgarten. Faderen er uddannet kok, og han har været hovmester på forskellige færger og haft skiftende jobs. I øjeblikket arbejder han på en institution for kriminelle. Her har han et cafeteria, men underviser også i samfundsfag og coacher medarbejderne i at omgås »brugerne«. Han skal snart til at begynde på en ny uddannelse i Odense. Julie beskriver Rødby Havn som et maritimt sted, hvor der dog ikke er mange af hendes slags:

*Der er også mange unge mennesker dernede, som aldrig kommer videre. Der er mange dernede, der har sociale problemer. Det er børn, der ikke får hjælp af deres forældre. De ved ikke, hvordan de selv skal komme videre.*

Julie forklarer, at hun kom på privatskole i 2. klasse, fordi den kommunale skole var dårlig. Privatskolen havde, fortæller hun, disciplin, lærerne forstod at undervise, og man tog sig af eleverne. Her gik hun til 9. klasse, hvorefter hun tog på efterskole i Glamsbjerg på Fyn. Efterskolen var en erhvervsefterskole.

Både Julies mor og far har haft tilknytning til »det at sejle«. Desuden har Julie en farbror, der er inspektør i nogle indenlandske færgeselskaber. Han er uddannet kaptajn, og også Julies farfar var kaptajn. Julie har også selv snuset til livet på skibe. Hjemme har de altid haft båd, og Julie kan sagtens sejle den motorbåd, som de har nu:

*Jeg var i praktik i 9. klasse på en slæbebåd. Det fandt jeg vældig interessant, og vi har også vores egen båd derhjemme. Jeg har været i praktik på nogle færger. Jeg har været ude og opleve mange forskellige ting og oplevet containerskibe.*

Hun er lige nu kursist på HF Søfart i Marstal, hvor hun tager en række fag, som gør det muligt for hende at realisere sit store ønske om at blive kaptajn. Der er imidlertid, fortæller hun, meget lang vej fra hf til at blive kaptajn. Efter hf-eksamen skal man ud et år som ubefaren skibsassistent. Derefter er man befaren skibsassistent og kan begynde på navigationsskolen. Denne uddannelse tager ca. fire år, og derefter skal man arbejde sig op fra 2. styrmand til 1. styrmand, og først herefter kan man blive kaptajn. Som ubefaren skibsassistent får man alle »lortejobs«. Man banker rust og laver det, de andre ikke gider, men det har Julie det helt fint med:

*Det er det, der kommer til at gøre mig til den, jeg bliver til, når jeg er uddannet. Jeg vil hellere være igennem det at være den nederste i hierarkiet og så vide, hvordan det er dernede. Så ved jeg, når jeg selv bliver skipper, hvordan de andre har det, og hvad de skal igennem. Så kan man måske hjælpe folk, når man ved,*



*hvad de har været igennem, i stedet for bare at komme direkte ind som skipper. Så aner man ikke en dyt om, hvordan de andre har det. Jeg vil hellere hjælpe folk, end jeg vil bestemme for meget over dem. Der skal meget til at slå mig ud. Hvis jeg vil noget, så får jeg det, hvis det er realistisk. Og så kæmper jeg mig frem til det resten af vejen. Det er noget, jeg har fra mine forældre. Jeg har altid været den pige, der har sagt min mening – med måde selvfølgelig. Jeg har aldrig været bange for at sige min mening til lærere. Hvis jeg har ret, så der er ikke nogen, der kan slå mig ud af kurs, jeg står bare fast. Jeg er beboerformand for 4. maj kollegiet, så det er mig, der bestemmer dernede, så hvis folk mener noget, så er det mig, de skal komme til.*

Julies egen forklaring på, at hun er, som hun er – psykisk og fysisk stærk og med gå-på-mod og lyst til at komme frem og ud – henfører hun til sin gode familiemæssige baggrund, den gode private skole, hvor man havde disciplin og lærte noget og efterskolen:

*Efter jeg har gået på privatskole, hvor jeg har været meget disciplineret, og tingene skulle laves dagen i forvejen i stedet for at lave dem i sidste øjeblik, er det ikke så hårdt her.*

Julie er på mange måder en typisk nomade. Hun er stærkt præget af sin families værdier og går i forældrenes og den øvrige familiens fodspor. I den forstand er hun forankret i familiens kollektive værdisæt. Samtidig er hun ikke knyttet til et lokalområde. Tværtimod er hun i stand til at bevæge sig derhen, hvor hendes værdier og idealer bedst lader sig realisere. Hun demonstrerer dermed, at hvis man tilhører en søfartsfamilie og identiteten er knyttet til livsstilen at sejle, så kan man forholdsvis ubesværet distancere sig fra det lokale miljø, man er vokset op i, hvis der ikke er harmoni mellem hjemmekultur og lokalkultur. Social arv i forhold til nomade-erhverv i en lokalitet kan således medvirke til enten at fjerne egnsidentitet eller modvirke, at den opstår.



## Sammenfatning

I dette kapitel har vi introduceret fire idealtyper. Vi skelner mellem to søgeprocesser, nemlig orientering i forhold til en bevægelsesakse og orientering i forhold til en livsformsakse. På bevægelsesaksen skelner vi mellem lokal og global orientering. På livsformsaksen skelner vi mellem individualistisk og kollektivistisk orientering.

Vi har skelnet mellem fire idealtyper. De drejer sig om:

- Hjemmefødningen, som kombinerer lokal og kollektivistisk orientering
- Opdageren, som kombinerer global og individualistisk orientering
- Selvbyggeren, som kombinerer lokal og individualistisk orientering
- Nomaden, som kombinerer global og kollektivistisk orientering.

Med udgangspunkt i disse idealtyper har vi præsenteret fire interviewpersoner, som giver udtryk for synspunkter, følelser og drømme om fremtiden, der peger i en af de fire idealtypiske retninger.



## Kapitel 2

# Udkantsliv – opvækst og erfaringsrum

I dette afsnit karakteriseres, analyseres og diskuteres udkantsunges erfaringsrum i forhold til opvækst og levevilkår. Det overordnede spørgsmål er, om man kan indkredse nogle træk, der på markant vis er forbundet med en opvækst i en udkant, og som måske ikke helt svarer til en opvækst i store eller større byer. Orienterer udkantsunge sig på nogle særlige måder mod deres omverden, eller er de lige så forskellige som andre unge? Oplever de unge kulturkonflikter som følge af deres opvækstmiljøer, og har man uddannelsesmæssige handicaps, når man bor i en udkant? Hvordan er familiernes geografiske og erhvervsmæssige mobilitet? I det følgende vil vi i høj grad selv lade eleverne komme til orde i citater.

### **Periferiens unge og deres baggrundsmiljøer**

De 77 interviewelever kommer fra ca. 70 forskellige lokaliteter på Fyn, i Jylland og enkelte steder på Sjælland. Størstedelen er fra landsbylignende lokaliteter. De kommer fra 31 steder på Fyn, fra 2 øer i det fynske Øhav, fra 6 lokaliteter på Langeland og fra 26 lokaliteter i Vest- og Sønderjylland. Dertil kom elever fra 5 lokaliteter uden for Fyn og Jylland. Tabel 1 viser, hvordan de interviewede elever fordeler sig på skoleformer, interviewformer og køn.

Tabel 1: Personer ift. uddannelsesform, interviewform, køn, område

Uddannelsesform	Interviewform	Antal	Køn	Område
9. klasse Kommunale skoler	Alle i grupper	9	5 piger 4 drenge	Østfyn Langeland
10. klasse Kommunale skoler	Alle i grupper 1 også individuelt	5	2 piger 3 drenge	Sydvestfyn
10. klasse Efterskoler	Alle i grupper 2 også individuelt	20	9 piger 11 drenge	Ø-V-S-N-Fyn Langeland Als Sydvestjylland Sydøstjylland
Uden valg af uddannelse	2 individuelt	2	1 dreng 1 pige	Sydvestfyn Sydvestjylland
Stx	7 i grupper 8 i dobbeltinterview 12 individuelt	27	13 piger 14 drenge	Midt-, Nord- og Sydfyn Vest- og Sønderjylland Sydfynske øer
Hf	1 individuelt 2 i dobbeltinterview	3	2 piger 1 dreng	Nordfyn Sydjylland Lolland
Hhx	2 i gruppe 1 individuelt	2	2 piger	Sydfyn
Htx	4 enkeltvis	4	2 drenge 2 piger	Næstved
Erhvervs- uddannelser	4 i grupper	4	4 drenge	Midt- og Sydfyn

De unge har forældre, som arbejder inden for et bredt spektrum af erhverv, men hovedparten har korte eller mellemlange uddannelser. Hvad angår eleverne fra folkeskolens ældste klasser og efterskolerne, har fire forældre lange videregående uddannelser. Hvad angår de 36 elever på de gymnasiale uddannelser, har syv forældre en lang uddannelse (to ingeniører, en læge, en organist, to kaptajner og en konservatorieuddannet musiklærer.) Ingen af

forældrene til elever på tekniske skoler og erhvervsgymnasiale uddannelser har en lang videregående uddannelse.

*Tabel 2: Forældrenes uddannelse*

	LVU	MVU	KVU/ingen udd.	Under udd.
Fyn og øer	3	6	16	2
Jylland	4	14	13	1
Øvrige steder	0	3	5	0

Enkelte af de unges forældre får sociale ydelser, men generelt har vi hverken været i kontakt med unge fra de dårligst eller de bedst stillede familier i udkanterne. Omvendt kommer de fleste – godt 60 af intervieweleverne – fra gymnasiefremmede miljøer.

Så godt som alle interviewpersonerne kommer fra små lokaliteter, landsbyer eller småbyer. De bor som regel i fritliggende huse. Ganske få kommer fra mindre provinsbyer og bor i lejlighed. De fleste interviewpersoner har efter storbyforhold rigeligt med plads både i boligen og på omkringliggende friarealer. De giver udtryk for, at disse levevilkår betyder en høj grad af livskvalitet. Mange steder har man dyr, og nogle af pigerne har eller har haft hest. I Vestjylland er et par drenge jægere; jagttegn kan man tage på egnens efterskoler, fortæller de. Unge nær vandet kommer fra familier, hvor det er almindeligt at have en båd, og de har ofte sejlet med forældrene. Blot ved at betragte disse få faktuelle og ydre forhold ved de unges opvækstvilkår kan man konstatere, at de unge, vi har talt med, er vokset op i miljøer, som adskiller sig markant fra de opvækstvilkår, man har i mange store byer.

Hjemme, fortæller de unge, bruges tiden på huslige gøremål, sport (ridning, fodbold, håndbold, sejlad), banko, forskellige former for spil eller lignende. Fjernsyn, kaffedrikning og nabosnak fylder meget. Musik fylder nogle steder en del. Ferierne foregår for det

meste i Danmark. Det kan være i sommerhus eller på camping. Man har ikke tid til andet, siger unge fra landmandsfamilier eller familier med selvstændig virksomhed. Nogle af de unge har dog været på ferie med familien i udlandet. Kulturelt er udkantsfamilierne naturligvis ikke præget af bykulturens mange underholdningstilbud. De fleste af de udkantsunge, vi har mødt, lever et materielt, socialt og familiemæssigt stabilt liv.

### Tryghed i det nære

I de livsformer, man finder i specielt byerne, er tryghed ved det nære som regel ikke baseret på de lokale – altså geografisk bestemte – fællesskaber. Fællesskaber er ofte valgte, og valget er tit betinget af interesser i forhold til sport og erhverv. Fællesskaber kan være konkrete i klubber, på institutioner og på virksomheder – eller virtuelle på nettet som forskellige former for blogs. Man bevæger sig hen til klubben eller ud på nettet, og det er karakteristisk for mange af den slags fællesskaber, at de kun forpligter, så længe man selv vil – og kun i forhold til den sag, der er mærkesagen. Der er tale om midlertidige fællesskaber (Sennett 1999, Andersen 1997). I bykulturen ser man en paradoksalt tendens til, at man lukker hjemmet af for udefrakommende samtidig med, at man åbner sit privatliv for hele verden fx gennem blogs. Dette er modernitetens frihed og tryghed. I udkantsområder bestemmes fællesskabernes karakter af geografien. Det midlertidige og udskiftelige, kort sagt de individuelle søgeprocesser, er ikke på samme måde på dagordenen.

Flere af vores interviewpersoner lyser op, når de taler om den store bevægelsesfrihed og de gode familieforhold i barndommen. Susan, som går på stx på Nordfyn, fortæller:

*Da jeg var lille, var det jo perfekt. Man bor tæt på hinanden, og man har venner med hjem – og jeg siger hver dag, for det var hver dag. I weekenderne var der fem forskellige venner, og vi havde*

*det godt sammen alle sammen. Jeg havde heste, og næsten alle mine veninder havde hest. Alle tog med mig hjem, jeg var meget attraktiv. Selv om de andre boede på store gårde, så tog vi altid hjem til mig. Når min mor kom hjem fra arbejde, så lavede hun pandekager. Mine forældre har brugt megen energi på at give os en god opvækst.*

I barndommen kunne man, som det formuleres af en af de unge, »rende ind og ud af alle døre«, man kunne få sin helt egen knal-lert, når man var seks år og drøne rundt på markerne, man kunne hoppe i halmballer og spise jordbær, til maven var ved at revne. Man var tryk ved at færdes alene – også om natten – siger 10.klasse-eleven Nina fra Sydfyn, som vi fortalte om tidligere. Hun fortæller i det følgende citat om en barndom, som giver mindelser om Astrid Lindgrens *Alle vi børn i Bulderby*:

*Man har friheden i København ved, at du altid kan komme [hurtigt] fra den ene ende til den anden. Det kan man ikke på landet, men man har den frihed, at du har al den plads, du overhovedet skal bruge for at kunne have det sjovt. Jeg har haft den fedeste opvækst på landet. Vi plukkede jordbær og hindbær sommeren lang og var ude ved fårene og grisene og hjalp naboerne med at køre halm op på loftet. Jeg syntes, det var så hyggeligt, vi sad og drak saftvand og spiste boller oppe på halmloftet og havde den der frihed til at udforske alt, hvad man overhovedet havde lyst til. Vi blev aldrig færdige med at udforske, mig og min søster. Jeg vil gerne, hvis jeg får børn, give dem den samme mulighed, som jeg har haft. Det er sådan et tæt samfund, man lever i, og der er nogle andre normer. Det er ikke de samme som i byen, hvor børn på tolv år render rundt i gaderne til klokken tolv om aftenen. Der er nogle andre ting at lave, man har hele tiden noget at beskæftige sig med derude.*

Ifølge Johannes Andersen (1997) er det et træk ved den moderne livsform, at den er præget af berøringsangst, rastløshed og det, han med inspiration fra Giddens kalder »rene forhold« – altså

relationer mellem mennesker, som kun angår det, man her og nu (tilfældigvis) er sammen om. De rene forhold hænger sammen med den moderne individualists mål om at lave det store forkromede individuelle projekt, og for at sikre, at forholdet ikke udvikler sig til noget mere personligt, må man opretholde en urørlighedszone, som kan udvikle sig til berøringsangst. I den moderne livsform er det et allestedsnærværende mål, at der hele tiden skal ske forandringer (Andersen 1997:138 ff). Nina og Susan i citaterne indtager i deres tilbageblik på barndommen det stik modsatte synspunkt. Her er ingen berøringsangst, forandringsorientering eller et egentligt projekt på individualiseringens præmisser. En idyllisering af fortiden er tit forbundet med, at man faktisk har mødt det modsatte. Derfor siger de to pigers fortællinger måske mere om den situation, de befinder sig i på fortælle-tidspunktet – altså midt i ungdomsperiodens turbulens – end om, hvordan det rent faktisk var på landet i deres barndom. De er måske ubevidst i færd med over for sig selv og interviewereren at opbygge en myte om den lokale kulturs herligheder, som de gerne selv vil fastholde i erindringen og samtidig videregive til andre. De er i gang med at forbinde den lokale orientering med deres egen personlige biografi.

Til forskel fra Susan og Nina fortæller en gruppe unge på Langeland, at man i de små trygge miljøer, hvor alle kender alle, fortæller historier om hinanden. Man er – på godt og ondt – optaget af naboens liv. Der er mange rygter i omløb, og man giver hinanden øgenavne. De unge mener, at man vænner sig til det:

*Rikke: Der gik nogle rygter om, at en af de lokale var utro. Man giver hinanden navne. Vi har en nabo, han er altid ude og gå om formiddagen, og hver gang han siger farvel til sin kone, så siger han »so long«, og så har han bare fået det navn – So long. Det ender med, at man glemmer, hvad deres rigtige navn egentlig er.*

*Agnes: Vi har nogle nede ved os, der er en, der hedder Sprut, og jeg ved ikke hvorfor – og Frøen.*

*Jane: Der er også Jens Tis.*



*Agnes: Det er en familie, lidt landmandsfamilie, og så har de bare fået navnet, og jeg tror egentlig, det var hans to ældste brødre, der først bare har fået det, og så har det rykket med hele vejen rundt. Det er heller ikke negativt på den måde, tror jeg.*

Øgenavne kan være et specielt signal om tilhørsforhold til en gruppe. Som pigen siger det ovenfor: »Det er heller ikke negativt på den måde.« Men at få et specielt navn – også øgenavn – kan signalere såvel eksklusion som inklusion i fællesskabet. Hvor det moderne risikosamfund er forbundet med angsten eller frygten for hverdagens små og store trusler lige fra flystyrt til madvarer, eksisterer der i små samfund også en frygt for udelukkelse af fællesskabet. I forbindelse med at få et øgenavn består den svære øvelse for den pågældende i at vælge at forstå navnet positivt og inkluderende – også selv om det måske i første omgang er ment som det modsatte.

Som et andet korrektiv til Susans og Ninas idylliske beskrivelse af barndommen fortæller flere af de unge om, at de til tider har været overladt meget til sig selv på grund af den geografiske afstand til de nærmeste legekammerater. To efterskole-drenge fra Syd- og Nordfyn filosoferer over dette vilkår:

*Knud: Jeg har måske en fordom med, at hvis man kommer fra storbyen, så er man lidt mere tough, ikke så rolig og nede på jorden. Der skal altid være gang i noget, man er rastløs. Hvor, hvis du bor på landet, er der sådan en ro. I weekenderne kan du sidde, uden der bliver ringet op til dig. Hvis man bor inde i Århus eller København bliver man altid ringet op – der er fest et eller andet sted. Ude i vores landsby skal du ringe til én for at komme til en fest. Der skal du gøre noget for det.*

*Svend: Hvis man går inde i byen, og man ser drengene i 11-12-årsalderen, så kan du også se, hvordan de går til den. Hvis man går inde i Odense og ser sådan nogle drenge, sådan smart ass. Hvis du går ude på landet, er der jo slet ikke nogen på den måde. Og jeg tror, ligesom Knud siger, at man bliver et helt andet menneske,*

*for ude på landet skal man selv finde ud af tingene, inde i byen kan man bare købe sig til nogle aktiviteter.*

Senere i interviewet fremhæver de to drenge, at deres venner i byen ikke engang ved, at æbler vokser på træerne i Danmark. Denne anekdote er næppe helt i overensstemmelse med virkeligheden, men den viser ganske tydeligt, hvordan man fastholder en lokalidentitet gennem en form for plejet fortælletradition. De to drenge fremstiller sig selv som vidende mennesker, der ved noget om naturen i modsætning til byboerne, som er en smule dumme. Ligesom navne, som beskrevet ovenfor, skaber tryghed og fællesskab, gør fælles fortællinger det også. Fortællinger er på samme tid kulturkonstituerende og kulturkonstituerede (Bruner 1999). Der skabes selvforståelser og identiteter, der inden for kulturen er uimodsigelige.

En sådan selvforståelse kan også skabe en ligefrem fysisk vægning mod at færdes i de større byer. En dreng fra Nordfyn, som går på stx, siger:

*Jeg har kendt [boet i] byen, men jeg har aldrig haft noget specielt behov for at skulle være derinde og gå i byen og shoppe. Selvfølgelig siger det mig noget, men det er ikke noget, jeg har et stort behov for, for jeg synes ikke, det er noget, der driver mig. Med de venner, som jeg har her på gymnasiet, synes jeg faktisk, det er tilstrækkeligt. Hvis jeg ikke skal på arbejde, så er jeg for det meste hjemme en normal lørdag aften.*

Det samme kommer Lone, som er vokset op i en landbofamilie, ind på:

*Det at bo på landet, det tror jeg aldrig, at jeg kommer fra. Jeg kunne simpelthen ikke forestille mig at bo inde i en by. Jeg tror, jeg ville blive stresset med alle de mennesker og biler, der er hele tiden.*

Ord som »tryghed«, »afslappet« og »alle kender alle« går igen som plusord. Det understreges, at man selv »kan finde på« i

modsætning til unge fra byerne, som kun kan klare sig ved hjælp af forbrug. De unge i citaterne her har endnu ikke helt bevæget sig ind i en identitetssøgning, der på afgørende måde gør op med hjemmemiljøerne. De er både lokalt og kollektivt orienterede.

## Hinsides idyllen

Forestillingen om udkantsliv kan altså være knyttet til forestillinger om idyl og et særligt oprindeligt og naturgroet sammenhold. Man finder elementer af denne tankegang både i bymenneskers forestillinger om livet på landet og i udkants-menneskers egne forestillinger om de lokale kvaliteter i forhold til bylivet. Men udkanterne er ikke blot idyl. Et par drenge fra Midtfyn, der går på teknisk skole, fortæller, at nogle unge »er kommet ud i noget forkert«, og i mindre provinsbyer i Sønderjylland og på Sydfyn fortæller andre unge lignende historier om utilpassede unge. Der findes, fortæller de, små kriminelle grupper i områder, hvor der ellers eksisterer en stærk normsat traditionskultur. To piger, som går i 9. klasse på en skole på Langeland, fortæller:

*Agnes: Nede ved os er der en gruppe, som det måske er gået lidt galt for. Der er mange alkoholikere, vil jeg sige. Nu snakker jeg måske også om dem, der er lidt ældre, dem med biler, der kører lidt rundt. På Langeland er det blandet meget sammen, biler og sprut. Det hører sammen, hvis man kan sige det på den måde. De ældre kører også rundt, og de drikker hele tiden.*

*Rikke: Der er mange, der starter med at drikke allerede i 7. klasse, og så tager det bare til.*

Ifølge de unge kan man lokalisere småkriminelle miljøer til bestemte skoler og i bestemte småbyer på egnen. En pige fortæller, at bander af unge kan terrorisere skoleklasser og andre fredelige ungdomsgrupper på egnen. Hovedinteresserne er knallerter, biler, spritkørsel, kriminalitet og stoffer. Banderne er hierarkisk opbygget med en leder, der sørger for oplevelser såsom at

smadre ruder, rykke nyplantede træer op, køre ind i vejskilte osv. Ingen eller ganske få fra disse miljøer kommer ifølge vores interviewpersoner videre på en ungdomsuddannelse. Morten fra Sydfyn (stx) fortæller:

*Morten: Jeg kender nogen, der kører spritkørsel. De er generelt sindssyge. Der er sådan en landkultur med, at de er bøller, de som er tømrere, og de kører i seje biler med høj musik og er lidt dumme.*

*Int.: Hvem siger det?*

*Morten: Det er ikke noget, man siger. Det er bare sådan en opfattelse, man har. Dem har vi nogle stykker af derude, hvor jeg gik i skole, men helt ude ved mig i vores landsby der er folk faktisk fornuftige, der er det ikke så slemt. [Men det andet sted] der er lidt bøllekultur – meget faktisk.*

*Int.: Hvorfor er der det?*

*Morten: Det er et godt spørgsmål. Jeg ved ikke, om det er fordi, folk havde problemer, da de var børn. Da jeg gik på min tidligere skole, kunne man hurtigt skelne, hvem der var hvad. Der havde vi også en motorlæreklasse. Dem, der havde det svært i skolen, kom derned. Man vidste bare, at det var bøller. Sådan er det bare, men jeg kan ikke svare på, hvorfor det er sådan. Jeg vil ikke være en del af det, i hvert fald. Jeg synes, det er meget sjovt, at det bare samler sig i bestemte landsbyer. Alle de små omkringliggende byer, de har overhovedet ikke noget af det. Jeg ved ikke, om du har hørt om ham, der fik fingrene klippet af i [x-by]? Det var også en fra den der landsby, der gjorde det. Han er kommet i fængsel, det er fuldstændig sindssygt.*

Man siger altså ikke højt, at det er sådan, men i landkulturen er det underforstået, at man stempler nogle erhverv som specielt for bøller. Tilmed er visse lokaliteter udnævnt til at være bøllehjemsteder. Vi har en formodning om, at små udkantslommer, der ikke ligger fysisk langt fra større byområder, men til gengæld for indbyggerne mentalt ligger ganske langt væk fra disse, kan fremme en form for meningsløshed eller en pinefuld følelse af ikke at høre til de trendsættende unge. Dette kan medvirke til

at fostre disse særlige ungdomsmiljøer. Vi forsøgte at få kontakt med nogle af de omtalte unge, men det viste sig ikke muligt. De professionelle personer, der kender til miljøerne, har tavshedspligt. Et par af vore interviewelever fortalte dog i løbet af vores samtale om, at de på et tidspunkt havde været inde i den slags ungdomsgrupper, men var kommet fri igen. En pige fra Sydfyn, der er tilflytter fra København, fortæller:

*Pigerne var sammen i dukkeklubber, men det var jeg slet ikke til, da jeg kom. Jeg havde karseklippet hår og drengetøj, så jeg blev straks optaget hos drengene som den seje tøs. De fleste var mest interesseret i, at jeg skulle være deres kæreste, for nu var jeg en sej pige, så de ville helt sikkert ikke blive træt af mig, når jeg ikke havde det sådan med tøsefnidder.*

En dreng fra en lille by i Sønderjylland har også prøvet »noget dumt«. Hans forklaring er:

*Vi var tre drenge. Vi havde kedet os en dag og gået rundt i [landsbyen] – gået på togskinnerne – og så havde vi lagt tyve små knyt-nævesten på skinnerne. Det er det mest åndssvage, jeg nogensinde har været med til. Så kørte toget forbi, og det støvede med hvidt pulver, og vi løb væk. Der var selvfølgelig nogen, der så det. Det kom i TV Syd samme aften med, at der var nogen unge, der havde lagt brosten på togskinnerne. Men vi havde ikke noget at tage os til. Hvis vi nu havde nogle interesser, så havde vi lavet noget helt anderledes. Det var sådan noget med at prøve at se seje ud. Det var bare fordi, der manglede spænding på det tidspunkt. At der sker noget nyt, der måske er lidt ulovligt. Jeg har forandret mig helt vildt siden dengang. Nu ved jeg, hvad jeg vil med mit liv, jeg ved, hvad jeg vil være. Jeg vil gerne være sportskommentator.*

Hvor vi tidligere så, at udkantsliv kan fremme opfindsomhed og glæde, kan udkantsliv åbenbart også føre til det stik modsatte hos andre unge. Drengen her angiver som forventeligt kedsomhed som forklaring på sine småkriminelle handlinger. Der sker ikke

noget spændende for unge i udkanterne, mener han. Det er vigtigt at få med i billedet af udkantsunge, at de, der har overgivet sig til småkriminalitet har mange odds mod sig i kraft af, at de både har løsrevet sig fra det kulturelle normmønster i lokaliteten og ikke har fundet fodfæste i andre normer end netop deres egen (bande)kultur.

## Geografisk stabilitet og mobilitet

Moderniteten er præget af mobilitet, både fysisk og på nettet. Dette hænger sammen med globaliseringen, der i stigende grad forbinder erhvervskulturer, religiøse kulturer, videnskulturer og politiske tiltag på tværs af landegrænser. En sådan karakteristisk af det store globale samfund har imidlertid en tilbøjelighed til at skjule de kulturtræk, der ikke matcher denne beskrivelse af senmoderniteten. Dette er et problem, når det senmoderne samfund skal beskrives, for konsekvensen er, at visse lokale kulturer har en tendens til at blive ikke-eksisterende i den dominerende diskurs om samfundet og dets problemer. Vi vil derfor prøve at se på geografisk mobilitet og stabilitet i udkantsfamilierne. Den erhvervsmæssige mobilitet bliver kun sporadisk berørt her. Den vil blive nøjere behandlet i afsnittet om forældrenes erhverv og uddannelsesinteresse på side.

De unges fædre synes generelt at være mere lokalt forankrede end mødrene, specielt hvis de beskæftiger sig med et traditionelt erhverv som landbrug, men også hvis de er håndværkere. Skifter de job, bliver de i området. En undtagelse fra dette mønster er fædre, der har tilknytning til søfart. Flere steder så vi, at fædrene i højere grad end mødrene er født meget tæt på familiens nuværende bopæl. Følgende lille ordveksling mellem nogle unge fra Sydfyn illustrerer dette.

*Int.: Er jeres forældre opvokset her?*

*Mie: Min far er født fire kilometer fra, hvor vi bor nu. Min mor*

*har boet i Assens og lidt rundt omkring. De mødte hinanden i Assens. Min far arbejdede deroppe.*

*Bjørn: Min far, ja der må være tre kilometer ud til hans barndomshjem. Min mor har boet i Roskilde.*

*Jon: Min far bor på fødegården. Jeg er den 13. generation på den gård. Min mor blev født i Odense, og så har hun boet forskellige steder. Min far fik astma og kunne ikke tåle kornstøv, og så kunne han ikke være landmand mere og så plus det, at det ikke kunne rende rundt til sidst.*

På interviewerens spørgsmål om, hvorvidt hans forældre arbejder i den by, han bor i, svarer murerlærlingen Danny fra Midtfyn:

*Danny: Ja, de arbejder her i byen. Min far er graver her i landsbyen, og min mor er gartner.*

*Int.: Har de altid været det?*

*Danny: Ja, faktisk, nej min far har været håndværker og automekaniker dengang, han var yngre. Han startede tidligt, som sekstenårig begyndte han at arbejde. Vi har altid boet her, nej, min mor og far flyttede over i den nærliggende landsby, og så er de kommet tilbage. Min mor er fra Faaborg, og min far kommer fra denne her landsby.*

I vores interviewmateriale er der også eksempler på, at bedsteforældre stadig bor i nærheden af de unges familier. Mange af vores udkantsunge har tilmed en stor del af deres lidt fjernere familie i lokalområdet. På Sydlangeland og i Harboøre fortæller unge om, at der stadig eksisterer en form for klanstruktur, som lukker sig mod omverdenen. Agnes fra Sydlangeland forklarer:

*Dengang min familie blev grundlagt, der var der faktisk kun tre store familier nede i Bagenkop. Tilflyttere falder aldrig til på samme måde som alle andre. Det er svært at komme ind, når man er en ny, der er anderledes. Det er ikke den samme accent, når de snakker – de skiller sig ud. Det er et lukket samfund. Hvis man starter helt nedefra, så fandt de dem [kæresterne] i selve*

*byen eller lige rundt omkring. Der er da nogle, der er blandet [indgifte] sammen. Jo længere man er kommet op, så finder de dem udefra. Det er faktisk på en måde en stor familie. Så er det jo også svært at komme ind, når du ikke er en del af det, når du kommer udefra. Jeg tror, de i forvejen har et billede af dem, at det er københavnere – det er dem dér.*

Der findes altså lokaliteter i Danmark, som på mange måder ikke svarer til modernitetens forestillinger om mobilitet og individualitet som grundvilkår.

Bodil fra Harboøre fortæller tilsvarende, at hun faktisk er mere eller mindre i familie med alle de andre i byen: »Halvdelen er måske mine granfætre eller grankusiner«. Der er fire familienavne, der går igen i byen: Flyvholm, Bech-Larsen, Hald og Langer. Bodil siger på et andet tidspunkt i interviewet, at hun gerne vil til USA, men også gerne vende hjem igen. For hende hedder det: »Enten New York eller Harboøre«. Hun er en udkantsung med lyst til at se verden. New York konkurrerer dog med Harboøre om populariteten hos hende. På den måde er Bodil et eksempel på en nomadeidentitet.

På Langeland eksisterer der endvidere et mentalt modsætningsforhold mellem Nord- og Sydlangeland. På spørgsmålet om, hvordan man i Humble ser på folk fra Lohals, svarer en pige: »Der har jeg aldrig været«. Den underforståede mening er, at det ikke giver mening at begive sig til Nordlangeland, når man er fra Sydlangeland.

Erik fra Bagenkop, som vi præsenterede i kapitel 1, fortæller, at en stor del af hans familie bor lige i nærheden:

*Jeg er kommet meget sammen med mine fætre. Det er tit, at vi tager ud og drikker kaffe. Min moster og onkel er lige blevet skilt, men så tager vi bare hen til hendes hus. Hun bor tolv kilometer derfra. Min moster og onkel har motorcykel begge to, så de tager*



*lige et smut ned og får kaffe engang imellem. Jeg har familie lige omkring.*

For Erik er der simpelthen så mange fordele forbundet med det liv, han kender til, at han ikke føler noget behov for at udfordre det.

Man kan mene, at Erik har foretaget en meget tidlig identitet-slukning, som fastholder ham i en uimodsigelig afhængighed af de billeder af det gode liv, som han har overtaget fra sin far. Men man kan også diskutere, om indsigt i Bodils og Eriks følelsesstrukturer og ønsker om 'det gode liv' kan give information om oversete kompetencer og potentialer hos udkantsunge, som ville kunne udnyttes i forbindelse med at forbedre deres uddannelsesmæssige situation. Man kan i hvert tilfælde konstatere, at både Bodil og Erik er udstyret med en meget høj grad af social kompetence, og at denne sociale kompetence sandsynligvis – efter hvad de selv fortæller – gør dem modstandsdygtige over for at ende i kedsomhed og håbløshed og dermed i de situationer, som tidligere blev berørt i forbindelse med bandemiljøerne. Bodil og Erik har begge deres faste model for, hvordan man kan blive livsduelig, og denne model har tæt tilknytning til familiemønstre og indiskutable værdier. Hos Bodil transformeres værdierne til den mobile nomades udlængsel og tilbagevenden. Hos Erik bliver værdierne transformeret til hjemmefødningens stabilitet. Spørgsmålet er, om der er tale om en kønsforskel, som bør udforskes nærmere.

## Mødre og fædre

Hvad fortæller udkantsunge om fædrenes og mødrenes interesser og holdninger? Kan vi nærmere indkredse, i hvor høj grad de unge enten placerer sig i forlængelse af deres forældres opfattelser på dette punkt eller distancerer sig fra deres baggrundsmiljø? I dette afsnit ser vi på kønsroller og erhvervsforhold og knytter

nogle af vore iagttagelser sammen med den uddannelsesmæssige eller skolemæssige situation, som interviewpersonerne befinder sig i.

Stort set alle interviewpersoner omtaler deres forældre meget positivt og med en snært af stolthed. Der er ikke noget tydeligt generationsopgør i deres formuleringer. En undtagelse er dog en dreng, der med hans egne ord har en »doven far« og en pige med store og åbenlyse konflikter i forældrebaglandet. Fraværet af et generationsopgør kan tolkes på flere måder. Oplever de unge, at de allerede har de muligheder og den frihed, som overflødiggør, at de kaster sig ind i en frigørelsesproces? Eller giver tanker om forandring ikke mening for dem, fordi de i så høj grad er socialiseret ind i familiens holdninger? En tredje mulighed er, at vores interviewpersoner ikke har ønsket at fremlægge et eventuelt modsætningsforhold til forældrene for en fremmed. Men opgør eller fravær heraf kan også hænge sammen med det forhold, den unge har til henholdsvis moderen og faderen. Vi vil derfor se nærmere på, hvordan kønsforskellene i familierne tematiseres af de unge.

Erik fra Sydlangeland fortæller om forældrenes sølvbryllup og om, hvordan kvinde- og mandsverdenen deler sig i den anledning. Han fortæller:

*Min far er Liverpoolfan, så det skulle jeg også være. Vi har aftalt, at når de har bryllupsdag, mine forældre – 25 års – så tager han og jeg over og ser fodboldkamp. Liverpool på hjemmebane mod Manchester United, og damerne tager på udenlandstur. Italien har de snakket om. Vi splitter lige op. Vi tager til fodbold, og de tager ned og får noget sol.*

Drengen bruger i sidste sætning »vi« om mandeverdenen og »de« om kvinderne. På trods af at det er et sølvbryllup, der skal fejres, deler man sig op i et mande- og kvindehold med henholdsvis fodbold og sol. Det bemærkelsesværdige er ikke,

at kønnene har forskellige interesser. Det bemærkelsesværdige er, at man selv ved fejringen af et sølvbryllup, som signalerer kvinde- og mandsverdenens forbindelse, laver forskellige kønsrum. Samtidig med at familien står fast ved den traditionelle kønsopdeling, har den dog indoptaget den moderne rejselyst og sans for oplevelser.

Også Mie, som i bogens indledning fortalte om sit liv, er inde på kønsrollerne i hjemmet, når hun taler om faderens og brødrenes interesse for landbrug og moderens og hendes anderledes interesser.

Cille, som er fra en lille by ved Vadehavet og datter af en landmand, fortæller om sine brødre, at de som faderen vil være landmænd. Den ene bror er ordblind.

*De [drengene] har en følelse af, at de ikke kan finde ud af det. De har en følelse af, at der er nogen, der hele tiden er bedre. Så tror jeg tit, at drengene – for eksempel mine brødre – de kører traktor dag ud og dag ind, og det synes de, at de kan finde ud af. Det er de gode til, og så er det det, de vil. Så overvejer de slet ikke den idé, at de måske kunne komme videre og måske lave det bedre.*

Både Eriks, Mies og Cilles beretninger viser, at når kønsmønstrene overtages – specielt af drengene – forbindes det ofte med overtagelse af faderens erhvervsinteresser. Værdien af arbejde og oplevelsen af at kunne magte noget, hænger sammen. Dermed antydes også en forklaring på hjemmefødselsidentiteten hos en del drenge. De to piger i interviewene er derimod i gang med en gymnasial uddannelse og viser lyst til at blive opdagere i uddannelsesverdenen.

Der er imidlertid også en del undtagelser fra dette kønsrollemønster på tværs af generationerne. Dan fra Nordfyn, hvis far er kaptajn og væk fra hjemmet i halve år ad gangen, fortæller:

*Dan: Jeg har det sådan, at det er mere mentalitet end råstyrke. Hvis der er noget, der skal gøres, så gør man det, og hvis man ikke kan finde ud af det første gang, så må man tage det op til overvejelse og finde en anden måde, man måske kan gøre det på. Jeg tror nok, at det er noget, min mor har præget mig med.*

*Int: Er din far ikke også sådan?*

*Dan: Jo, men det er meget med reparation på huset. Det skal være perfekt, og han er god til det.*

Det er næppe tilfældigt, at dette lidt anderledes kønsrollemønster, hvor sønnen eksplicit har taget farve af moderens værdier og måde at forholde sig til hverdagen på, hænger sammen med, at han har en far, som i kraft af sejlads ofte er fysisk fraværende.

Interviewpersonernes fædre er for det meste selvstændige, landmænd, skovfogeder, lærere, søfolk, entreprenører og håndværkere. Nogle er arbejdere i industri eller gartnerivirksomhed. Enkelte er akademikere, musikere eller kunstnere. I nogle familier har faderen to jobs, fx som deltidslandmand og chauffør, landmand og fabriksarbejder eller fisker og fabriksarbejder. Landbrug og fiskeri er trængte erhverv i de områder, vi har besøgt, hvilket kan forklare nogle af disse kombinationsjobs.

En pige fra Langeland fortæller, hvordan hendes far er meget stedfast, men samtidig har han været nødt til at finde sig et nyt job som fængselsbetjent i Nyborg:

*Min far er født i Bagenkop, og min mor er oprindeligt fra Odense, men min far har altid boet i Bagenkop, og han skal ingen steder. Han er født i min farmors og farfars hus, og han har boet i Bagenkop altid, og så har han det bare sådan, at der skal han blive ved med at være. Men der er ikke nogen fremtid. Alting smuldrer fra hinanden. Min far var fisker, før han blev det andet, men vi var nødt til at sælge vores båd. Folk gik fallit på det, vi var nogle af de sidste, der kom af med vores båd, hvor vi stadigvæk tjente på det.*

*Ophugning. Så det kan ikke køre rundt nede ved os mere. Der er heller ikke mere end 6-8 både tilbage nede i Bagenkop.*

Der er i interviewmaterialet også eksempler på, at fædrene har bevæget sig opad i erhvervshierarkiet, når de har skiftet job. Det hørte vi om i Vestjylland, men også enkelte andre steder. I Vestjylland kan mændenes erhvervsmæssige mobilitet hænge sammen med, at der er opstået nye erhvervsmuligheder i området. Fx har fædre til vores interviewpersoner fået ansættelse på Cheminova ved Thyborøn eller ved turistindustrien på Rømø. En far, der var ingeniørudannet, har skabt sig en selvstændig virksomhed, og en læreruddannet far er blevet laborant.

Fædrene synes dog generelt at have en forholdsvis traditionel tilgang til erhvervsvalg, hvor de identificerer sig med typiske mandefag, men deres traditionelle livsstil viser sig også i forhold til fritidsinteresser (fodbold og jagt) og mad: »Når han nu er landmand, er det noget med kartofler og brun sovs«, som Mie siger.

Disse forhold omkring fædrenes interesser, værdier og erhvervsmønstre er en særdeles vigtig baggrund for at forstå et af de mest markante træk ved udkantsunges uddannelsesvalg, nemlig at mange unge drenge vælger en erhvervsfaglig uddannelse eller slet ikke begynder på en ungdomsuddannelse.

Drengene spejler sig således i høj grad i fædrenes erhvervsmønstre og i deres holdninger til frihed og selvstændighed. Unge fra typiske landbomiljøer fortæller, at der hos fædrene er en udtalt modvilje over for systemet, såsom udgifter til indvandrere, offentligt forbrug og bureaukrati. Folk med tilknytning til de centrale instanser anses for at være skrivebordsgeneraler uden kendskab til, hvordan landbrugserhvervet og andre praktiske erhverv fungerer i det virkelige liv. Bureaukraterne udsteder fx dekretter om, at man skal vaccinere kvæget i den periode, det er på marken.

Politisk orienterer de selvstændige udkantsfædre sig mod partiet Venstre, hvilket historisk hænger sammen med deres selvejererhverv. I sådanne kulturer er der en grundlæggende antagelse om, at individet har eget ansvar (se også Højrup 1983). Enkelte fædre med arbejderbaggrund eller læreruddannelse befinder sig dog til venstre for midten.

I denne forbindelse fortæller flere af drengene om et meget stærk far-søn-forhold, også i forhold til holdninger. Vi hørte om det tidligere hos Mie fra Syd fyn og Erik fra Bagenkop. Som svar på interviewerens spørgsmål om, hvorfor Erik i den grad følger i sin fars spor, siger han:

*Det er det, jeg er vokset op med. Vi bor jo i et meget naturrigt område, så at bygge et træhus i en skov, det kunne vi godt gøre. Mig og min far har bygget et træhus til mine lillesøstre i vores have. Hvis jeg får overskud til det, vil jeg nok starte mit eget op som selvstændig. Foreløbig har jeg kun planer om at være ansat. Når du har fri klokken fire, så kan du komme hjem og være sammen med din familie.*

Erik vil egentlig gerne være selvstændig, men kan godt se ulemperne ved at have egen virksomhed. Det afgørende for ham er at få tid til at være sammen med sin kommende familie på samme måde, som han har været sammen med sine forældre. Faderens erhverv og holdninger smitter således af på indstillingen til hele livsformen hos Erik.

Spørgsmålet er nu, hvordan mødre påvirker deres børn. Vi så et par steder, at mødre til vores interviewpersoner har taget en uddannelse sent i livet. Vi hørte om en mor, der var lærer, og som nu var begyndt at uddanne sig til organist og om en mor, der var begyndt at studere til merkonom. Mødrene har generelt korte eller mellemlange uddannelser. De kan være social- og sundhedsassistenter, folkeskolelærere, sygeplejersker, pædagoger eller arbejde på kontor, i forretning eller inden for

restaurationsbranchen. Enkelte er selvstændige eller har en ledende stilling.

Flere af de unge fortæller, at deres mor har været ked af det, hvis hun ikke har fået en uddannelse og derfor ønsker, at børnene straks skal begynde på et uddannelsesforløb. Det kunne tyde på, at nogle af mødrene har været hjemmegående i større eller mindre omfang, da børnene var små og nu søger at tage revanche for den manglende uddannelse. Mødrene er åbenbart indstillet på erhvervsmæssig mobilitet også længere fremme i livet. Den moderne opfattelse af, at kvinder er nødvendige på arbejdsmarkedet har ændret ved de traditionelle kvinderoller også i miljøer, hvor traditionen tidligere har stået stærkt. Flere steder hører vi bemærkninger om, at moderen »sætter sig meget ind i tingene« og interesserer sig for valg af skole og uddannelsessted. Dan fortæller:

*Jeg tror bare, at min mor hun undersøger utrolig mange ting, og hun sætter sig noget for og vil gerne have meget dokumentation for, at tingene er, som de skal være. Min mor har snakket med rektoren [på min skole] derinde og undersøgt, hvordan de kører skolen. Så valgte hun den i samråd med min far.*

I interviewet fremhæver Dan gang på gang moderens aktive indsats i familien. Faderen optræder mere skyggeagtigt. Moderen var den, der valgte skole »i samråd med min far«. Mødrene ser altså i mange tilfælde ud til at være en slags uddannelsesdynamoer i hjemmene, både i forhold til sig selv og i forhold til børnene.

Stx-eleven Adam fra Sydfyn fortæller, at moderen har vist ham en speciel læringsmetode:

*Nu har jeg fået psykologi, og det synes min mor er rigtig spændende. Vi har for eksempel lært om kognitiv psykologi. Så forklarer jeg hende det, og til sidst går det op for mig, at det næsten er sådan en fremlæggelse. Hun gør lidt ud af at få mig til at forklare*

*det. Så hun ved, jeg har forstået det. Det er noget helt andet end at læse det.*

Både Adams far og mor er skolelærere. Alligevel omtaler han mest moderen som sparringspartner i forbindelse med lektier. Flere unge fortæller, at mødre har hjulpet dem med lektier i folkeskolen, så længe de kunne magte det fagligt. Mange af mødre og nogle af fædre læser en del. Fædre læser generelt mindre end mødre. Enkelte steder hører vi om private læsekredse blandt mødre. Læsning er altså i det fleste tilfælde kvindeområde. Denne detalje kan kaste lys over de uddannelsesmæssige kønsforskelle på uddannelsesområdet i udkanterne, men også over det forhold, at mødre er gode lektiehjælpere.

Vi vil i forhold til kønsforhold konkludere, at kønsrollemønsteret i interviewpersonernes familier er specielt derved, at fædre ofte holder fast i en traditionel manderolle i hjemmet, også hvad angår erhverv. Visse fædre er i kraft af deres lokalbundne erhverv ganske lokalt orienterede. Drengene i udkanterne er ofte forbundet med de livsmønstre, som fædre står for, og de finder det naturligt at gå ind i de erhvervsmønstre, som man har det pågældende sted og måske også at forblive der, hvor de altid har boet. Der er altså flere hjemmefødsler blandt drengene end blandt pigerne, men det betyder på ingen måde, at disse drenge er opgivende eller ligeglade. Samtalerne med de unge viser, at en del af drengene er selvstændige, initiativrige og har en udtalt lyst til det, de giver sig i kast med. De kan simpelthen lide den livsform, som de er vokset op med. Pigerne ser ud til at være mere mobilitets- og modernitetsorienterede end drengene. Da man samtidig ser, at mødre har været mere mobilitetstænkende og orienterede mod uddannelse og læsning end fædre, er pigernes indstillinger måske en konsekvens af de ikke-traditionelle kvindroller, vi noterede flere steder i familierne. Pigerne er nomader og globalt orienteret og ønsker ikke at tilegne sig den traditionelle kvindrolle.



## Egnsidentitet, tilflyttere og kulturkonflikter

Familien opfattes blandt sociologer som den helt afgørende socialisationsfaktor, hvad angår børns og helt unges orienteringer og uddannelse. (Bourdieu 1997). Dette hænger blandt andet sammen med, at børns og helt unges daglige fysiske mobilitetsradius er begrænset og afhængig af voksne. Med mulighederne igennem opvæksten for større og større omverdenskontakt via internet, medier og infrastruktur er familiepåvirkningerne kommet i stærk konkurrence med et utal af andre påvirkninger. I senmoderniteten er forståelsen af *rum* ændret fra noget konkret og fysisk til en størrelse, som også omfatter det virtuelle. I det følgende vil vi imidlertid vise, hvordan det konkrete rum forstået som en udkantslokalitet stadig kan have stor identitetsskabende betydning. Afgørende er her, i hvor høj grad lokalområdet afgrænser og udgrænser sig gennem forskellige kulturelle koder og markører – og i den forbindelse, hvordan kultur møder og konflikter håndteres.

I et interview fortæller unge, som kommer fra landsbyer på Sydfyn, og som er i gang med forskellige ungdomsuddannelser, om lokalområdet og kultur mødet mellem tilflyttere og landbefolkning:

*I: Er I stolte af det lokalområde, I bor i?*

*Jon (struktørlærling): Ja, min far er i hvert fald meget.*

*Sigrid (hhx-elev): Jeg tror også, mine forældre er glade for stedet, men nogle [tilflyttede] personer har det ikke sådan. Fordi vi har gård, ja så lugter det, og så er der meget tung trafik igennem byen, og så er der klager fra dem.*

*Mie (hhx-elev): Det er sådan nogle byboere. Vores landsby er gammel. De tror, at når de kommer ud på landet, så er der dejligt idyllisk. Men landmændene skal da også være der. Det er dem, der har bosat sig derude først.*

*Sigrid: Men byboerne, som så er kommet til, de kan ikke tolerere, at grise altså lugter en lille smule engang imellem. Så er der klager, og det kommer til kommunen.*

*Mie: Tit bliver de nye, der kommer til lokalsamfundet så isoleret. Vi har et forsamlingshus, der hvor jeg bor. Der er rigtig mange, der har boet der i mange år, der bakker op om det. Det er en tradition, og vi har haft fællesspisning. Men efter der er kommet så mange nye, så er det stoppet, og forsamlingshuset kan næsten ikke køre rundt. Det er lidt synd for sådan et lille lokalsamfund. Vi har et helt andet bånd, end andre kan forstå. Min nabo er nærmest min reservøbedstemor. Der er ikke nogen, der kan forstå, at jeg er blevet passet af hende, da jeg var lille. Man har et helt andet bånd i forhold til naboerne end dem, der bor inde i byen, og det er rigtig dejligt.*

Modsætningen mellem landboere og byboere kan altså give sig udtryk i holdningen til børnepasning, forsamlingshus-traditioner og gyllelugt. Landboerne er irriteret over, at tilflytterne nærmest ødelægger områdets traditioner, og man giver udtryk for, at byfolk ikke rigtig forstår livsmønstrene på landet. Men noget helt afgørende er det lille signal om ejerskab til området, som Mie ovenfor antyder: »Det er dem [landmændene] der har bosat sig derude først«. Man bemærker, hvordan rodfæstetheden forbinder sig med ejerskab. De nye beboere er folk, der illegitimt koloniserer andres ejendom og områder, og kolonister og oprindelige beboere har altid været på kant med hinanden.

Når familier flytter til et udkantsområde, kan årsagen være ønsket om at komme bort fra storbyen, eller det kan være, at udsigten til fx billige boliger på nedlagte landsbrugsejendomme, naturen eller landlige omgivelser med plads til dyr og børn virker tiltrækkende. Susan kommer fra en arbejderfamilie, der for en del år siden flyttede til Nordfyn på grund af et handicappet barn. Hun fortæller:

*Jeg har altid boet der, men min familie kommer fra Korsør. Jeg har to storebrødre, en på 30 og en på 25, og ham på 30 er autist, men det er ikke slemt. Men dengang i 70erne var der ikke mulighed*

*for, at han kunne komme på institution ovre på Sjælland, så vi flyttede herover for hans skyld. Der var jeg ikke tænkt på endnu, men så flyttede vi herover, og her har vi boet i 20 år.*

Enkelte steder er man flyttet til et udkantsområde på grund af nyt job (to organistfamilier i Sønderjylland og Vestjylland), men vi møder kun få, som af lyst er flyttet til en udkant eller på landet.

Nogle tilflyttere bliver aldrig rigtigt integreret i lokalsamfundet. En af de unge fortæller, at man kan have boet der i 30 år og stadig blive omtalt som »københavneren«. Københavnerne er alle dem, der bor øst for Storebælt på »djævløen«. De kan godt være storsnude, siger de unge med et smil. Identitetsmarkeringer baseret på geografi findes således stadig, selv om en dreng fra Avernakø siger, at man mest mener det i sjov. Tilflyttere skal normalt ses an, siger mange af de interviewede. Elever fra 9. klasse på Langeland siger om dette:

*Int.: Hvordan ser I på tilflyttere dernede?*

*Frans: Skide københavner!*

*Agnes: De falder aldrig til på samme måde som alle andre. Jeg tror, det er noget med, at det er et meget lukket samfund, og nu kommer der nogle nye.*

*Jane: Og nogle, der ikke er i familie med nogen.*

*Rikke: Jeg tror, det er svært at komme ind, når man er ny, det er anderledes. Det er ikke den samme accent, når man snakker, de skiller sig ud. Det er et meget lukket samfund.*

Citatet viser, hvordan man gennem sprogbrug kan afgrænse sig lokalt ved at sætte etikette på tilflyttere – københavnerne. Tilflyttere er nye og falder ikke til. Tilflyttere er ikke i familie med nogen, og tilflyttere taler anderledes. Der er tale om kulturmøder med potentiale for kulturkonflikter mellem lokalområdets oprindelige beboere og de nye. Om en københavnerfamilie, der flyttede til en sydfynsk landsby, fortæller pigen således:

*Int.: Er din familie blevet vel optaget i det samfund, som de er flyttet til?*

*Camilla: Nej, i landsbyen havde de det meget svært. Jeg tror, de andre syntes, vi var for fine på den, selv om mine forældre aldrig har været særligt fine på den. Min mor er en rigtig havnearbejdertype, som slår i bordet. Men det går bedre nu, og de snakker da også med nogle mennesker, men det siger dem ikke så meget med de der provinsfolk. Min mor havde mange veninder i København, det er et helt andet miljø. Det er bøsser og lesbiske og sådan nogle, hun render rundt med. Som hun sagde: »Der er lidt mere gang i den og sjov, end hos de der, der sidder hernede i deres hjemmestrikkede sutsko.« Det kan hun simpelthen ikke klare.*

Man kan godt flytte til Sydfyn uden at ændre københavnermentalitet, og man kan vedblive at se det, man kommer fra, som det bedste sted. »Hjemmestrikkede sutsko« bliver en negativ identitetsmarkør for moderen. Men også Camillas storebror har haft problemer med at falde til ved flytningen fra København til den sydfynske landsby. Camilla fortæller:

*Han droppede ud af skolen. Der var nogle fag, han blev nødt til at tage om, og så blev han bare træt af det. Han har savnet København lige siden, vi flyttede herover. Han er aldrig trivedes her. Han er meget mod de typer, der render rundt i skovjakke. Han er meget en mærkedreng, så han render rundt i Louis Vuitton og Gucci og er meget fin på den. Meget snobbet faktisk. Han kunne slet ikke have det der »mini indavl«, som han kalder det. Det har nok noget at gøre med, at alle kender hinanden, og alle er sammen. Han har simpelthen aldrig kunnet holde det ud, så han flyttede tilbage til København så hurtigt, han kunne. Han startede så på hf i år.*

Kulturforskellen mellem storbyen og udkanten er efter drengens mening kolossal – til fordel for storbyen. Hvor er mærkevarerne henne på Sydfyn? Og så al den provinsielle »indavl«. Hans stor-

byidentitet lader sig ikke udskifte med en provinsidentitet. Han længes tilbage til København. Dybest set har modsætningen bund i en konflikt mellem modernitetskultur og traditionskultur. Det er en modsætning mellem byens forbrugskultur (Louis Vuitton og Gucci) og landkulturens skovjakke.

Benny fra Avernakø fortæller, hvordan hans far satte en turist på plads derude på øen:

*De spørger tit lidt ubehøvet om, hvordan kan I overhovedet leve herovre, og de hænger ud af deres biler og kigger på de der »aber«, der går rundt i haven. Vi er nogle mærkelige mennesker. Én rullede vinduet ned og spurgte min far, der stod og kalkede: »Er her ikke frygtelig ensomt at bo?« Det var hen ad efteråret, så alle turister var ved at være væk. Han gik der helt alene og tænkte, nu skal jeg sgu tage pis på de åndssvage turister, og så sagde han: »Det ved jeg ikke. Hvad mener du med ensomt? Nu har jeg boet her i 55 år alene, og jeg føler mig da ikke ensom«. Så skyndte de sig at rulle vinduet op og køre væk. Så det er sådan nogle historier, vi godt kan lide.*

Benny betegner de fremmede som »ubehøvlede« og »ånds-svage« og viser alene gennem ordvalget, hvordan han mener, at de fremmede ser på dem på øen, som mærkelige mennesker og aber. Derfor tager man »pis« på dem.

Der er forskel på, hvor stolt og glad man er og bliver for sit lokal-område. Jo større ens grad af kulturel og identitetsmæssig indlejring i områdets kultur er, jo større synes det afgrænsende forsvar for lokalområdet også at være, både hos unge og ældre. Forskellen mellem land og by er altså fortsat med til at skabe selvidentitet og omverdensafgrænsning hos nogle unge. Sådanne modsætninger kan også gå helt ind i sjæl og krop på den enkelte. Således taler Mie, som vi hørte fortælle i indledningen, om, at hun indimellem føler sig som »to personer i hverdagen«. Derhjemme er man stille og rolig og snakker »landbrugssnak«, mens man berører helt

andre emner i skolen. En identitetskollision som denne skal man være ganske stærk for at leve med, siger Mie uopfordret senere i interviewet. Hun synes, at man skal have megen vilje i sig for at tage en gymnasial uddannelse, når man er fra en landbofamilie.

Unge fra udkantsområder filosoferer ikke kun over deres egen forskellighed i forhold til unge fra byerne. Det fremgår endvidere af vores mange interview, at det er ganske almindeligt, at unge fra et lokalområde afgrænser sig i forhold til unge fra et andet nærtliggende lokalområde. Et eksempel får vi hos en dreng fra Lemvig, som fortæller om, hvordan de unge er i Thyborøn. Drengen konstaterer: »Det er sagt på en mild måde nogle meget specielle typer i Thyborøn«. For at understrege sin pointe fortæller han, hvordan deres udvekslingskammerater fra Norge var blevet forulempet af »de der gutter fra Thyborøn«, fordi de talte norsk. Thyborøn-drengene var blevet helt vilde og råbte: » Prøv at snakke dansk din idiot, og så får han et par på hovedet.« Den underforståede pointe er, at sådan ville ordentlige drenge fra Lemvig aldrig gøre.

Tidligere fortalte vi, hvordan en gruppe elever fra Langeland oplever modsætningsforholdet mellem nord og syd på øen. Mod-sætningsforholdet var – og er til dels stadig – meget nærværende og med til at fremme lokalidentitet. Man kommer ikke rigtig de andre steder på øen.

Den bevidste egnsidentitet og trangen til at afgrænse sig fra andre – først og fremmest fra københavnerne, men også fra mennesker fra nærtliggende lokaliteter – har vi først og fremmest mødt hos de typiske hjemmefødninger, hvis værdier er tæt knyttet til det lokale, familien og områdets bekendte. Men drengen ovenfor, der fortalte, hvordan unge i Lemvig afgrænser sig fra unge i Thyborøn, er pudsigt nok en af de unge, der ikke rigtigt vil acceptere, at man taler om udkanter og udkantsunge. Der er ingen forskel på folk, mener han. Man er alle steder i kontakt med hinanden i nutidens Danmark, siger han. Drengens far er konservatorieuddannet

organist. Folk med den slags uddannelser er normalt tilflyttere, og de har som regel studeret i større byer. Som vi ser, udskiftes drengens storbyidentitet ikke nødvendigvis, fordi han er kommet til en udkant. Men samtidig kan han udmærket overtage lokalområdet vedtagne modsætningsforhold til et andet lokalområde. Igen er der en dobbeltidentitet på spil, om end lidt anderledes end i Mies beretning om at komme fra en landbofamilie og opleve en fremmed kultur ved at komme i gymnasiet.

## Sprog og dialekt

Afgrænsningen mellem de lokale og »de fremmede« manifesterer sig ind imellem i sproget. Nogle unge, der går i 9. klasse, fortæller om dialekten på Langeland:

*Agnes: Jeg har noget dialekt. Jeg tror, det kommer mest frem, når jeg er hjemme. Nede ved os hedder det bare bagenkopsk. Jeg synes, jeg snakker meget »fint« lige nu. Når du siger et ord med e-lyd til sidst, så ville det måske blive en i-lyd, hvis vi skulle sige det nede ved os.*

*Janni: Min søster var på efterskole, og der var hun den eneste langelænder. Der var nogle ord, som hun blev drillet med.*

*Rikke: Mine naboer er et par københavnere. De snakker meget langsomt, og de trækker ordene ud og siger alle stavelserne. Vi langelændere snakker hurtigt.*

*Agnes: Man kan også gøre det omvendte. Det gør vi i hvert fald meget, hvis vi er andre steder. Når jeg kommer sydfra, så er der meget forskel på, hvad jeg snakker i skolen, og hvad jeg snakker derhjemme. Min far taler langelandsk, min mor har ikke den rigtige accent. Vi mobber hende lidt med det engang imellem. Hun er fra Fyn. Jeg har lidt problemer med stavning. Det havde jeg i hvert fald på et tidspunkt, fordi jeg skriver ordene lige præcis, som jeg udtaler dem. Men jeg udtaler dem ikke rigtigt, og så staver jeg dem også forkert. Vi siger ikke slagteren, vi siger »slawteren«. Lige præcis måske a-lyden i »slawter«, der er det meget æ, når vi*



*snakker. På Langeland har vi specielle dialekter i forhold til hele Fyn. Hvis du kommer op og snakker med min farfar, jeg tvivler på, du kan forstå et hak af, hvad han siger. Du ville måske forstå det, hvis du ved hvordan, du skal oversætte det.*

*Frans: Man siger heller ikke »det ved du ikke«, man siger »de' ve' dut«.*

Agnes bruger dialekten hjemme, men er i stand til at svinge over til rigsdansk og tale »fint«. Hun er på den måde tosproget. På et tidspunkt i interviewet leder hun dog efter det rigtige ord på rigsdansk og bliver vejledt af de andre elever. Men der er sket et afgørende skred i den sidste generation i forhold til brug af dialekter. Den ældre generation taler, hvilket Agnes også er inde på, stadig dialekt. De unge aflægger dialekten, når de er uden for lokalområdet. Bodil fra Harboøre siger, at hun taler rigsdansk med interviewerens, men at hun normalt taler dialekt. I klassen har de andre elever vænnet sig til hendes dialekt og synes, at det lyder godt, så hun skal fortsætte med det, siger de. Kammeraterne synes næsten at misunde Bodil hendes dialekt. Heri ligger et bemærkelsesværdigt signal om, at det lokale også kan idealiseres netop gennem det sproglige. I modsætning til Agnes har Bodil ikke problemer med dialekten, da hun er »storlæser« og derfor staver og skriver godt.

Cille og Thomas fra Marskområdet fortæller også om dialekten på deres egn:

*Int.: Snakker du anderledes med mig end hjemme?*

*Cille: Nej, det gør jeg ikke, men der er rigtig mange i vores klasse, der gør det. Så når vi ringer, så er det »goddaw do«. Man snakker sønderjysk. Min far er sønderjyde, og han snakker også sønderjysk, men min mor snakker rigsdansk, så vi børn snakker også normalt rigsdansk. Men vi forstår sagtens sønderjysk.*

*Thomas: I skolen foregår alt på dansk, så jeg tror ikke, det er noget problem.*

*Cille: Nu har jeg to små brødre, der ikke kan finde ud af, om de*



*snakker sønderjysk, eller om de ikke gør. De er ikke så gode til sprog fagligt. Det er lidt efter min far, tror jeg. Den ene er halvt ordblind, men så kan de godt komme til at stave nogle ord forkert, men det er ligeså meget, fordi vi siger det på en anden måde.*

Det ser ikke ud til, at dialekter er et større problem for unge, i hvert tilfælde ikke, hvis de er i uddannelse. Derimod bliver det måske et problem for Cilles to brødre, som ifølge Cille er skoletrætte. De vil ud af skolen nu og kommer derfor ikke i uddannelse.

Sprog som barriere og magtmiddel er en højaktuel problemstilling i forhold til de gymnasiale uddannelser og i samfundsperspektiv (Ulriksen m.fl. 2009). Vores interview viser, at drenge, der ikke tager uddannelse og forbliver i lokalområdet i højere grad end unge i uddannelse holder fast ved den lokale dialekt. Der er således – forståeligt nok – en forbindelse mellem at være hjemmefødning og at tale dialekt. Problemet er, at der i en modernitet præget af det hurtige, mobile og globale kan ske en negativ stempling af dialekttalende unge, der afviger fra de trendsættende moderne idealer qua deres sprog.

## **Positionering i forhold til andre unge**

Ligesom sproget kan være kulturkonstituerende som en slags grænsemærke, kan selv- og omverdensforståelse hos en ud-kantsung også skabes gennem en bevidst afstandstagen fra det, han eller hun opfatter som en moderne ung livsstil. Det gælder for Stefan, som går i 10. klasse i en sønderjysk landsby, og som vi tidligere har præsenteret. I det følgende fortæller han om sit syn på sine jævnaldrende:

*Stefan: Nogle gange er jeg sammen med kammerater i weekenden, men det er sjældent. Nogle af dem starter fredag aften og slutter søndag morgen med at drikke. Hvis man ikke gør det [som de synes], så er man ikke sej. Men jeg vil nu ikke kalde dem seje. De*

*sidder og larmer i timen, og de følger slet ikke med. Vi har en, han sidder ude i alle timer. Jeg kan godt lide at følge med i timerne. Så er der dem, der bare sidder og tænker, må vi ikke snart komme ud. Min klasselærer siger også nogle gange, hvorfor de ikke bare går ud, når de ikke gider blive siddende. De fleste skal på teknisk skole, nogen skal på handelsskole, og nogen stykker skal ud og arbejde, som jeg skal.*

*Int.: Har du en god ven?*

*Stefan: Ja, men han har forandret sig meget, efter vi er kommet i 10., men vi snakker da stadig sammen. Han er nok blevet lidt mere en af de cool fyre, fordi han begyndte at ryge, fordi alle de andre gør det.*

Stefan er ikke til druk, røg og fest. Han er til natur og spejderliv, orienterer sig mod sin familie og det nære, og han har opbygget en selv- og omverdensforståelse, hvor det, han forstår som majoritets-ungdomskulturen, afvises som barnlig og usund. Han har tilegnet sig en form for voksen tilgang til de useriøse kammerater, men også en slags voksenforståelse af sig selv. Vi har tidligere været inde på de manglende generationsopgør hos en del udkantsunge. Vi nævnte, at en mulig forklaring kan være, at den familie- og værdimæssige socialiseringsproces har været den afgørende i nogle udkantsmiljøer. Her er der to forhold på spil. Dels har nogle unge – fx Stefan – den medbragte forforståelse, at *vi* og *de* – og dermed identitetsafgrænsningen – i højere grad defineres ud fra familie og bosted end ud fra et tilhørsforhold til en bestemt ungdomstrend. Dels er Stefan vokset op i en lokalkultur, som har meget lange traditioner for, at der sættes en afgørende streg – og ikke en parentes med et særligt indhold – mellem barne- og voksenlivet. Stregen gik i tidligere tider ved konfirmationen i landområderne. Herefter skulle man tjene penge som en voksen.

Stefan har som tidligere nævnt mange af selvbyggerens træk, men han kan også siges at rumme visse af hjemmefødningens tilgange til verden. Som tidligere nævnt hænger det at være

hjemmefødning og det at tale dialekt åbenbart sammen. Stefan anstrengte sig i interviewet meget for ikke at tale for sønderjysk. Det er karakteristisk for flere udkantsunge, at de svinger mellem dialekt og noget, der minder om rigsdansk.

Udkantsunges kultur og identitet er også betinget af, i hvor høj grad lokalkulturen og familien ser ungdommen som en livsfase, der organisk og selvfølgelig er tæt knyttet til forældrenes livsformer, erhverv og værdier og til lokalområdets kultur, eller om de ser den som en livsfase, der har sin egen særlige betydning. En høj grad af kulturel afgrænsning af hele lokalmiljøet kombineret med høj grad af erhvervsmæssig traditionskultur ser ud til at fremme en lokalbetinget udkantskultur hos de unge, hvor forestillingen om ungdom som en selvstændig og fra andre generationer selvstændig fase er nedprioriteret i forhold til andre former for sammenhold. Materialet viser, at ungdom som en udskilt livsfase er et fænomen, som er overordentligt gradbøjet fra egn til egn.

Sune fra Langeland går i 10. klasse på en efterskole og har været spejder i mange år. Han bor i Rudkøbing. Sune holder meget af naturen og kan ikke undvære havet i nærheden. Han fortæller, som Stefan, at han ikke interesserer sig for druk og byture, og han mener heller ikke, at han nogensinde rigtig bliver en del af dén ungdomskultur. Han vil ikke bo i en stor by:

*Jeg vil helst ikke til storbyer, jeg skal ikke bo et større sted end Svendborg. Det gør mig ikke så meget at skulle være rig. Det behøver jeg ikke. Jeg vil gerne ud og sejle ligesom min far, men så komme i land igen. Måske arbejde på et autoværksted eller et skibsværft. Jeg kan godt lide at sejle. Jeg kan godt lide vand. Så kan jeg godt lide mekanik, jeg har altid rodet i knallerter.*

Sune behøver ikke mange penge. Han vil bare have et godt og enkelt liv og et arbejde, han kan lide. Han går i faderens spor og vil ud at sejle som ham – men også hjem igen. Sune fortæller også

i interviewet, at han lægger stor vægt på, at man er en god kammerat. Hvis moderniteten som tidligere nævnt kan karakteriseres ved mobilitet, hastighed, forbrug, byliv og valgbiografi, er Sune meget langt fra at sige ja til disse modernitetsmarkører.

Vi vil give et sidste eksempel på en udkantsung, der bevidst distancerer sig fra mange af kammeraternes livsstil. Det er stx-eleven Carl fra en østfynsk landsby. Carl stiller sig selv i modsætning til andre jævnaldrende drenge:

*Carl: Jeg kender mange hjemmefra, der vil være tømrer. Dem er der mange af. Jeg mener, at jeg falder lidt ud, for de snakker om tømring. 80 procent af de drenge, som gik i min klasse, er blevet tømrere. Jeg havde bare ikke den interesse, det sagde mig ikke meget. Jeg synes bare, jeg skal opnå noget i mit liv i stedet for bare at gå rundt og hamre søm i. Så jeg vil gerne være politimand og gøre verden bedre. Det gør man ikke, hvis man bor i en lille by og er tømrer. Nej, så gør man noget, som andre ikke gør. Min studieretning er engelsk, samfundsfag og matematik og så noget psykologi senere hen. Jeg synes, det er meget spændende. Old og historie interesserer mig også meget.*

*Int.: Vil du ikke lave noget praktisk?*

*Carl: Nej, det vil jeg ikke. Jeg tror, jeg har fået nok af at renovere huset med min far.*

Som en af de få drenge i vores interview er Carl interesseret i de humanistiske fag i gymnasiet, og han er træt af faderens praktiske arbejde med at renovere huset. De fleste drenge fra hans klasse tager en erhvervsuddannelse for at blive tømrer. Det var der ikke perspektiv nok i for Carl. Det kan måske tænkes, at han på grund af forskelligheden fra sine skolekammerater har udviklet interesse for humaniora, matematik og andet, som man kan have fornøjelse af, når man er alene. Carls forældre er begge ufaglærte, men moderen er biblioteksassistent og har måske igennem sit arbejde været medvirkende til at henlede Carls opmærksomhed på læsning, som gymnasiet derefter har bygget videre på. Carl

er et eksempel på, at udkantsliv for et ungt menneske også kan fremme en speciel intellektuel opdageridentitet, der står i modsætning til den omgivende kultur.

Både Stefan, Sune og Carl er unge, der bevidst orienterer sig mere mod voksenlivet end mod ungdomslivet. Det er for os ikke så betydningsfuldt, hvor mange der findes af Stefans, Sunes og Carls »slags« i udkanterne. Det afgørende er at gøre opmærksom på, at de findes. At få deres stemmer med i billedet af udkantsunge kan give forståelse for, at nogle udkantsunge tvinges ud i isolation, fordi de adskiller sig fra andre unge og deres fællesskaber. Det kan også give forståelse for, at der findes flere forskellige typer af unge i udkanterne, end man normalt antager. Isolation eller udskillelse kan være selvvalgt eller påtvunget og opleves positivt eller negativt. Under alle omstændigheder påvirker sådanne tilstande de unges identitet og orientering. Isolation kan være en afgørende del af nogle unges erfaringsrum og indvirke på deres fremtidsorientering.

## Unge med kristen baggrund

I Vestjylland, på Fyn og på Vestsjælland talte vi med unge, der havde baggrund i religiøse miljøer. Det drejede sig i Vestjylland specielt om unge med tilknytning til Luthersk Mission og Indre Mission. Vi besøgte blandt andet en luthersk missionsk efterskole i Sønderjylland. Vi interviewede også andre, der fortalte om deres religiøse tilhørsforhold og nogle, der havde været på kristne efterskoler. Religiøse unge er ikke dem, der tales mest om i forbindelse med ungdomskulturer, men disse unge findes altså også i det moderne samfund og ikke mindst i udkantsområderne.

Bodil, som kommer fra en vestjysk fiskerby, fortæller, at Indre Mission normalt omfatter hele familier. Oplevelsen af at være fælles om nogle afgørende værdier er her helt fundamental, siger

hun. Hun fortsætter dog med at fortælle, at Indre Mission har ændret sig meget i de sidste årtier og på nogle områder tilpasset sig »moderne« tider. Blandt andet er spiritusforbuddet ikke absolut, og de unge kan godt spille kort, blot de ikke spiller om penge. Bodil siger dog også, at folk fra hendes by lukker sig meget om sig selv. Man rejser ikke langt og fastholder bevidst dialekten.

Det er tydeligt, at det religiøse sammenhold for medlemmerne af bevægelsen skaber en mening og pejling i tilværelsen. Ud fra pigens fortælling kan man konstatere, at den indre missionske kultur i byen er holdt sammen af fire elementer: Traditionen omkring familie og slægtskultur, fiskerierhvervet, som altså nu er ved at forsvinde, kristendommen som grundværdi og endelig sproget som et kommunikationsmedium, der i kraft af den stærke dialekt afgrænser deres gruppe og fællesskab fra andre i området.

Kulturhistorisk er forklaringen, at Indre Missions normsæt er såvel kulturbestemt som religiøst bestemt. Bevægelsen optager lokale kulturhistoriske træk (sprog, erhverv og fortællinger) og gør dem til del af trosgrundlaget. Når kulturtræk bliver til religion, bliver de sværere at fravælge. I forlængelse af vores tidligere udsagn om mentale forforståelsers tendens til at være mindre udskiftelige end ydre og materielle forhold, ser det ud til, at en religiøs enklave kan accentuere dette forhold ved netop at tillægge bestemte værdier religiøs betydning

Bodil fortæller, som tidligere nævnt, at hun gerne vil rejse langt væk, men vende hjem igen – »Enten Harboøre eller New York«. Hun fortæller også om sine planer om måske at læse noget med kommunikation. Det bemærkelsesværdige er, at det religiøse baggrundsmiljø ikke har gjort hende til hjemmefødning, men til nomade. Samtidig kobler hun sine individuelle opdagermål sammen med baggrundsmiljøets kollektive og lokale identitetsformer. Bodil er en pige, der på særegen vis formår at håndtere

en dobbeltidentitet og således både være modernitetsorienteret og bære sine traditioner med sig.

I Sønderjylland interviewede vi en række unge mennesker på en luthersk missionsk efterskole. De unge mennesker mener ikke, at man er specielt isoleret, fordi man tilhører kristne menigheder med stærke værdier. Allan udtrykker det på den måde, at nutidens unge kristne både synger salmer og lytter til rockmusik. Søs understreger, at man ikke skal overdrive forskellen på unge med baggrund i kristne miljøer og andre unge. De hører den samme musik, går i det samme tøj, ser de samme film og snakker om de samme emner.

Ifølge Allan kan det dog være svært i forbindelse med fester og alkohol, men han understreger samtidig, at der jo også er unge, som ikke tilhører hans miljø, som heller ikke drikker sig fulde til fester. Allan holder sig dog ikke væk fra fester med jævnaldrende. Han siger:

*Jeg har været med til fester, men jeg har ikke drukket mig fuld. Jeg har smagt. Det er hyggeligt, og det er sjovt at være sammen med sine venner, også selvom de ikke er kristne. Så det er ikke noget større problem som sådan, det er kun, hvad man selv gør det til.*

En større forskel er dog, at man ikke bander i Allans miljø:

*Det hører man næsten aldrig på den her skole, og det bliver svært at komme tilbage til. Når jeg er hjemme på weekend, og jeg lige er sammen med en af mine venner, så klinger bandeordene helt forkert i mine ører.*

De unge mennesker fortæller, at man på efterskolen taler meget om at være ung og kristen i forhold til den ungdomskultur, man skal forholde sig til uden for det fællesskab, man lige nu befinder sig i. Konkret diskuterer de meget – også med skolens voksne – hvad der kan ske, når de kommer ind på en ungdomsuddan-

nelse. Man taler også om vigtigheden af ikke at have sex før ægteskabet. Det giver problemer med at have kærester. For Søs og Allan er det vigtigt at lære at argumentere for, at man har de holdninger, man har. Det kan være svært på gymnasiet, »for der er ikke så mange kristne på gymnasiet«. Allan føler imidlertid, at tiden på efterskolen har gjort ham mere sikker på sit ståsted. De unge mennesker kan specielt godt lide, at man i det kristne miljø respekterer hinanden på en anden måde end i mere blandede ungdomskulturer. Søs fortæller:

*På min gamle skole var jeg den eneste kristne, og folk kunne godt lide at fiske noget ud af mig og diskutere med mig. Diskutere abort og alle mulige ting. De har selvfølgelig respekteret mig for, at jeg var kristen og lidt anderledes end de andre. Men her er det bare normalt.*

Hvis man skal til et kristent arrangement om fredagen, behøver man på efterskolen ikke undskylde eller sløre, hvor man skal hen, som man skal uden for efterskolen. Allan fortæller, at han faktisk ind i mellem har været flov over sit religiøse ståsted. Ellen har dog oplevet stor tolerance fra andre kammerater:

*Jeg synes aldrig, at jeg har skjult, hvis jeg skulle til lovsangsaften. Så har jeg tit spurgt, om de ikke ville med. Det ville de ikke. Men jeg har aldrig skullet skjule det. Jeg har altid bare sagt, at det kan jeg ikke. Det har været dejligt, det har de bare accepteret.*

De unge mennesker i interviewet forbinder sig med en tilværelsesanskuelse, som mange steder er forsvundet, ikke mindst blandt unge mennesker. Normalt peger ungdomsforskningen på valgbiografi og kulturel frisættelse, herunder frisættelse fra religiøse værdier, som et markant træk ved nutidens unge. De religiøse unge kommer fra miljøer, hvor man har fastholdt traditionelle familieværdier og en moralkodeks, som distancerer sig fra to af de fænomener, som ofte danner ramme om unges eksponering af sig selv som unge, nemlig sex og rusmidler. Samtidig fremgår



det, at de ser sig selv som en del af et værdifællesskab, som går på tværs af generationerne.

De fire unge i interviewet tilhører ikke en modkultur uden forbindelse til omverdenen. De gør meget ud af at understrege, at det kun er på enkelte områder, at de adskiller sig fra deres jævnaldrende kammerater. Paradoksalt nok passer disse unge med deres kristne værdier således på deres helt egne måde ind i en ungdomskultur, hvor det ikke nødvendigvis handler om at ligne andre, men hvor den personlige signatur til gengæld er vigtig. De kristne unge har en sådan personlig signatur, og det virker, som om de anerkendes og respekteres af andre unge for denne. Når Allan fx siger, at det er hyggeligt at gå til fest med andre unge og på spørgsmålet om at høre til eller føle sig udenfor svarer, at det afhænger af »hvad man selv gør det til«, så viser han en stor forståelse for, at der er mange måder at være ung på i det postmoderne samfund med dets pluralitet af livsstilskulturer. Pudsigt nok ser det ud til, at unge med et i manges øjne afvigende, ja måske ligefrem sekterisk syn på livsværdier, trives i det radikalt sekulariserede samfund, hvor alle livsholdninger i stigende grad er lige gyldige.

Man kan dog samtidig se en potentiel konflikt, som samme Allan da også forholder sig uafklaret i forhold til: Når man tilhører Luthersk Mission og Indre Mission, så ligger det i kortene, at man skal missionere, dvs. prøve at overbevise andre om de kristne værdiers overlegenhed i forhold til andre. Hermed kommer han i en vis forstand i karambolage med den toleranceformel, han og de andre har valgt at forstå den ikke-kristne omverden ud fra.

Drengen Jan fra Næstved htx, som har en jødisk far fra Ægypten, har valgt at blive aktiv kristen. Han fortæller, at det at vælge en religiøs livsholdning har hjulpet ham med at overvinde personlige kriser og til, som han siger, »at have styr på mig selv«. Han ønsker at være både lidt af det ene (jødisk) og lidt af det andet (kristen). Han vil have alle muligheder på én gang. Men det er bemærkel-

sesværdigt, at han ikke ønsker at knytte sig til en institution som kirken eller andre religiøse fællesskaber. Det er den personlige individuelle religiøse følelse, der er det centrale for Jan. På den måde adskiller denne modernitetsorienterede unge sig afgørende fra de unge, vi mødte i de lutherske og indre missionske miljøer. Jan er individualistisk orienteret i sin religiøsitet, og den religiøse interesse er samtidig et led i en søgeproces og opdagelsesrejse mod et ståsted og erkendelse af egen identitet. Jan repræsenterer en ægte postmoderne religionsforståelse i modsætning til de unge fra efterskolen, der i højere grad bærer traditionen med sig.

Ligesom det er med til at fuldstændiggøre billedet af de unge i udkanterne at fortælle om de unge, der føler sig isolerede, er det vigtigt at fortælle om unge religiøse mennesker, der har koblet deres livstolkning og orienteringer sammen med andre ligestillede i forskellige former for fællesskaber, der normalt ikke påkalder sig stor bevågenhed i det moderne samfund. Dette bidrager til en forståelse af kompleksiteten i udkantsunges opvækstvilkår.

## **Selvbyggermentalitet**

Det danske samfund er præget af, at en større og større del af befolkningen har ansættelsesforhold i enten den private eller den offentlige sektor. Kun en mindre del af befolkningen har deres egen virksomhed, selvom der fra politisk hold gøres en del for at stimulere iværksætterånden hos unge. Vi vil i dette afsnit se nærmere på de unges fortællinger om familiernes holdninger til det at være selvstændig. Hvilke former for tiltrækningskraft er der forbundet hermed? Og hvilken sammenhæng er der mellem familiebaggrundens værdier og tankerne hos de unge om at blive selvbyggere og opdagere?

En del af de unge, som vi har talt med, kommer fra familier med egen virksomhed eller familier, forældrene er håndværkere med tilknytning til selvstændige erhverv, fx landbrug, gartneri, en-

treprenørvirksomhed, ingeniørvirksomhed, rengøringsfirma. De unge fortæller, at deres forældre også arbejder om aftenen med regnskab og lignende. Nogle drenge fra en landsby på Midtjylland fortæller om den selvstændige livsform og deres syn på selv at blive selvstændige:

*Rolf (lærling på sygedagpenge): Mine forældre har aldrig fri. De ser fjernsyn om aftenen, når de har tid til det. Vi tager gerne på ferie i et sommerhus. I Danmark. Vi har ikke tid til at rejse udlands, for min mor arbejder.*

*Int.: At være selvstændig, er det noget, der tiltaler jer?*

*Tom (stx): Ja, det er det.*

*Rolf: Det satser jeg på. Jeg vil gerne være selvstændig.*

*Int.: Så har du aldrig fri som din mor.*

*Rolf: Det er ærgerligt. Så må man have nogle ansatte til at være der.*

*Danny (murerlæring): Det er da også mest for pengenes skyld. Jeg vil også meget gerne, men der er noget, der taler mig fra det. For der skal regnes hele tiden, og man har aldrig fri. Men jeg vil stadigvæk gerne. Jeg har snakket med nogle venner om at lave et setup, hvor man har hvert sit fag.*

*Int.: Vil du gerne være selvstændig, Tom?*

*Tom (stx): Ja, jeg kan godt lide det med, at man kan være sig selv og ikke tage imod ordre fra alle mulige andre. Jeg kan godt lide den der leder-ansvarstype. Hvis jeg skulle vælge, så ville jeg vælge et job, hvor jeg fik lov til at styre, og hvor jeg havde noget kreativ frihed og havde noget at skulle have sagt. Jeg tror, det vil blive universitetsvejen, men der er bare så mange lektier. Jeg ved det fra min storebror, at man læser og læser. Det gider jeg ikke. Jeg vil gerne den der tanke med, at man er sig selv, og at man ikke har andre, der skal bestemme over én.*

Man kan hæfte sig ved to bemærkelsesværdige kommentarer i det ovenstående. Dels at de to lærlinge med forældre, der er selvstændige, ikke er i tvivl om, at det vil de også være – på trods af besværet. Dels at Tom, der går på stx, også er indstillet på denne

livsform – selv om broderen og gymnasietilværelsen måske har givet ham tanker om, at han kunne gå universitetsvejen. Tom ser ud til i højere grad at være påvirket af faderen, der ejer et gartneri, når han taler om at styre og lede. I vores indledningscase, hvor Mie fortalte om sine fremtidsforestillinger, så vi de samme træk. At gå på hhx giver ikke Mie forestillinger om, at hun skal fravige den selvstændige livsform. Interessant nok bruger både Mie og drengene i interviewet ovenfor ordet styre mange gange. At styre er det, der karakteriserer selvbyggeren.

To struktørlærlinge fra Sydfyn siger i et andet interview om livet som selvstændig:

*Bjørn: Det er startet helt fra min far, der har et entreprenørfirma. Jeg har kørt med far lige siden, jeg var lille og har været med til det hele.*

*Jon: At du går ude hele tiden, det kan jeg godt lide. Du kigger på vejrudsigten næste dag, og du bestemmer selv, hvad du skal lave. Hvis det regner for meget, kan du jo ikke lave noget udenfor. Så skal man indenfor og lave noget andet.*

*Bjørn: Det er også, fordi vi er maskinkarle begge to. Det har trukket allermest. Jeg blev enig med mig selv om, at det var det, jeg skulle være. Så søgte jeg på nettet og fandt en hjemmeside for struktører. Vi ringede for at høre, om vi kunne få en rundvisning. Det kunne vi så, og så tog vi Jon med os, og vi fik en rundvisning af en lærer, der fortalte og vejledte om vores uddannelse. Vi havde en vejleder på efterskolen, men han havde ikke så meget indvirkning på det. For det var noget, jeg selv havde gang i og styrede selv. Han skrev bare, at der vist var nogle papirer. Jeg sendte selvfølgelig ansættelsespapirer ind.*

Bjørn tager helt selvstændigt fat på at finde den uddannelse, der fører frem til et liv med maskiner, friluftsliv og selvstændighed. Han lægger ikke skjul på, at både hans og Jons interesser begyndte med kendskab til faderens entreprenørarbejde og med, at de havde været med ude »at køre« fra de var små. Drengene

er ikke i tvivl om, hvad de vil beskæftige sig med, og struktøruddannelsen indeholder for dem et værdifuldt og stort element af mulighed for at bestemme selv. Drengene er bidt af maskiner og af innovation. Bjørn og Jon er som drengene i det foregående citat også selvbygger. Det var slående i interviewet, at vi mødte to unge mænd, der var ovenud glade for deres uddannelsesvalg og måske også ganske tilfredse med, at de er kommet fri af den »boglige« skole, selvom de begge var ganske dygtige i mange fag.

De fem drenge i de to foregående citater har i højere eller mindre grad hjemmefødselsidentiteten med sig som grundværdi, samtidig med at de ser ud til at kunne bevæge sig over imod en selvbygger-identitet. De ser frem til at blive voksne, tage ansvar, tjene penge, være selvstændige og selv styre mod det, de ser som det gode og meningsfulde liv. Det gælder også for Tom, der går på stx, selvom han er lidt mindre afklaret om sin fremtid end de fire lærlinge. Man konstaterer, at disse drenge er initiativrige og ressourcestærke. Drengene fortæller andre steder i interviewene, at de ikke er markante udbrydere i forhold til det, man normalt vil forstå ved moderne ungdomsliv med fester og weekendsjov, således som vi så det hos Stefan, Carl og Erik ovenfor, men de tackler det kunststykke at forbinde deres medbragte kulturelle kapital med dette ungdomsliv på en for dem selv uproblematisk måde.

## **Modtræk mod underlegenhedsfølelse**

Det er dog ikke alle unge fra udkantsområder, der er lige så tilfredse med deres situation som de unge drenge, vi har mødt på de foregående sider. Det er karakteristisk, at mange unge fra udkanterne er tiltrukket af mødet med noget nyt og anderledes og således i højere grad præges af opdagerens og nomadens søgeprocesser. Rigtigt mange unge i udkanterne vil ud at rejse, og ud er ikke kun København, men langt væk. Af de fem elever

fra 9. klasse, vi interviewede på en skole på Langeland, ville de fire til fjerne egne af verden: Australien, USA og Sydamerika. Man taler om, at der både kan være en *push*- og en *pull*-effekt. Kedelige forhold skubber én bort, spændende og eksotiske steder trækker én til. Rikke, som går i 9. klasse og er fra en lille landsby på Langeland, forklarer det sådan:

*Jeg har aldrig været rigtig ude og rejse før, jeg kan godt lide at se nye steder og møde nye mennesker. Jeg har altid godt kunnet tænke mig at komme til USA. Det er et helt andet samfund. Vi er jo sådan nogle totalt »land-nogle«. I nogle situationer kan man godt tænke, at man er lidt bagud. Det er måske lidt ondt at sige, men jeg vil bare ikke ende ligesom min familie. De er alle sammen blevet det samme. Det er landbrug for det meste – og passe grise og sosu-medhjælper. Det er slet ikke noget, jeg kunne tænke mig.*

Rikkens underlegenhed er opstået, fordi hun reflekterer over, hvordan byfolk ser på folk fra landet, og fordi hun oplever, at hendes familie socialt befinder sig i en problematisk position. Hun hæfter sig ved det negative i sin baggrundskultur og fremstår som opdageren, der vil væk og skabe sig en ny tilværelse. Hun vil ikke ende som familien. For Rikke er rejsen indledningen til at distancere sig fra såvel lokalmiljø som fra sin sociale baggrund. Rikke er altså en af de få i vores materiale, som ikke synes at have været glad for sit hjemmemiljø.

En pige fra Sydfyn, som går i 10. klasse, fortæller tilsvarende om sin rejselyst:

*Og så vil jeg også gerne ud og rejse rigtig meget. Jeg elsker at rejse. Min storesøster har boet derovre [i USA], så der var vi ovre og besøge hende. Det er min store drøm at komme til Mexico og New Zealand. Jeg vil rejse rundt og klare mig selv. Det gjorde vi, da vi var i Montenegro. Det er den fedeste ferie, jeg nogensinde har haft. Så vil jeg også gerne til Cuba. Jeg har en cubansk kammerat,*

*som gjorde mig helt hooked på ideen om at komme til Cuba. New Zealand er min største drøm, og min storesøster kender en, som bor i New Zealand og har en ranch. Så kunne jeg arbejde og bo der. Jeg ved ikke [hvordan jeg skal skaffe penge, men], jeg skal jo nok finde et eller andet og lave, som jeg kan tjene penge på.*

Pigen elsker at rejse, og hendes næsten utopiske drømme om at se hele verden bliver for hende selv mere realistiske ved, at hun tror på, at hun godt kan klare sig selv og skaffe penge, og at hun har venner flere steder. Hun vil være en moderne globetrotter.

Der er også unge i vores materiale, som gerne vil væk, men som på nomadens vis holder fast i deres værdier eller lader de medbragte værdier styre deres opdagetrang i en bestemt retning. I det følgende fortæller Susan om sin lyst til at flytte til Korsør, hvor faderens familie kommer fra:

*Der var nogle fra kommunen her, der skulle lave en undersøgelse af, hvor man gerne ville bo henne. Der havde alle sammen skrevet København og Århus. Så kommer jeg og skriver Korsør. Han grinede helt vildt. Men det er fordi, han ikke kender min historie. Jeg har jo ikke hørt om andet, og min faster og tanter og onkler de kommer alle sammen fra Korsør, og vi er derovre hver sommer. Når vi tager vi en tur til København, så skal vi lige et smut forbi Korsør. Der ligger min farmor og farfar på gravstedet der, så skal vi lige besøge dem. Så går vi rundt i Korsør, og min far fortæller historier om sin barndom. Min veninde vil studere antropologi i København, og så tænkte vi, der er ikke så langt fra Korsør. Der går lige et lyntog, så kunne hun jo sagtens være i København og så mig i Korsør. Men jeg har nu aldrig kunnet forestille mig at bo i en storby. Men hun fortæller, hvor fedt det er derinde. Jeg kunne godt tænke mig at gå til kickboksning og alle de der ting, der foregår inde i storbyen, og hvis du gerne lige vil på café eller i biografen, så tager det jo firehundrede år at komme derind. Så at være ung i en storby, det kunne jeg godt tænke mig. Når jeg har fået en*



*god uddannelse og faldet lidt til ro, så kan du regne med, at jeg flytter tilbage. Så skal mine børn i hvert fald have den samme opvækst, det vil jeg ønske.*

Manden fra kommunen morede sig over, at et ungt (moderne?) menneske ville bo i Korsør. Susan forklarer sine ønsker om at flytte til Korsør med sin og familiens historie, men som hun senere siger: »Så kan du regne med, at jeg flytter tilbage.« For Susan er Korsør rigtig langt væk. Susan kombinerer på mange måder opdagerens og hjemmefødningens måde at tænke på, og hendes fortælling er interessant, fordi den viser hvor stærk baggrundsmiljøet – altså familiehistorierne – spiller ind på nogle udkantsunges fremtidsorientering.

Hvad angår opdager-mentaliteten, behøver den ikke at knytte sig til et bestemt sted, men kan også være udtryk for en mental bevægelse mod nye erkendelser. Denne form for opdager-mentalitet er ikke særlig righoldigt repræsenteret i vores materiale, men vi finder den hos Carl, som tidligere er blevet præsenteret. Carl har forestillinger om at udrette noget i sit liv.

*Som jeg sagde, så vil jeg gerne være politimand, gøre verden bedre. Jeg vil jo gerne prøve at udrette noget i mit liv, være noget, være speciel i forhold til andre. Gøre noget, som andre ikke gør. Det er der, hvor politimanden nok kommer ind igen. Jeg vil gerne kunne redde liv. At gøre noget, som andre ikke tænker over at gøre.*

Vi kan ikke ud fra interviewet sige noget om, hvordan Carl har fået sine meget idealistiske forestillinger om fremtiden, men vi kan konstatere, at vi her har at gøre med en dreng fra en udkant, der har lyst til erhvervsmæssig og interesse-mæssig mobilitet og som distancerer sig fra lokalområdets kultur. Det individuelle hos Carl er forbundet med en kollektiv ansvarlighed. Det forhold, at man kommer fra et område, hvor der ikke er den oplevelses- og fascinationskultur, som findes i de større byers underholdnings- og gadekultur, kan måske også føre til, at man udvikler



en særlig form for individualisme, der lægger sig i forlængelse af en voksenidentitet med høj grad af ansvarlighed.

De unge ovenfor forsøger at overvinde deres følelser af »ikke at være noget« ved at tænke store tanker såvel i forhold til at rejse ud i verden som i forhold til livsmål. Opdagelsesrejsen og det at gøre en forskel er en mental bevægelse mod noget andet og mere, end det de kom fra. Lidt anderledes forholder det sig for andre. Nomaden Susan vil opdage verden, men er for stærkt forbundet med sin fortid til ikke samtidig at ønske sig hjem igen.

## Sammenfatning

Udkantsunge har værdier, følelser og orienteringer, der borer sig ind i spændingsfeltet mellem traditionskultur og moderne orienteringer og livsformer. Et grundlæggende træk ved de unge i udkanter, vi mødte, er derfor det, vi kalder dobbeltidentitet. Denne dobbeltidentitet kommer til udtryk gennem en række identitetsmarkører og handlingsvalg, som betyder, at de unge ofte kobler flere idealtypiske træk i personligheden. Nogle har dog en klar retning mod en af de fire typer. Nedenfor sammenfatter vi punktvis nogle udtryk for de dobbeltidentiteter, som vi konstaterede i dette kapitel.

- De unges erfaringsrum forstået som familie, lokalitet og religiøse miljøer fastholdes hos de unge som positive identitetsmarkører, når det drejer sig om holdninger til »det gode liv« og grundlæggende antagelser om ansvar og initiativ. De moderne tanker om uddannelsesmæssig og geografisk mobilitet kobles til disse værdier – dog med store forskelle på piger og drenge. Mange udkantspiger forbinder opdageridentitet og selvbyggeridentitet med nomadens udlængsel. Mange udkantsdrenge kobler opdageridentitet og selvbyggeridentitet med hjemmefødningens lokalitetsforankring.

- Fædre med traditionelle erhverv og/eller selvstændig virksomhed præger både piger og drenge med hensyn til holdninger, selvstændighed og mobilitet. For drengenes vedkommende betyder det, at faderens erhverv ofte overtages, at den selvstændige livsform tilvælges, og at de unge ønsker at forblive i området. For pigernes vedkommende betyder det brud med faderens traditionelle erhvervsformer, men samtidig at idealerne om den selvstændige livsform fastholdes – dog kombineret med større mobilitet. Der er flere hjemmefødsler med en kollektivistisk og lokal orientering blandt drengene end blandt pigerne.
- Udkantsdrenge deler sig i to grupper. Den ene gruppe fremviser viljestyrke, initiativ og selvhjulpethed. Nogle overtager den livsform, som de er socialiseret ind i gennem lærling hos faderen, ganske enkelt fordi de holder af den ofte frie livsform. Nogle af disse har store mål om lang uddannelse og lederjobs. Den anden gruppe består primært af drenge, der finder deres værdier andre steder end i traditions-kulturen, men ikke formår at finde for samfundet acceptable veje ind i en ny identitetsform og derfor kommer ind i en ungdomskultur med stoffer og småkriminalitet til sig. Disse drenge får ingen uddannelse og må betragtes som de virkelige tabere i udkanterne.
- De selvhjulpne udkantsdrenge ønsker at arbejde sig frem til et voksenlivs ansvar, selvstændighed og ikke mindst pengeindkomst. Her har udkantområdernes manglende tradition for, at ungdommen er en lang udskilt livsperiode betydning for, hvordan drengenes erhvervsmæssige og uddannelsesmæssige orienteringer formes.
- Generelt ser mødrene ud til at være mere erhvervsmæssigt og geografisk mobile end fædrene. De er orienterede mod uddannelse og modernitet. Udkantspiger fra disse familier er moderne i indstilling til erhverv og uddannelse. Nogle piger vælger oven i købet mandejobs.
- Et stabilt og trygt baggrundsmiljø både i hjem og i lokalitet betinger i højere grad end forældrenes uddannelsesniveau,

---

at dobbeltidentiteten tåles og omsættes til et givende kulturmøde, såvel i forhold til fremtidsorienteringer og uddannelse, som i forhold til at overvinde mindreværdsfølelser ved at komme fra udkanter. Nogle udkantsunge har tilmed stærke sociale og innovative kompetencer.

- Kulturel og lokalitetsmæssig stabilitet etableres i udkanterne gennem sprog, værdier, religion, festtraditioner og fortællinger. Dialekt hos drenge, der er hjemmefødninge, kan set fra omverdenens side blive en negativ identitetsmarkør, der signalerer tilbagestående. Dialekt kan set fra lokalitetens side omvendt signalere solidaritet. Udkantsunge er derfor opmærksomme på at skifte sprog i forhold til omgivelsernes forventninger.



## Kapitel 3

# Skoleoplevelser og valg af ungdomsuddannelse

I det foregående afsnit har vi beskæftiget os med unges opfattelser af deres liv, identitet og forestillinger i relation til baggrundskultur og lokal kontekst. I dette kapitel vil vi se nærmere på, hvordan de unge forstår deres hidtidige og nuværende skolegang og fortolker de erfaringer, de har med skolelivet. Unges valg af ungdomsuddannelse hænger i høj grad sammen med deres opfattelser af sig selv og af skolen på valgtidspunktet. Deres valg er altså betinget af, hvordan de overfører de oplevelser, de allerede har haft med skole, til forestillinger om ungdomsuddannelserne. Det er vores udgangspunkt, at det er vigtigt at få fat i sammenhængen mellem de unges erfaringsrum og deres fremtidsorienteringer i en bestemt nutid. Intervieweleverne deler sig i to grupper, nemlig elever fra folkeskolens ældste klasser og efterskoleelever samt elever på ungdomsuddannelser. Tilgangen vil fortsat være orienteret mod de unges egne opfattelser af deres livsverden, dvs. deres subjektivt ladede erfaringer, erkendelser og holdninger.

### **Folkeskolen**

Vi spurgte alle interviewelever om deres oplevelser i folkeskolen, både i de små og store klasser. Det gjaldt både elever, der har gået i offentlig skole og elever fra private skoler. I dette afsnit vil

vi videregive, hvad eleverne selv fortæller om de mere følelsesmæssige aspekter af deres skoleliv.

I udkantsområderne er det et almindeligt mønster, at børn til og med 6. klasse går på små lokale skoler med højst et par hundrede elever. Derefter kommer de på større skoler i 7., 8. og 9. klasse. På nogle skoler er der desuden mulighed for at tage 10. klasse. Andre steder er der 10. klasse-centre, hvor flere skolers unge samles på ét sted. På Fyn og i Jylland er der en lang række friskoler og efterskoler. Friskolerne har nogle steder op til 10. klasse. Efterskolerne har flere steder 9. klasse, men henvender sig overvejende til elever, som tager 10. klasse med. Friskoler og efterskoler er betalingsskoler, dog således, at der ydes tilskud fra det offentlige til unges ophold på efterskolerne. Efterskolerne er ofte tonede i bestemte retninger, fx i forhold til sejlads, sport, musik eller trossamfund, eller også er der tale om erhvervs-efterskoler. Alle efter 10. klasse får tilbud om at komme i gang med noget. I de udkanter, vi besøgte, var det mere hovedreglen end undtagelsen, at de unge først gik videre på de gymnasiale uddannelser eller erhvervsuddannelserne fra 10. klasse og altså ikke fra 9. klasse, sådan som opfordringen lyder fra politisk hold.

Stort set alle de unge, vi har interviewet, fortæller med glæde om de små lokale skoler og klasserne op til 6. klasse. De fortæller om lærere, som var engagerede i eleverne og om et stort læringsudbytte: »Det er den bedste indlæring, jeg nogensinde har haft – lærerne var virkelig dygtige«, fortæller en dreng fra Langeland. Han fortæller videre, hvordan lærerne kunne levedegøre og forbinde fagene:

*Vi havde hende [matematiklæreren] også til madlavning, og der brugte hun tit matematik, hvis vi skulle lave en opskrift. Så kom hun tit lige hen med, hvad det gav, hvis vi lagde det hele sammen, 52 gram mel og flormelis. Hun gjorde det som en slags leg for os, så det var virkelig indlæring.*

Billedet bliver imidlertid mere grumset, når de unge skal fortælle om de større klasser. Her melder skoletræthed og utilfredshed sig, og måske er det også i det lys, de meget positive erindringer om de første klasser skal ses. En gruppe elever fra 9. klasse på Langeland diskuterer overgangen fra de små til de store klasser og deres skoleoplevelser her og nu:

*Agnes: Jeg har skiftet skole. Jeg kom fra en lille by. Der gik jeg fra 0. til 6.klasse, og så har jeg taget 7., 8. og 9. heroppe. Jeg har været mest glad for de første år fra 0. til 6. klasse.*

*Jane: Det er som om, [den større skole] tager mere hånd om de små end om overbygningen. Men der er nogle fine tilbud, tror jeg.*

*Frans: Ja, det er det vel.*

*Agnes: Det er bare ganske normal folkeskole, det har man jo vænnet sig til. Det hele kommer an på ens indstilling og lærernes indstilling. Jeg er meget skoletræt, det har jeg været det sidste års tid. Det er meget belastende med alle de ting, vi skal lære.*

*Rikke: Jeg synes ikke, det er så galt for mig mere. Der var en overgang, der gad jeg ikke skolen mere, men jeg synes ikke, det er så slemt mere.*

*Frans: Jeg er meget skoletræt. Om morgenen har jeg bare lyst til at blive hjemme, jeg har ikke lyst til at komme i skole.*

*Agnes: Så er det også mere veninderne, der trækker.*

*Jane: Det er ikke skolen, der trækker overhovedet.*

Når de unge diskuterer problemer med at fastholde entusiasmen i skolehverdagen, vinkler de sagen på forskellig måde. For nogle handler det om, at man bevæger sig fra noget specielt på den lille skole i lokalområdet til en almindelig folkeskole i en lidt større by. Men det handler i denne sammenhæng også om, at den nære kontakt til lærerne ikke rigtig er til stede i de ældre klasser. Eleverne oplever, at de ting, der skal læres, er belastende pligtarbejde, som man ikke har lyst til. Endelig er det for Jane overhovedet ikke skolen, der trækker, og Frans har slet ikke lyst til at komme i skole. De unge kan ikke altid redegøre nærmere for, hvorfor det er så surt, men skolens indhold og miljø passer

altså ikke altid de unge i den livsfase. Senere i interviewet fortæller de samme unge om deres store lyst til at komme ud i verden. Det ser ud til at være det vigtige her og nu.

En gruppe af de folkeskoleelever fra de ældste klasser, vi har talt med, fortæller om mange vikarer, om nedslidte skoler og utilstrækkelige it-faciliteter. Der tales om fag, der opleves som kedelige og om alt for mange lektier. Nogle elever diskuterer disse forhold:

*Sussi: Lærerne her er meget mere fraværende, end de var på min gamle skole. Det første halve år havde vi ikke nogen samfundsfagslærer. Det fik vi først et år efter, så stoppede vikaren. Vi har haft tre samfundsfagslærere, inden det første år var gået, og vi har ikke haft én rigtig endnu. Så det var lidt træls i starten, der lærte vi ikke noget i samfundsfag.*

*Mina: Det er tit, hvis der ikke er nogen vikar, så sender man bare eleverne hjem. Det er da også rart med noget fritid engang imellem, men vi har eksamen om et par uger.*

Det er planlægningen, der ifølge eleverne er det store problem, og der er også nogle af elevernes kritikpunkter, der har tæt forbindelse med økonomien. Vi kan ikke sige, om dette er et specielt udkantsproblem, og vi understreger igen, at dette er elevernes opfattelse af tingene. De samme elever fortalte et andet sted i interviewet om deres klasselærer, som de roste i høje toner.

Det er ikke kun rammerne, der kan gøre de unge mismodige i skolen. Det følelsesmæssige ubehag hænger også sammen med fag og lektier. Rolf fra Midtfyn, som er lærling, fortæller om sine oplevelser i de sidste år af folkeskolen. Han taler bl.a. om problemerne med at lave lektier:

*Det var derfor, jeg holdt op. Jeg var skoletræt. Jeg har kun været skoletræt med lektierne, jeg har altid gerne villet i skole. Jeg*



---

*kunne godt lave tingene deroppe, men når jeg kom hjem, glemte jeg altid at lave det.*

Når skolen slutter, vil Rolf have fri. Skolen var god nok, men hjemmearbejdet stjæler lysten. De andre drenge i interviewet er enige med Rolf i hans syn på lektier. Dette er en gennemgående kritik hos de unge i vores interview. Det er svært at tage sig sammen til at læse lektier, hvad enten det er i folkeskolen eller gymnasiet. Andre undersøgelser har vist det samme (Ulriksen m.fl. 2009).

Et andet problem i folkeskolens ældste klasser i udkanterne er, at der er mange uromagere. Det hænger sammen med, fortæller flere interviewpersoner, at der er en del uinteresserede elever i klasserne. Nogle lægger sig bare til at sove på bordene, fortæller en dreng, og tilføjer, at det for nogle nok skyldes, at de arbejder så meget hjemme eller på gårdene. Skoletrætheden kan, fortæller stx-eleven Camilla fra Sydfyn, skabe en kultur i nogle klasser, som er direkte destruktiv:

*Jamen, så fandt vi bare på vildere og vildere ting. Der var nogle af drengene, der var højest i hierarkiet, der begyndte at ryge hash, da de gik i 7. klasse. Så da vi kom op i 9., så tog en stor del af klassen stoffer ecstasy, amfetamin og kokain. Så det har bare altid gået lidt vildt for sig. Skolen var kendt for, at det var der, alle ballademagerne kom. For dem, der blev smidt ud fra de andre skoler på grund af ballade, de kom ned på vores. Der kunne de nemlig ikke blive smidt ud.*

Camilla fortæller videre, at drengene kom fra belastede familier og lå i bunden af klassen rent karaktermæssigt. Skolen havde forsøgt at gøre noget ved problemet, men uden det store resultat. Det er bemærkelsesværdigt, at Camilla mener, at problemerne er lokaliseret på bestemte skoler i den lille by. Hun siger videre:

*Der var to ældre lærere – de kunne simpelthen bare ikke håndtere sådan en flok drenge, der var oppe og hænge i lamperne og hoppede i vindueskarmene og var i slåskampe med de andre klasser hele tiden. Årgangen blev kaldt generation »fucked up« af både lærere og forældre. Vi havde to lærere, der i 3. klasse gik på førtidspension på grund af stress, og den ene fik faktisk en depression.*

Et par steder hørte vi, at der var to skoler i byen. Den ene var god og seriøs, den anden var for ballademagerne. Skolernes ry og rygte spredtes hurtigt gennem elevers og forældres reklame eller kritik af stedet, fortalte mange.

Det fremgår af flere af de unges udsagn, at specielt drenge har problemer med at fastholde interessen i de ældste klasser. Denne konstatering er naturligvis interessant i forhold til statistikken, som siger, at det netop er udkantsdrene, der i stort tal fravælger ungdomsuddannelser og videregående uddannelse. Selv om man sandsynligvis kan finde de samme problemer overalt, så har det måske større konsekvenser for udkantsunge – og specielt for drenge i udkanterne.

Også i udkanterne er der en vis tendens til, at en del elever vælger private skoler. Eleverne er næsten overalt tilfredse med de private skoler. Elever fortæller, at deres forældre valgte denne skoleform, fordi de mente, at den kommunale og lokale skole var belastet. Vi så mønsteret et par steder på Fyn og hos en pige fra Lolland. En del af vores interviewelever på private skoler kommer fra økonomisk solide familier, men det er ikke kun forældre med lange uddannelser, der sender deres børn i private skoler. Der er i materialet eksempler på, at børn, hvis fædre er kok, landmand, entreprenør eller kaptajn, har valgt den kommunale skole fra. En pige fra en fynsk landsby fortæller om den private skole, hun kom på.

*Vi har morgensang deroppe hver morgen, og det synes jeg da er en god tradition. For da jeg kom på efterskole, skulle vi også*

*synge sange til samlingerne, og der var mange af eleverne, der overhovedet ikke kunne nogen af sangene i DGI-sangbogen, hvor jeg næsten kunne alle sammen.*

Det er fænomener som orden, disciplin og en vis sikkerhed for, at »man lærer noget«, der får forældre og elever til at foretrække private skoler.

Det ser ud til, at lige netop grundskolens ældste klasser er et sted at søge, hvis man vil finde ud af, hvorfor en relativt stor gruppe af drenge udvikler en skoletræthed, som senere måske kan overføres til frafaldet på nogle af ungdomsuddannelserne og manglende lyst til overhovedet at fortsætte med noget, der minder om skole. »Kan pigerne bedre sidde på en stol?« spurgte interviewereren:

*Rolf: Ja det kan de åbenbart.*

*Danny: Ja, det kan de, men de snakker godt nok meget.*

*Tom: De kan også bedre lide at sidde i de der grupper. De kan godt lide at sidde og sniksnakke lidt. Dengang vi var der på skolen, når det så var frikvarter, så var det ud og spille noget bold og ind igen, imens pigerne blev siddende inde med alle mulige intriger.*

Selvom det specielt er drengene, der er ramt i forhold til motivationen, er det vigtigt at understrege, at nogle drenge bare hellere vil noget andet end at sidde inde i et lukket klasseværelse. Selv dygtige drenge vil ud i frisk luft og natur. De er til bevægelse og konkret arbejde.

## 10. klasse

9. og 10. klasse kan være svære skoleår, hvor det er en kunst for både for lærere og elever at få undervisningen til at blive meningsfuld. Det er dog karakteristisk, at det først og fremmest er elever, der ikke går i 10. klasse, der er negative over for 10. klasse

på kommunale skoler. Det er disse elever, der primært fortæller historierne om umotiverede, modvillige og socialt belastede elever på dette klassetrin.

Af flere interview fremgår det, at 10. klasse også kan være en god oplevelse, og her er det karakteristisk nok elever, som selv har gået i 10. klasse, der udtaler sig. På en af skolerne var den faglige niveaudeling en succes, som gjorde klassetrinet til en værdifuld udfordring for eleverne. Der var for eksempel niveaudeling i forskellige fag og også motorlære for dem, der ikke var interesseret i det boglige. Stefan, som vi har citeret tidligere, og som vil i tømrerlære efter 10. klasse, fortæller her om sine skoleoplevelser i 10. klasse:

*10. klasse var rigtig god. Det gode ved den er, at vi er opdelt i forskellige linjer. Der er en F-linje, det er en faglig linje. Så er der en gymnasieforberedende linje, og så er der en P-linje, en praktisk, og den er jeg på nu. Fra vi startede i skole efter sommerferien og indtil jul, der var vi to dage om ugen ude på teknisk skole i Tønder, hvor vi prøvede alle de indgange, som er der. Efter jul tog jeg i praktik i stedet for. Jeg var i praktik derude, hvor jeg skal starte i lære. Jeg var inde i november og spørge, om jeg kunne få en praktikplads, og det kunne jeg da sagtens. Jeg kunne komme i lære til foråret 2009, og så kunne jeg bare arbejde indtil da.*

Vi talte også med en pige fra en sydfynsk skole, der roser sine skoleoplevelser i 10. klasse. Pigen har ikke valgt nogen ungdomsuddannelse efter 10. klasse. Hun fortæller:

*Jeg havde ikke lyst til at komme på efterskole. 10. klasse har nok været det bedste skoleår, jeg har haft, for der har været rigtig god kommunikation mellem lærere og elever, og der har været forståelse for, at vi ikke er små børn mere, og det har været rigtig lækkert at opleve, at man kunne blive behandlet som et voksent menneske. Jeg tror, det har haft noget at gøre med den lærer, vi har haft. Han har virkelig taget god hånd om os og har været meget opsat på, at*

*vi alle sammen skulle have det godt med hinanden. Det har jeg ikke oplevet før. Men jeg tror, det handler om, at lærerne her, de har forstået, at vi var unge mennesker og ikke små børn. Vi havde en tur til Prag for ikke så lang tid siden, og der var der selvfølgelig nogle klare regler om, hvad vi måtte, og hvad vi ikke måtte, men der kom ikke den der løftede pegefinger, og vi blev spurgt, om vi syntes, det var okay. Jeg kan ikke lide at blive talt ned til, og det synes jeg tit, at lærere gør. De snakker til én, som om man er fire år gammel, og derfor er det rart, at man faktisk bliver taget seriøst, og det er det, jeg tænker med at blive behandlet som et voksent menneske.*

Pigen sætter pris på, at lærerne behandler eleverne som voksne mennesker og tager dem seriøst. Der er aftaler og regler om opførsel og krav, men eleverne bliver engageret i at lave disse regler og aftaler. Lærerne forsøger åbenbart bevidst at få elevernes tillid og at opbygge deres selvtillid.

I de to ovenstående citater har vi hørt om unge, der godt kan lide at gå i skole. Stefan er oven i købet fagligt dygtig. Ingen af dem har imidlertid valgt at fortsætte med en ungdomsuddannelse, der minder om skole. Gymnasiet har aldrig været inde i deres overvejelser. Stefan understreger flere gange, at han ikke er træt af skolen, men at han vil have bevægelse og aktivitet. Teknisk skole mener han selv, at han kunne klare, men han vidste, at han ville være tømmer fra han var 7-8 år. Han forbinder denne tidlige beslutning med konkrete sanseindtryk:

*Jeg kan rigtig godt lide duften af træ, så jeg tror, det var det, der gjorde det. Bare at sidde og pusle med klodser og forme et eller andet. Jeg kan godt lide duften af forår, og når det hele bliver grønt, så går man mod varmere og lysere tider.*

Når Stefan vælger at gå i lære, sker det ikke i protest mod skolegang, men fordi der er noget, han synes endnu mere om. Der skal være hånd, krop og sanseindtryk i hans arbejdsliv, og fri luft og natur. Den samme indstilling så vi tidligere hos Erik.

## Efterskoler

På Fyn såvel som i store dele af Jylland er der en lang tradition for, at unge går på efterskole i 10. klasse. Mange af skolerne har en bestemt toning, enten i forhold til kropsligt-kreative fag som idræt og musik eller holdningsmæssigt, fx i forhold til en trosretning. Vi var som sagt på en grundtvigsk efterskole og på en efterskole med tilknytning til Luthersk Mission. De unge på de almindelige efterskoler kommer typisk fra regionen, mens elever på de religiøst orienterede efterskoler også kommer fra andre områder af landet. På skolen i Sønderjylland kom der fx elever fra Bornholm. De efterskoler, vi besøgte, var placeret i udkantsområder – den ene i nærheden af en lille by, den anden langt ude på landet.

De unge, vi talte med, så ud til at befinde sig rigtig godt på efterskolerne. Når de selv skal pege på, hvorfor det er godt at være på efterskole, peger de på tre faktorer. Den ene er de mange fysiske aktiviteter, og at man får brugt sin krop. Den anden er, at man er sammen med jævnaldrende hele døgnet og oplever et intenst socialt liv. For det tredje fortæller de unge, at de føler, at de bliver mere voksne ved at være væk hjemmefra på en måde, som også kan give et dem fagligt skub fremad. En dreng fra Fyn og en pige fra Sønderjylland, som begge går på HF Søfart, siger om efterskoleoplevelserne:

*Gunnar: Et efterskoleår svarer til syv leveår. Du bliver simpelthen så moden af det. Jeg ved ikke, hvad det er, det gør ved én, men du lærer at begå dig med alle mulige forskellige mennesker. Du får en anden livsfilosofi ind i knolden. Disciplinen hjælper en til at forstå skolen mere, tage det mere seriøst og kende tiderne på skolen.*

*Laura: Det giver også fællesskab, at der er disciplin. Man lærer at holde sammen. Oppe ved os skulle vi for eksempel gøre hele skolen rent, og det var da et nederen job, men vi lærte at holde sammen og fik en god arbejdsplads ud af det, og vi fik gjort det hurtigt.*

Efterskolens lærere er også nærværende hele tiden, fortæller flere elever. En dreng udtrykker det sådan:

*På efterskolen var lærerne meget mere frie, og vi kendte dem alle. Man kan gå over og snakke med dem som normale mennesker. De vil det, og de prøver virkelig at lære os det. Så bliver man grebet af det, og man får ikke bare at vide, at nu læser du det her, og så får du et spørgeark. Vi bliver mere draget med ind i undervisningen, det synes jeg er rigtig godt.*

Eleverne tåler det kedelige rengøringsarbejde, fordi de er sammen om det. Alle tager vare på hinanden, og det stillesiddende klassearbejde bliver hele tiden afløst af aktiviteter som gymnastik, dans, film, drama, udflugter osv. Man er aldrig alene og altid i gang med noget meningsfuldt. Det er sandsynligvis sådan, man skal forstå sætningen om, at et år på efterskoler svarer til syv almindelige år: Det modner at lave noget meningsfuldt, og det er både drenge og piger, der er glade for efterskoleåret. En anden forklaring på efterskolernes succes er, som det også fremgår af det ovenstående, at unge mellem barne- og voksenlivet har behov for både støtte i forhold til og accept af, at man er næsten voksen. De unge mener også, at de på efterskolen kan forbedre deres karakterer fra 9. klasse.

I et udkantsperspektiv ser efterskolerne ud til at være et attraktivt socialt mødested for unge, som har oplevet en barndom, hvor der ikke har været så mange kammerater i nærheden. Efterskoleeleverne understreger dette gang på gang, og det lægger op til en diskussion af, om efterskolerne netop i udkanterne har en speciel funktion som et sted, hvor de unge for første gang i deres liv kan etablere netværk med andre unge, ikke kun fra lokalområdet, men fra hele landet. Efterskolen synes altså at gøre det muligt at få venner for livet, fordi man har delt et så afgørende år i ungdommen sammen og har oplevelser til fælles. Dermed bliver efterskolen en kollektiv og individuel identitetsplatform, og vi hørte specielt på den fynske skole, at mange af eleverne

her blev motiveret til at gå ind i en ungdomsuddannelse. På den baggrund er efterskolen måske en skoleform, der kan gøre noget ved problemet med nogle udkantsdrenge's fravalg af ungdomsuddannelse.

Vores samtaler med de unge viste også, at efterskoler ikke er en ubetinget god oplevelse for alle. De unge fortæller, at visse socialt belastede unge bliver anbragt på skolerne, og lige som i 10. klasse ødelægger de det ifølge eleverne for de andre. De ryger dog ud igen, siger eleverne. Af de elever, vi talte med, var der et par stykker, som ikke havde befundet sig helt godt på efterskolen. Det drejer sig om to drenge fra Vestjylland og en pige fra Sydfyn. Den ene dreng havde valgt en efterskole med husflid, og det var ikke noget for ham. Den anden dreng fortæller imidlertid, at det var elevtyperne på skolen, der ikke passede ham. Michael fra Vestjylland siger:

*Eleverne var meget frembrusende og kunne ikke helt se, hvad sådan en knægt som mig skulle lave deroppe, og det fik jeg at vide et par gange. Jeg var speciel i deres øjne, fordi jeg ikke satte mit hår og ikke gik i det rigtige tøj. Der var nogle enkelte typer, som jeg havde nogle kontroverser med. Men det var en positiv oplevelse, især på musik- og dramaholdet.*

Pigen fra Sydfyn holdt op på efterskolen, fordi hun syntes, at niveauet var for lavt. Men negative udtalelser om efterskolen hørte vi specielt fra de unge, der ikke havde valgt efterskolen. En gruppe elever i 10. klasse fra en skole på Sydfyn fortæller:

*Christa: Jeg skulle rigtig have været på en efterskole, men så var jeg der på en prøveweekend, og jeg hadede det som pesten. Fordi det er andre end ens forældre, der bestemmer over én, og du skal spise lige præcis på det tidspunkt, og du skal være til det og det på præcis det tidspunkt. Ikke ligesom derhjemme. Der kan du bare gå ned i køleskabet og tage noget mad, når du er sulten. Man har heller ikke noget privatliv der.*



*Nick: Efterskole har aldrig sagt mig noget. Jeg har også været ude og se på efterskoler på et tidspunkt, og det kom jeg også hurtigt fra igen, det var ikke noget for mig.*

Efterskolens problem er, set fra disse unges synspunkt, at den begrænser ens udfoldelsesmuligheder og frihed bl.a. i kraft af bestemte (spise-)tider og mangel på mulighed for privatliv.

For unge fra udkanter og især for unge, der har haft dårlige oplevelser i de sidste år i grundskolen, ser efterskolen dog ubetinget ud til at kunne rette op på modviljen mod at gå i skole. Det er ikke sikkert, at de unge bliver mere bogligt orienterede af efterskolen, men de bliver nok i et bredere perspektiv mere motiverede til at lære og udvide deres horisont i alle retninger, også rent kulturelt. Flere elever fortæller, at efterskolen gør dem nysgerrige og giver mod på at opleve verden. I den forbindelse er etableringen af en identitetsplatform gennem personlig modning og dannelse af netværk helt central. Måske sikrer det i virkeligheden hurtigere gennemløb på de videregående uddannelser, at de unge går på efterskole.

## Inspirationer til valg

Hvad siger udkantsunge om baggrunden for valg eller fravalg af ungdomsuddannelse? Hvem inspirerede eller vejledte dem til netop det valg, de traf? Var det skolen, familien eller den lokale tradition, der var udslagsgivende? Spørgsmålet er samtidig, om det var et reelt valg på baggrund af viden og indsigt, eller om det var de forestillinger – måske fordomme – man havde om bestemte uddannelser, der betød mest. Endelig kan det tænkes, at man slet ikke valgte, men snarere lod tilfældet råde.

Vi så, at nogle udkantsunge tidligt har besluttet, hvilket erhverv, de på længere sigt ønsker. Erhvervsønsket bestemmer for disse unge – specielt drengene – valget af ungdomsuddannelse. Men

mange af de unge, vi talte med, er uafklarede angående deres fremtid på længere sigt, og det smitter af på valget af ungdomsuddannelse. Deres interesser retter sig sjældent mod bestemte fag fra skolen, og deres faglige identitet må derfor siges at være meget porøs. Derimod orienterer de sig ofte mod visse mere følelsesprægede elementer i det, som de anser for at være det gode liv. Plusordene er frihed, selvstændighed og mulighed for at styre, noget med krop og hånd, ud i verden (sabbatår), ud i naturen og noget, der i almindelighed er relevant. Minusordene er andres styring, at sidde stille og indenfor samt lektier. Men som vi også så det, så var der en del unge, der faldt helt uden for dette generelle billede. Afgørende er altså, at de unges opvækst uden for de store byer har betydet noget for, hvilke plus- og minusord, de vælger, og hvilke sym- og antipatier, de har.

I 10. klasse på en skole på Fyn diskuterer de unge deres valg af ungdomsuddannelse:

*Ernst: Ja, jeg havde tænkt mig at tage på handelsskole i Svendborg, men så fik jeg at vide af vores vejleder på min gamle skole, at han ikke mente, jeg var gammel nok til at komme på handelsskole allerede. Så han blev enig med mine forældre om, at jeg skulle tage et år mere. Men nu har jeg så ændret det, for nu gider jeg ikke at gå på handelsskole mere. Jeg tager jeg et sabbatår efter det her, og så tror jeg, at jeg skal være tømrer eller elektriker. Det bliver et år, hvor jeg bare skal arbejde og tjene penge, så jeg kan købe mig en bil.*

*Nis: Jeg overvejede ikke at gå på gymnasiet. Jeg har altid gerne villet på hhx, men jeg syntes også, jeg var for ung. Der blev min mor og far og min vejleder også enige om. Det var for tidligt. Jeg skal på hhx efter 10. i Svendborg. Jeg valgte Svendborg i stedet for Odense. For at komme til Odense skal jeg til Hårby først, og der er ni kilometer, og så skal jeg med bussen fra Hårby til Odense, og så skal jeg skifte til en bybus derinde. Til Svendborg kører bussen direkte til døren.*

*Int.: Har I overvejet stx?*

*Ernst: Nej, det der gymnasium, det siger mig overhovedet ikke noget. Det hænger mig så langt ud af halsen. Jeg har prøvet det i 9. klasse. Der var vi en uge på et gymnasium. Det sagde mig bare intet. Nok også, fordi det minder for meget om folkeskolen.*

*Rick: Jeg har været i minibrobygning for nogen tid siden på et gymnasium, og jeg var der én dag, så gad jeg ikke mere. Det sagde mig overhovedet ikke noget. Jeg skal være kok.*

*Christa: Jeg skal på hhx i Odense, og det der gymnasium, det siger mig heller ikke noget. Det svarer lidt til, at man starter ud med folkeskolen igen. Hvis man så skal have tre år mere, tror jeg, det bliver for langtrukket. På hhx, det er på en anden måde, end du har det på gymnasiet. På hhx kan du vælge økonomi og erhverv og alle de forskellige fag. På gymnasiet er der ligesom ikke nogen rigtig grundlæggende linje.*

Citatet indeholder en lang række af de begrundelser, som man møder hos en del udkantsunge. For det første er det ikke altid kun de unge selv, som efter 9. klasse ønsker at vente et ekstra år med at begynde på en ungdomsuddannelse. Det fremgår, at skolevejledere og forældre har afgørende indflydelse på de unges valg, og at vejledere og forældre opfatter personlig modning som en vigtig forudsætning for at være gymnasieegnet. For det andet er det tydeligt, at de unge er sikre på, at de enten vil være håndværkere eller starte på hhx, for deres uddannelse skal kunne »bruges« til noget. Gymnasiet er for dem det samme som stx, og »det siger mig ikke noget«, som det udtrykkes. Det er blot folkeskolens forlængelse, mener de. For det tredje spiller transportforholdene afgørende ind, og endelig tænker de unge uddannelse i forhold til et rationale, som handler om anvendelse og om at tjene penge. De unge i dette citat kommer fra hjem, hvor forældrene har kort eller ingen uddannelse. Deres kendskab til de gymnasiale uddannelser stammer stort set fra en uges brobygning i det almene gymnasium, da de gik i 9. klasse, og så ved de noget om, at der på hhx er forskellige erhvervsorienterede fag. Htx er ikke inde i deres overvejelser.

Som tidligere nævnt vælger udkantsunge fra velfungerende familier, hvor der ikke er tradition for at tage længerevarende uddannelser, ofte gymnasieretning og ungdomsuddannelse ud fra, hvad der skønnes at være det sikre, det brugbare, det relevante og det, der peger mod noget praktisk. Hvis de unge – både drenge og piger – vælger at gå i gymnasiet og allerede da forestiller sig en videregående uddannelse, skyldes det ofte en grundlæggende interesse for et eller andet fagligt. En pige fra Sydlangeland uden familie med kendskab til de gymnasiale uddannelser, vil direkte ind på musiklinjen på Svendborg Gymnasium efter 9. klasse. Derefter satser hun på at komme på konservatoriet. Hun har fået interesse for netop musik i lokalmiljøet. Andre unge, hvis forældre er ufaglærte eller har et nedslidende job, ser gymnasieuddannelsen som en vej ud af de dårlige sociale forhold. Her betyder det at blive til noget andet og mere end forældrene særdeles meget.

For unge med forældre, der har en længerevarende uddannelse eller blot studentereksamen, er spørgsmålet om en gymnasial ungdomsuddannelse i højere grad selvfølgelig, og det ser også ud til at være gældende i udkanterne, hvor stx er den uddannelse, der tiltrækker. Det afgørende spørgsmål for den unge handler om, hvilken studieretning, der skal vælges og hvilken videreuddannelse, man skal stile efter og altså ikke om, hvorvidt man skal vælge en gymnasial uddannelse eller ej. Nicolas fra Ærøskøbing fortæller om sit valg af Nyborg Gymnasium, hvor han boede på kostafdelingen:

*Min mor har gået heroppe for mange år siden, og min fætter går heroppe. Der er mange i familie, der har gået her, og de har sagt, at det er godt. Derfor kom jeg her. Min mor syntes bestemt, at jeg skulle væk fra øen. I 7. og 8. klasse tænkte jeg, at jeg godt kunne blive derovre, men det syntes min mor ikke. Hvis jeg skulle noget, skulle jeg over til fastlandet og komme lidt væk. Min mor flyttede også selv fra Ærø i sin tid til denne her skole. Hun syntes, det havde været en god oplevelse for hende, og så skulle jeg også*

*prøve det. Min mor har taget en matematisk uddannelse heroppe på Nyborg Gymnasium, og min far er uddannet kaptajn, så han har også en længerevarende uddannelse. Min storebror er i gang med at blive kaptajn, min granfætter er kaptajn, min onkel er styrmand, min farfar var kaptajn, min morfar var kaptajn. Jeg er her for at lave nogle muligheder for mig selv. Jeg skal i hvert fald have noget luft først, jeg skal ud og rejse, det er ligesom for at se, at der er nogle ting, der er større end det, jeg er vant til. Når jeg ser på nogle af de folk, der har boet på øen altid, så er de ikke rigtig kommet videre i livet.*

Nicolas er ikke sikker på, om han vil være kaptajn ligesom resten af familiens mandlige medlemmer, men påvirkningen fra gymnasiekendte forældre – ikke mindst moderen – har afgjort hans valg af gymnasiet. Nicolas vil have individualistens muligheder, og han orienterer sig med opdagerens typiske træk mod den store verden. Han vil noget mere end de mennesker, han kender fra øen. Som andre, der vælger stx, og som har familie med højtuddannede medlemmer, overvejer Nicolas, hvilke muligheder, der kan åbne sig for ham. Måske vil han følge den mandlige tradition i slægten og blive kaptajn, men han vælger først, når han har set sig om i verden.

Sammenligner man Nicolas' tilgang til valg af ungdomsuddannelse med de unge fra 10. klasse på Fyn tidligere, er det slående, hvor afgørende en betydning hjemmemiljøet sammen med lokalmiljøet har for udkantsunges valg af ungdomsuddannelse og fremtidsorienteringer. Nicolas befinder sig i en overskudsposition, de førnævnte 10. klasse-elever i en underskudsposition.

Nogle af de unge fra udkantsområder, der går på stx, satser på en universitetsuddannelse. Vi så dette hos Anker fra Ringkøbingegnen og en pige fra en landmandsfamilie på Sydfyn. Begge ville de noget med matematik og fysik, og begge har ordet forsker inde i deres fremtidsforestillinger. Lone (stx) fra Fyn fortæller:

*Jeg vidste godt, at jeg skulle have en ungdomsuddannelse, for det skal man jo for at komme videre, og handelsskole og teknisk skole, det sagde mig ikke noget. Så syntes jeg, at gymnasiet var det, der åbnede flest muligheder for mig. Sådant noget med handel og økonomi, det var slet ikke noget, jeg havde lyst til at arbejde med lige umiddelbart. Jeg synes også, vi hele tiden får at vide, at Danmark skal satse på forskning. Så er man nødt til at tage en længere uddannelse. Så kan det godt være, det tager lang tid, inden man kan komme til at tjene penge.*

For Lone er stx den uddannelse, som hun synes åbner flest muligheder. Hun sigter mod lang videreuddannelse, og hun har lyttet til, at man gerne vil have unge med gode uddannelser. Samtidig accepterer hun, at der kan gå lang tid, inden hun tjener penge. Dette er et lidt anderledes syn på videreuddannelse, end specielt mange drenge har. Lone kommer fra en familie, hvor forældrene har kort eller ingen uddannelse. Tilsyneladende er det Lones storesøster, der har gået på gymnasiet og nu læser naturvidenskab på universitetet, der har inspireret hende til at gå samme vej.

Stx-eleven Agnete fra Sydfyn, hvis far er læge, og som vil være musiker, har indoptaget opdagerens måde at tænke uddannelse og fremtid på:

*Int.: Skal du være det samme som dine forældre?*

*Agnete: Det tror jeg ikke. Min far er læge. Om ti år er jeg musiker. Selvfølgelig kan jeg leve af det. Der er jo mange forskellige job som musiker. Det har bare altid ramt mig [med musikken]... Når jeg er færdig her med gymnasiet, så er jeg nødt til at have mig nogle år, hvor jeg ikke skal noget. Så går der rigtig rigtig lang tid, før jeg kan lave det, som jeg har allermest lyst til. Ikke fordi jeg ikke har lyst til at gå i gymnasiet, for jeg synes det er rigtig godt, men det er jo sådan et stadie til, at man kan komme videre.*

Er man datter eller søn af højtuddannede forældre kan konsekvensen være, at man ikke blot går i gymnasiet, men også at man

tror på, at man kan få et liv, der lige præcist er så lystbetonet, som man forventer det.

I de foregående citater har vi set betydningen af baggrundsmiljøet for valg af ungdomsuddannelse. Baggrundsmiljøet – eller erfaringsrummet – er forældre, familie, søskende og områdets tradition. Det er det erfaringsrum, der bestemmer, om den unge ser flere muligheder end umuligheder i fremtiden.

### Vejledning og tilfældighed

Inspiration fra baggrundsmiljøet er vigtig for valg af ungdomsuddannelse, men skolevejledningen kan også være særdeles afgørende. Dels kommer mange udkantsunge fra familier, der ikke har kendskab til de gymnasiale uddannelser, dels er uddannelsessystemet i dag ganske komplekst. Vejene gennem uddannelsessystemet fra ungdomsuddannelse til job kan forekomme overordentligt uigennemskuelige, med mindre man som mange udkantsdrengene vælger et job, som man kender fra det lokale miljø eller fra hjemmet. Det er kompliceret med vejledning af unge, for dels lytter de unge ikke altid til vejledningen, dels kan de unge mene, at vejledningen går mod deres interesser og ønsker. Vi vil give nogle eksempler på de nævnte problemstillinger.

En pige fra Fyn, som går på stx, fortæller, at der kun var ganske få i hendes årgang, der blev rådet til at gå i stx:

*Selv piger, der faktisk var normalt begavet og fulgte med i timerne og lavede deres lektier, de blev simpelthen ikke erklæret egnede. Skoleinspektørens datter, som gik meget op i sin skole og ville være den bedste, hun blev simpelthen ikke erklæret egnet. Fordi hun ikke kunne have matematik på et højt niveau. Det var jo noget mærkeligt noget, for det behøvede hun jo heller ikke. Hun kunne have valgt en anden linje. De fraråder bevidst flere elever at tage*



*på gymnasiet, det ville de alligevel aldrig klare, det ville blive en nedtur for dem, sagde de.*

I ovenstående citat mener gymnasieeleven, at der nogle steder hos uddannelseskyndige voksne i udkantsområderne eksisterer en forestilling om gymnasiet, der virker sært anakronistisk i forhold til det, som denne skoleform rent faktisk tilbyder og forlanger af sine elever. En stx-rektor fortæller, jf. senere, om samme problem, og en vejleder på htx mener, at man ikke alle steder kender til htx's indhold, når man rådgiver de unge. Hvis elevens gengivelse af vejledningen har noget på sig, må man konstatere, at det ikke nødvendigvis er de unge selv, der holder procenten på tilgangen til ungdomsuddannelserne i udkanterne nede, men altså også nogle steder den ældre generation.

Men hvis man forestiller sig, at columbusægget er gennemtænkt og der eksisterer god vejledning, der kan give de unge de rette indsigter i deres muligheder, er det måske kun en del af løsningen på udkantsunges valgproblemer. De unge fra udkanterne giver mange forskellige og til tider næsten irrationelle forklaringer på deres uddannelsesvalg, og selv vejledning kan de vælge at overhøre. En dreng, der er i lære som it-supporter fortæller om det tilfældige i sit valg af ungdomsuddannelse:

*Vi havde nogle vejledere i folkeskolen og også på efterskolen. Der kom nogle ud til os. Der var både nogle fra hg, htx og hhx, der holdt foredrag. Men jeg var lidt doven, så jeg gad ikke høre alle foredragene. Jeg er sikker på, at jeg skulle på hhx, så jeg hørte kun det foredrag og det om hg. Det viste sig så at give bagslag. Hhx – det var ikke noget for mig. Hhx – hvad skal man sige – de er meget snobbete i det. Og nogle af fagene interesserede mig ikke. Og så kom jeg også på den forkerte linje. Så der stoppede jeg i 2.g. Det med computer havde jeg slet ikke set som en levevej. Til vejlederen havde jeg jo bare fortalt, hvad jeg ville være. Man springer alt det over, som man bare ikke er interesseret i.*



Drengen går kun ind og hører på foredrag om den uddannelse, han i forvejen har indstillet sig på at vælge. De øvrige foredrag har været overflødige set fra hans synsvinkel. Han fortæller også kun vejlederen, hvad han har besluttet sig for, og i realiteten får han derfor ingen vejledning. Dette viser noget om, hvor vanskeligt det kan være at finde den rigtige form for effektiv vejledning.

En dreng fra en midtfynsk landsby siger, at han bl.a. valgte det almene gymnasium, fordi han så kunne bo hjemme gratis og bevare forbindelsen med sine gamle klassekammerater, der stadig boede i området, men han valgte også stx, fordi han på den måde kunne udskyde det endelige valg af fremtid en smule. Stx er en ungdomsuddannelse, der åbner mange døre og muligheder, mener han.

Vores interview peger på denne baggrund i retning af en vis tilfældighed i nogle unges valg af ungdomsuddannelse. Rolf – en ven til drengen ovenfor – fortæller i det fælles interview, at det var hans tante, der kendte en tømrer på Nordfyn, han kunne arbejde ved, da han var droppet ud af teknisk skole på en VVS-linje, hvor der var »kedelige« mennesker og lærere. Tømrerfirmaet lukkede imidlertid, og han begyndte derefter på struktør-uddannelsen. Den er han godt tilfreds med, selvom han på interviewtidspunktet var sygemeldt på grund af en arbejdsulykke. Rolfs kæreste går på stx, fordi hun ikke ved, hvad hun ellers skulle, men Rolf synes, at han ville arbejde med sine muskler. Han vil også gerne lave noget, der giver penge her og nu: »Inden for murerfaget og struktørfaget kan du tjene de penge du vil ved at arbejde.«

Danny fra samme interview valgte også helt tilfældigt at blive murer. Først ville han have været kok, men det endte altså med, at han blev murerlærling:

*Der bliver altid sagt, at hvis man ikke kan blive andet, så kan man altid blive murer. Det har jeg altid fået at vide af nogle af mine klassekammerater og nogle tømrere. Det er finere at være*

*tømrer end murer. Men der er ikke nogen, der er nedenunder os, men der er bare nogle, der er klogere end andre.*

Danny fortæller, at han ikke var så dygtig i skolen. Han tager så at sige identitetsmarkøren »ikke dygtig i skolen« på sig og vælger derfor at blive murer.

En pige, som går på stx, fortæller, at hun ganske enkelt blev anbragt på et gymnasium, uden at hun rigtig var klar over, hvad der skete:

*Så sagde studievejlederen bare: »Du skal på gymnasiet«, og så havde han allerede skrevet mig på. Så fik jeg et brev i sommerferien, før jeg skulle starte: Du skal gå på gymnasiet.*

Også hos denne pige er valget af uddannelse præget af det tilfældige. Her er tilfældigheden, at det er vejlederen, der har besluttet hendes uddannelse.

Man kan også hæfte sig ved, at de lokale transportforhold i høj grad ser ud til at bestemme, hvilken gymnasieskole nogle af de unge vælger. Morten fra en sydfynsk landsby siger:

*Morten: Jeg valgte gymnasium efter transport. For her kan jeg sætte mig på bussen og køre hele vejen ned til gymnasiet, men nu er busruterne blevet ændret.*

*Int.: Du kunne have valgt et gymnasium i Odense, det er ligeså tæt på.*

*Morten: Ja, men transporten er faktisk længere, for jeg skal ind på banegården, og så skal jeg skifte til en bybus. Busserne går virkelig meget, meget dårligt. De har nu lavet ruterne om, så vi ikke bliver sat af nede ved gymnasiet. Der er ikke nogen busser, der længere gider køre herud. Nogle kommer bare meget for sent hele tiden. Om morgenen er det bare noget lort. Vi er ved at samle underskrifter ind.*

En dreng fra Ringkøbing fortæller, at han netop havde valgt den pågældende skole på grund af busforbindelserne, men også her blev ruterne lagt om, så nu har han i virkeligheden længere transporttid til denne skole end til den, han fravalgte.

Også skolernes størrelse spiller ind for mange udkantsunge. På Sydfyn mente flere elever, at det netop var »det lille hyggelige gymnasium«, der tiltalte dem. Nogle af disse elever bor sådan, at de lige så godt kunne have valgt et af de store gymnasier i Odense eller et andet større gymnasium. Men er man fra et overskueligt lokalområde, vil man gerne have det tætte og nære miljø på et gymnasium, fortæller en pige.

Citaterne ovenfor viser noget om både de unges og vejledernes vanskelige situation, når der skal vælges ungdomsuddannelse. Men de viser også, at tilfældighederne er aldeles afgørende. En tante kender en tømrer, man vælger næsten i blinde, eller man vælger tilfældigt det, der her og nu ligger mest for, og så vælger man efter busruterne. Når en del udkantsunge udtaler sig om, hvorfor de valgte denne eller hin uddannelse, demonstrerer de manglende indsigt i de forskellige uddannelsers indhold, faglighed og mulighed. De unges valg kan derfor til tider forekomme at være foretaget på et spinkelt grundlag. Det er ofte meget kortsigtede forestillinger om, hvad der kan betale sig, og hvor der er penge, der er udslagsgivende. Som noget afgørende har mange udkantsunge en oplevelse af, at der ikke nødvendigvis er sammenhæng mellem lang uddannelse og høj indtjening. Det er karrieren eller arbejdslivet efter afsluttet uddannelse, der afgør indkomsten. Generelt virker det som om, at de unge på stx mener, at valget af stx kan give dem lidt mere tid, inden det virkelige og afgørende valg skal træffes – nemlig den videregående uddannelse. Men samtidig fravælger en del udkantsunge stx, fordi det i deres øjne er en kedelig forlængelse af folkeskolen. De unge i udkanterne har brug for inspiration og en vejledning, der virkelig kan opleves meningsfuld. Men som vi så, kan selv en velgennemtænkt vejledning ikke konkurrere med tilfældigheder

og de unges mere eller mindre velbegrundede forestillinger om uddannelserne.

## Opbruds- og traditionstendenser

I forbindelse med Nicolas' fortælling om sit valg af gymnasieretning var vi inde på den overskudsposition, som han valgte ud fra i kraft af sit bagland. Spørgsmålet i dette afsnit placerer sig i forlængelse heraf: Hvilken forbindelse kan der iagttages mellem udkantsunges uddannelsesmæssige brud eller ikke-brud med lokalområdets og familiens erhvervstradition og så den varierende ballast af fremtidsoptimisme, som de bringer med sig? Vi vil prøve at vise nogle af de sammenhænge i det følgende ved at se på forholdet mellem de unges uddannelsesvisioner og mobilitetstanker på den ene side og familiernes livsform og lokalkulturens værdier på den anden.

Lad os først se på unge i udkanter, der har foretaget det, man nogle gange kalder mønsterbrud. Begrebet mønsterbryder er omdiskuteret. Normalt vil man ved ordet forstå, at et ungt menneske kommer videre og længere frem socialt set end forældrene (Elsborg m.fl. 2005). Begrebet mønsterbrud er imidlertid problematisk, da det ofte kun har en positiv værditilskrivning og derfor signalerer, at mønsterbrud er et uimodsigeligt positivt mål i uddannelsespolitik. Vi kan ikke undgå at bruge begrebet, da det indgår i elevernes udtalelser, men analytisk benytter vi os af et mere bredt udtryk, nemlig brud og opbrud i forhold til traditionen, da denne sprogbrug ikke er så værdiladet og ikke postulerer et omfattende og forskelsløst mønster i baggrundskulturen.

Stx-eleven Morten fra Syd fyn siger:

*Jeg er den eneste, der har taget gymnasiet i min familie. Det er faktisk min mors granfætter, der bor på Sjælland, der altid har snakket om, at nu skulle jeg være mønsterbryderen. Så nu skulle*

*de virkelig bakke op om det. Jeg er den eneste i den nærmeste familie, der går på gymnasiet, så de har virkelig været opbyggende og sagt, nu skal du gøre det, hvis du vil det.*

For Morten, hvis forældre er ufaglærte, er gymnasieuddannelsen er attråværdigt brud med familiens erhvervstradition. Hele familien bakker op om Mortens beslutning. Morten har taget opdageridentiteten på sig, og med familien som livline kaster han sig ud i det nye i gymnasiet.

Mie, som kommer fra en landmandsfamilie på Sydfyn, går på hhx i Odense. Hverken hendes far eller mor har studentereksamen eller videregående uddannelse. Vi hørte hendes fortælling i indledningen, men vi vil se lidt nøjere på, hvordan hun opfatter sin uddannelse og sit brud med uddannelsestraditionerne i baggrundsmiljøet:

*Jeg synes, at det kunne være spændende at have sit eget firma og bygge noget op, som man kan tjene penge på og har det godt med. Det kan gå i ens eget tempo, så man selv har styring over det. Jeg har set på etn uddannelse i ledelse og management, jeg tror, jeg vil uddannes som leder. Ude på hhx går jeg meget op i at lave mine ting. Jeg er måske meget seriøs i forhold til de andre. Jeg vil gerne ud og have en god karakter og vise, at jeg kan noget. Der er ingen i min familie, der har taget en gymnasial uddannelse, så vil jeg gerne vise, at det klarer jeg rigtig godt. Hhx lægger lidt op til, at man efter skolen kan gå ud i erhvervslivet og gå i gang med uddannelse, så det var det, der trak. Min familie støttede mig, og hvis det var det, jeg ville, så var det det, jeg skulle. Jeg er grundig og langsom. Jeg skal lige have et stykke tid til at tænke over tingene, men det går meget godt. Vi har lige fået standpunktskarakterer, og der fik jeg 10 i alle tingene undtagen i skriftlig dansk, hvor jeg fik 12.*

Mie er ikke interesseret i landbrug, som er faderens og brødrenes domæne. Hun har ikke desto mindre taget landmandens

selvbyggerkultur og selvstændighedskultur til sig, og hun omformer disse grundværdier til en engageret og selvstændig indsats i forhold til skolens arbejde. For selvbyggeren er der – eller bør der være – en ligefrem sammenhæng mellem arbejdsindsats og resultat. Hendes medbragte kulturelle kapital viser sig også at give resultater i skolens anderledes felt gennem gode karakterer. Mie bryder nok med erhvervstraditionen ved at gå ind på en gymnasial uddannelse, men hun bryder ikke med baggrundsmiljøets værdisæt. Hun har en rem af både selvbyggeren og opdageren og vil styre selv – præcis som baggrundsmiljøet tilsiger det. Det interessante er, at det er holdningerne i hjemmet mere end forældrenes faktiske uddannelse, der betyder noget for Mies succes og gode resultater på hhx. Både Mie og Morten kommer fra ikke-boglige miljøer og vil vise, at de kan noget, og begge siger, at deres familier bakker dem op. Dette ser ud til at være aldeles afgørende for deres læringsvilje og læringslyst.

Stx-eleven Susan kommer fra et arbejdsmiljø. Hendes brud med baggrundsmiljøet ligger som hos Morten og Mie i, at hun er kommet i gymnasiet. Det er et brud både med familietraditionerne og med veninden. Når det kommer til de videregående uddannelser, kan hun dog ikke forestille sig en lang akademisk uddannelse som det at læse til læge, selvom hun er interesseret i helse, sundhed og mad:

*Susan: Min veninde har altid drillet mig med, at dem der går på gymnasiet, de ved ikke, hvad de vil, men jeg vidste det heller ikke rigtig. Jeg glæder mig rigtig meget til at blive færdig, men alligevel ved jeg stadig ikke rigtig, hvad jeg skal vælge. Jeg kunne godt enten tænke mig journalistskolen eller noget med sundhed og ernæring. Jeg har haft abonnement på I Form, i mange år. Jeg elsker at læse om sundhed, og jeg dyrker også selv meget motion.*

*Int.: Du skal ikke være læge?*

*Susan: Det har jeg tænkt på, men karaktererne er nok ikke gode nok, og jeg skal have kemi og fysik, det er ikke lige min stærke*

---

*side. Jeg ville rigtig gerne, men det kræver så meget arbejde. Jeg kunne slet ikke forestille mig selv at skulle igennem det.*

Det store spring fra et ufaglært miljø til gymnasiet kan måske føles så voldsomt, at endnu et spring ud i en lang uddannelse kan virke afskrækkende.

En dreng, som går i 9. klasse på Langeland, og som har en far, der er invalidepensionist og en mor, der ikke er i arbejde, ved helt præcist, at han vil have en studentereksamen. Han udtrykker klart, at han satser på at bryde med sit baggrundsmiljø og den lavstatus, der er forbundet med det. Statusforbedringen i drengens fremtidsforestillinger er knyttet til at bryde med både forældrenes erhvervsstatus og med lokalområdet. Det samme gælder for en pige fra Bagenkop med en familie uden nogen form for uddannelse. Hun går målrettet efter en konservatorieuddannelse.

Anker fra en vestjysk landsby går på stx, og han er ikke i tvivl om, at det skulle være det almene gymnasium. Htx mente han var for lidt socialt, og handelsskolens økonomifag var heller ikke ham. Der er ikke tradition i hans familie for en længere uddannelse, og mange i hans kammeratskabskreds bliver tømrere eller elektrikere. Men Anker vil gerne have en universitetsuddannelse. Ankers forældre har mellemlange uddannelser. Faderen startede som skibstømrer og blev derefter laborant. Moderen er sygeplejerske. Ankers ældre bror går på htx, og Anker fortæller, at han, brødrene og faderen tit diskuterer matematik hjemme og ser programmer med videnskabelig forskning. Anker overvejer en videregående uddannelse som ingeniør eller som forsker. Han gentager flere gange, at han er fascineret af forskning:

*Jeg håber, der er lidt socialt mellem dem, som interesserer sig for sådan noget. Jeg håber i hvert fald at finde noget, som jeg synes er rigtig interessant. De siger altså hele tiden, at de mangler folk inden for matematik og fysik. Så det med at finde et arbejde håber jeg ikke bliver noget problem.*

Springet fra forældrenes mellemlange uddannelser til tanker om en lang videregående uddannelse er først og fremmest muliggjort af hjemmemiljøets samtaler om og interesse for naturvidenskab, broderens gymnasiale uddannelse og så det ikke uvæsentlige, at faderen faktisk gennem sin erhvervsmæssige omstilling har vist, at det er muligt at foretage uddannelsesspring. Som hos Mie ovenfor er det den kulturelle familiemæssige kapital, der er afgørende for, at man er motiveret for og magter det uddannelsesmæssige brud med det lavere uddannelsesniveau i baggrundsmiljøet, men samtidig konstaterer vi igen, at der holdningsmæssigt ikke er tale om noget afgørende brud med baggrundsmiljøet. Anker vil udforske og opdage, ligesom faderen og broderen.

En pige fra en landsby ved Vadehavet, som går i 10. klasse, og hvis forældre er henholdsvis mekaniker og pædagog, drømmer om at blive gymnasielærer. Her ser vi ønsket om et erhvervsmæssigt brud og en social opstigning, men samtidig hænger valget af netop gymnasielærerprofessionen muligvis sammen med i hvert tilfælde moderens pædagogbaggrund. Det samme gælder to drenge fra henholdsvis Vestjylland og Midtjylland, der som nogle af de få, vi mødte, satser på en humanistisk universitetsuddannelse. Begge drenges forældre er lærere. Springet fra et lærermiljø til en akademisk humanistisk uddannelse er ikke stort. Der er også i disse eksempler tale om, at baggrundsmiljøet og dermed de unges erfaringsrum har sat sit præg på deres visioner om fremtiden.

Vi så andre eksempler på det samme. Når hf-eleven Julie fra Rødby Havn vil være skibsfører, så skyldes det familiens søfartstraditioner. Når stx-eleven Agnete fra akademikerhjemmet vil være boheme og musiker, skyldes det måske det overskud, som har præget lægefamilien. Og når Tom, der helst vil nyde livet og måske derfor har valgt stx, ikke lige her og nu orienterer sig mod en uddannelse og en bunden livsform, skyldes det muligvis, at han har haft en opvækst, hvor han kunne få det, som han ville.



Vi ser det altså som afgørende, at lysten til og muligheden for at blive andet og måske mere end forældrene i høj grad er betinget af de værdier og holdninger til liv og verden, som familierne står for. Den kulturelle og sociale kapital i baggrundsmiljøet forstået som opbakning, samtaler og bestemte holdninger ser ud til at være helt afgørende for, at den unge tør give sig i kast med at erhverve sig endnu mere kulturel, social og dermed erhvervs-mæssig kapital.

Det kan synes paradoksalt, men pointen er, at de unge udmærket, kan foretage et brud med baggrundsmiljøets erhvervstradition samtidig med, at de overtager baggrundsmiljøets værdier og holdninger. Her er plus-ordet »styring« for mange udkantsunge.

Lysten til ungdomsuddannelse og videreuddannelse udspringer derimod ikke altid af, at man forventer en højere levestandard end forældrene. Mange unge – specielt med god familiebaggrund – synes at have en forestilling om, at de også uden lang uddannelser kan få samme levestandard og samme gode liv som forældrene. Nogle steder giver de unge oven i købet udtryk for, at det ikke altid kan betale sig at investere i en lang uddannelse. Som en håndværkerlærling siger, så kan man som håndværker tjene alle de penge, man vil. Hvis man oven i købet forbliver i de mindre lokalmiljøer, er der billigere huse, og herlighedsværdierne er tilmed større end i storbyerne. Dette syn på tingene er tit knyttet til en vis hjemmefødning-indstilling.

### **Udkantsunge og videregående uddannelser**

De foregående afsnit har drejet sig om, hvordan og hvorfor udkantsunge vælger ungdomsuddannelse. I dette afsnit ser vi på de unges videre fremtidsorienteringer i forhold til forældrebaggrunden. Vi har her valgt at koncentrere os om de unge på ungdomsuddannelserne og altså ikke inddraget elever fra 9. og 10. klasse. Begrundelsen er, at eleverne på ungdomsuddannel-

serne må formodes at tænke over videre uddannelse. Selv om der indgår tal i det følgende, er der ingenlunde tale om en kvantitativ analyse. Tallene er kun med som en form for konkretisering af nogle sammenhænge inden for den begrænsede gruppe unge, vi har interviewet. Som det tidligere er fremgået, så talte vi med 40 elever på ungdomsuddannelser, heraf 36 på de gymnasiale uddannelser. Det drejer sig om 15 elever med bopæl i Vest- og Sønderjylland, 20 elever med bopæl på Fyn med øer og fem elever fra Sjælland/Lolland.

Af de 15 udkantsunge på de gymnasiale uddannelser, som kommer fra Vest- og Sønderjylland, er totredjedel indstillet på en videregående uddannelse. Heraf overvejer ca. halvdelen en lang videregående uddannelse. Disse elever er altså indstillet på at udnytte deres studentereksamen. De unge fra Vestjylland ønsker som hovedregel at læse i Århus eller de nærmeste større jyske byer, hvis det drejer sig om en professionsuddannelse. Over halvdelen af eleverne i Vest- og Sønderjylland vil rejse i det sabbatår, de agter at tage efter deres ungdomsuddannelse. De unge i Jylland ser altså ud til at have taget tanker om globalisering, mobilitet og uddannelse til sig. Af de unge, der nogenlunde sikkert forestiller sig, at de vil have lang uddannelse i Vest- og Sønderjylland, var der i forældrebaggrunden enkelte akademikere, men ellers havde hovedparten mellemlange uddannelser (lærere, konsulenter, sygeplejersker, mellemledere) eller kortere uddannelser. Et par stykker var selvstændige. Den sociale og uddannelsesmæssige mobilitet ser altså ud til at være ganske stor i det jyske område, når eleverne først er kommet ind i gymnasiet. Der er kun to, der direkte siger, at de ikke vil læse videre. Det drejer sig om to drenge, hvis mødre begge er lærere og hvis fædre er henholdsvis fabriksarbejder / fisker og landmand. Den ene af drengene vil »noget med penge i«. Samlet set har den tredjedel af eleverne, der er meget usikre på, hvad de vil, og som måske slet ikke vil videre, forældre, som er faglærte og ufaglærte arbejdere, kunstnere, lærere og landmænd. Der ser altså ikke ud til at være forskelle på usikkerheden i fremtidsorientering som følge

---

af forældrenes uddannelser. Forklaringen må ligge et andet sted end i forældrenes uddannelsesmæssige baggrund.

På Fyn og øerne tegner der sig følgende billede for de 20 elever på ungdomsuddannelserne: Som i Jylland er ca. to tredjedel indstillet på en videregående uddannelse, og også her overvejer ca. halvdelen en lang videregående uddannelse. De fleste er meget usikre på, hvilket erhverv de skal vælge. Undtaget er unge på erhvervsuddannelserne og en dreng, der fra lille har vidst, at han vil være dyrlæge. Færre på Fyn taler om sabbatår end i Jylland. Af den tredjedel på Fyn, der overvejer en videregående uddannelse, er der kun to unge, hvis forældre er ufaglærte. Resten kommer fra miljøer, hvor forældrene har lange eller mellemlange uddannelser. De målrettede unge kommer fortrinsvis fra miljøer, der ikke er uddannelsesfremmede. Men i modsætning til de unge, vi har talt med i Vestjylland, er der 11 unge fra Fyn på en ungdomsuddannelse, der direkte siger, at de enten vil have selvstændig virksomhed eller et overordnet lederjob. Hovedparten af forældrene er her enten selvstændige, ledere eller har erhvervsuddannelser (landmænd, struktører, eget firma, kaptajner, tidl. direktør mm.). På Fyn ser det altså ud til, at selvbygger-forældre med held formidler en forkærlighed for denne livsstil til deres unge.

Kun få af de unge, vi har talt med, er bange for ikke at klare en ungdomsuddannelse, men samtidig hørte vi i Vestjylland, at det er den bedste tredjedel, der vælger stx, og at en stor del af eleverne fortsat er førstegenerationsgymnasieelever. I Vestjylland viser statistikken, at en stor del af studenterne fra gymnasiet vælger en lang videregående uddannelse, men størstedelen af drengene i området fortsætter dog – og det er helt afgørende – i de traditionelle erhvervsmønstre.

Sammenfattende kan man ud fra vores materiale sige, at selvstændighedskulturen i udkantunges baggrundsmiljø ser ud til at slå noget stærkere igennem på Fyn, mens ønsket om erhvervsmæssig

og social mobilitet er stærkest i Vest- og Sønderjylland, samtidig med at vi hørte – og ved fra statistikken – at rigtig mange drenge i alle de besøgte områder ikke ønskede eller fravælger uddannelse.

## Ungdomskoder og stereotyper

Pierre Bourdieu påviser, at enhver uddannelse har et udtalt eller uudtalt socialiseringsmål (Bourdieu 2001). Ved at vælge en specifik gymnasial uddannelse bliver de unge medlemmer af en speciel »orden«, der udmærker sig og dermed udgrænser sig fra andre. Mange uddannelsesinstitutioner forsøger i dag bevidst at pleje deres image ved hjælp af forskellige *branding*-strategier. De forsøger på den måde at få studerende og eleverne til at identificere sig med institutionens værdier. De unge medvirker også til at fremme denne tendens. Vi vil se nærmere på, hvordan de forskellige ungdomsuddannelser kodes i ungdomskulturene.

Hos de unge på de forskellige ungdomsuddannelser florerer der indgroede forestillinger om »de andre«. De unge er hurtige til at stemple hinanden: Hhx er for de snobbede, stx er for flipperne, og hf er for dem, der er dovne, lyder det blandt nogle unge (Ulriksen m.fl. 2009). Htx er derimod for de superkloge nørder, og hg og erhvervsuddannelserne er, som en dreng siger det i et af vore interview, »for alle dem, der er for dumme til at blive andet«. Drengen er selv i murerlære, og dermed kan man fornemme, at stemplerne af uddannelserne også er en selvstempling, som dækker over en social bevidsthed forklædt som livsstilsanalyse. Det kan oven i købet være sådan, at man ikke altid taler med dem på andre uddannelser selv om man deler bygninger sammen. En pige fra et østfynsk gymnasium siger sådan:

*Jeg vil da gerne snakke med dem (hf'erne), men jeg synes, vi er meget delt op i stx, hf og IB. Jeg er ikke rigtig venner med nogle fra de andre uddannelser.*

To vestjyske drenge på stx fortæller om forskellene mellem eleverne på de forskellige ungdomsuddannelser:

*Anker: Hvis man vælger en anden skole som htx eller handelsskolen, så ville man få et helt andet omgangsmiljø. Jeg synes tit, man kan se forskel på, om folk går på htx eller i gymnasiet.*

*Eskild: Man kan se det i musiksmagen. Der er mange flere drenge, der går på htx. På gymnasiet tror jeg, at de hører meget mere rock, på htx er det dødsmetal.*

*Int.: Kan man også se det på tøjet?*

*Anker: Det synes jeg især. Og hvordan man tager sig ud i hverdagen. Jeg synes, gymnasiet er lidt mere afslappet. Man kan tage på, hvad man vil. Hvis man tager et par træningsbukser og en T-shirt på, er der ikke nogen, der løfter et øjenbryn. Jeg har aldrig gået på handelsskolen, men jeg har hørt om, at det gør man ikke i samme grad som her.*

*Anker: Jeg tror bare, man altid har klædt sig anderledes på handelsskolen.*

Tøj og musiksmag bliver kulturmarkører, der udvikles forskelligt på de forskellige ungdomsuddannelser. Hver uddannelse har sin type elever. Drengene i citatet ovenfor har valgt htx og hhx fra, fordi de ikke føler sig tiltrukket af de mennesker, der efter deres mening går der, men man kan også have forudfattede meninger om uddannelsernes indhold. En pige på hhx fortæller, hvorfor hun har fravalgt stx:

*... fordi jeg havde en idé om, at det [stx] var støvet. Oldtidskundskab bryder jeg mig ikke så meget om. På min efterskole, der var hhx ude og holde et foredrag, og så synes jeg, at det var meget spændende. Hhx lægger også lidt op til, at man efter skolen kan gå ud i erhvervslivet eller gå i gang med uddannelse, så det var det, der trak mig derud.*

Pigen orienterer sig i valg af ungdomsuddannelse ud fra familiens positive værdier om, hvad erhvervslivet er. Almendannende fag

som oldtidskundskab bliver hos hende afgørende for fravalget at stx. Vi hørte andre steder, at de to små fag på stx, religion og oldtidskundskab, kunne være den vigtigste grund til ikke at vælge stx hos udkantsunge. Specielt pigerne mener, at hhx er praktisk og brugbar, og at der her er fag, der er relevante i erhvervslivet: Afsætning og virksomhedsøkonomi. Desuden giver hhx adgang til et arbejdsliv umiddelbart efter eksamen, modsat stx, som kun er studieforberevende.

På de almene gymnasier, som vi besøgte, var eleverne generelt stolte af deres skole. Det samme var tilfældet på efterskolerne og htx-skolen. Vi konstaterede, at eleverne vurderer skoler og institutioner efter, hvor rart, det er at gå der, men også efter, hvilken identitetsmarkør man får som elev på den pågældende uddannelse. Stx fremstår ofte som en uddannelse, man tager, når man ikke ved, hvad man ellers skal. Det er en negativ stempling fra visse drenges side, specielt når de fortæller, at det er pigernes argument for at vælge denne ungdomsuddannelse. Modsat så vi også, at mange udkantsunge på stx faktisk vælger denne uddannelse, fordi de gerne vil have en længerevarende uddannelse.

Nogle steder hørte vi om, at de unge laver en kobling mellem lokalområder, ungdomsgrupper og ungdomsuddannelser. Specielle ungdomsgrupper med særlige uddannelsesvalg knyttes på godt og ondt til bestemte nærliggende lokaliteter. Ikke alene værdisætter de unge således hinandens uddannelser helt bogstaveligt, men den valgte uddannelse får også en bredere betydning som ungdomskulturel kode, der signalerer livsholdning og gruppetilhørsforhold på samme måde som modetøj, scot-jakker og andre ydre symboler. Stx-eleven Morten fra Sydbyn fortæller som tidligere nævnt, at man i området, hvor han kommer fra, sætter lighedstegn mellem dem, der er i værkstedsklassen i 10. klasse og dem, der er bøller. Han kan uden betænkningstid placere disse ungdomsgrupper i specielle småbyer. De andre byer har ikke samme problem, siger han. Dermed er det at vælge en

bestemt gymnasial ungdomsuddannelse altså også et signal om identitet til andre unge i visse områder.

I Marstal har man på HF Søfart indbygget tanken om vertikal kontakt i uddannelsessystemet. Hermed menes, at ungdomsuddannelse og videregående uddannelse er under samme tag. Dette er åbenbart med til at gøre eleverne på ungdomsuddannelsen stolte af netop deres uddannelse. Man er noget specielt på denne skole, og rammerne er også store og prestigefyldte. Desuden ligger HF Søfart i en by med lange og stærke søfartstraditioner. Kursisterne på HF Søfart tilvælger således denne tradition.

At vælge en ungdomsuddannelse er altså samtidig at vælge en bestemt identitet og ungdomskultur. Normalt er det de andre, der stempler ens uddannelse, men opfattelserne kan være så stærke, at der bliver tale om (negativ) selvstempling. Erhvervsuddannelserne ses som de laveste i ungdomsuddannelsernes hierarki. Hvis dette er rigtigt, har det helt principielle konsekvenser. Hvis man går på en i omgivelsernes øjne taberuddannelse, så er risikoen for frafald selvfølgelig meget stor. Hvorfor så ikke bare gå ud og tjene penge på et solidt stykke arbejde? Det er dog værdigt og giver selvstændighed. Kan dette forklare de store frafaldsprocenter på disse uddannelser?

Da mange udkantsunge kommer fra gymnasiefremmede miljøer, er det ikke overraskende, at de nogle gange ytrer sig om problemerne med at forstå, hvad der foregår i skolen på samme måde som andre gymnasiefremmede. Stx-eleven Morten mener, at man måske nok skal være lidt dygtigere for at komme frem i gymnasiet, hvis man kommer fra i et udkantsområde, og hvis man ikke kan få hjælp hjemme.

*Morten: Nogle gange skal man lige have det et par gange. Det indrømmer jeg da selv. Det er ikke hver gang, jeg lige forstår det. Så må jeg spørge en eller anden, hvad er det her. I folkeskolen var*

*man vant til, at der var dansk og analyse. Det er der også her, men på en helt anden måde, man lærer også fine ord.*

*Int.: Det giver heller ikke problemer?*

*Morten: Jo, nogen gange tænker jeg også, det kan jeg ikke lige huske det der, for nu har jeg fået så meget ind i hovedet. Hjemme hos os er det jo ikke et fint sprog, vi snakker. Det er bare helt almindeligt.*

*Int.: Hvad er fint sprog?*

*Morten: En masse meget sigende ord. Det bruger vi jo ikke.*

Stx-eleven Susan fra Nordfyn er inde på det samme i forbindelse med fagligt samspil:

*Det er lidt forvirrende med de der forløb. Jeg forstår ikke helt meningen med det, for lærerne er alligevel ikke så gode til at koordinere det. Så jeg får ikke det optimale ud af det, synes jeg.*

Når Susan alligevel ikke ender i apati eller i følelsen af ikke at høre til i gymnasiet, men tager kampen op, så skyldes det muligvis, at hun gennem den trygge opvækst har fået opbygget en udpræget fremtidsoptimisme. Denne habitus omsætter Susan gennem kamp-strategi til en social kapital, så hun ender som lidt af en fighter på sin helt egen måde.

Adam fra Sydfyn er fra en lærerfamilie. I hans hjemmemiljø har specielt moderen lært ham mange ting, der kan udnyttes på gymnasiet. Bl.a. har han lært at angribe en større opgave systematisk:

*Vi skulle lave en problemformulering og et overordnet spørgsmål, men ligeså snart jeg kom i gang, så kørte det. Så blev det skide godt. Den første dag, der sad jeg netop med at bryde min hjerne, det gik rigtig dårligt til at starte med, men anden dag der kom jeg i gang med noget, og jeg fik læst en masse, og så blev jeg fascineret på nogle punkter. Tredjedagen skrev jeg næsten hele opgaven, og det gik bare super godt.*



Men som det fremgår, er gymnasiet en ganske fremmed verden for mange førstegangsgymnasieelever. Måske til tider for meget forbundet med universitetstænkning. I hvert tilfælde er produktkravene både til eksamen og i det daglige noget med tekst, tale og skrift. Det er netop det, der kan afskrække unge fra ikke-boglige miljøer. En pige fra Sydfyn, der ikke har valgt nogen ungdomsuddannelse, har nogle ideer til, hvordan man kunne gøre undervisningen mere nærværende for unge:

*Selvfølgelig skal man lære noget, og man skal have noget faglig viden, men i stedet for at sidde inde i klasseværelset og bruge tre timer på at læse en bog så hellere komme ud og få fortalt og komme ud og se nogle ting. Og i stedet for at læse om Rom, så tag en uge til Rom. Så find ressourcerne til det og giv de unge de oplevelser ved at tage dem med til udlandet og lære dem det på den måde.*

Pigen understreger betydningen af, at skoleundervisning ikke blot skal være formel og boglig læring, men at læringslyst og læringsvilje for nogle unge kan fremmes ved ud-af-huset-aktiviteter og oplevelser. Sammenholder man hendes udtalelser med, hvad Susan og Morten siger ovenfor, ser det ud til, at skolekoderne lettere kan knækkes, hvis der tænkes nyt om læringsbegrebet i de gymnasiale uddannelser.

## Sammenfatning

Udkantsunges valg af ungdomsuddannelse er i første omgang bestemt af erfaringsrummets mulighed for at sætte dem i en overskudsposition eller en underskudsposition. Erfaringsrummet er tæt forbundet med kulturel og social kapital erhvervet i familie, skole og lokalitet. En overskudsposition viser sig som tillid til og tro på, at man som ung har alverdens muligheder at vælge mellem. En underskudsposition viser sig ved, at uddannelsesvalget er betinget af uvidenhed og fordomme om uddannelser og af rene tilfældigheder. I det følgende vil vi sammenfattende give en over-

sigt over de væsentligste pointer angående udkantsunges valg af ungdomsuddannelse og fremtidsorienteringer set i forhold til deres erfaringsrum og over- eller underskudsposition.

- Udkantsunge med en velfungerende familiebaggrund har en overskudsposition, der gør det lettere at overvinde de ydre forhindringer ved at bo langt væk fra en uddannelsesinstitution og komme ud i forskellige former for kulturmøder og kulturkonflikter. Har man ikke denne familiebaggrund, kan de fysiske barrierer virke uoverstigelige.
- Udkantsunges kendskab til uddannelsessystemet og erhvervs muligheder er ofte mere begrænset end hos unge fra de store byer. Udkantsunge uden tradition for uddannelser i baglandet er stærkt afhængig af vejledning for at komme fra en underskudsposition til en overskudsposition. En gymnasial uddannelse kan gennem uddannelses-socialisering give de unge en overskudsposition.
- Da mødre i udkanterne sjældnere indtager traditionelle erhvervs- og kønsroller end fædrene, er det mere oplagt for pigerne end for drengene at vælge en uddannelse, der ikke nødvendigvis ligger i forlængelse af lokalområdets erhvervstradition.
- For mange udkantsunge er selvbyggeridentitet og opdageridentitet forbundet med selvstændighed og innovationstrang. Trang til selvstyring gør det svært at vælge sig en uddannelsesidentitet, der socialiserer en hen mod funktionsnæridentitet.
- Skoletræthed i folkeskolens ældste klasser kendes alle steder, men fordi udkantsunge faktisk har lyst til handling og aktivitet, bliver skoletræthed et incitament til ikke at gå ind i boglige ungdomsuddannelser og videre i det formelle uddannelsessystem.
- De unges stempling af uddannelserne betyder, at man vælger identitetsmarkør ved at vælge uddannelse. Erhvervsuddannelserne er lavest i uddannelseshierarkiet. Det fremmer fornemmelsen af underskudsposition. De unge laver selv

---

prestigemæssige skel mellem erhvervsuddannelser og de gymnasiale uddannelser.

- Udkantsunge er ofte vokset op med friluftsliv og fysisk aktivitet. Afkald på en fri og aktiv livsstil ved et uddannelsesvalg er medvirkende til fravalg af uddannelsen. Stx signalerer de mange muligheder for nogle, for andre er der tale om en kedsommelig fortsættelse af folkeskolen med ufrihed.
- Mange udkantsunge har været vant til et personligt og nært læringsforhold, fx sammen med faderen. Uddannelser, der er upersonlige og tager tid fra fritiden, virker specielt utiltrækkende på drengene.
- For mange udkantsunge er modenhed forbundet med at komme fri af skolekulturen og dermed at blive optaget i et voksenliv, som giver ansvar, prestige og penge. Unge fra udkanterne har ofte en tradition for mere skarp adskillelse mellem barn og voksen end i bykulturer. Det kan mange traditionelle erhverv tilbyde. Ungdomsuddannelser – specielt måske stx – kan opleves som umyndiggørende.



## Del II

# Skoleperspektiver

DEL II handler om, hvordan skole- og studievejledere på ni gymnasieskoler forholder sig til udkantproblematikken både i forhold til egen skole og i et større uddannelsespolitisk perspektiv. Vi karakteriserer skolerne som udkantsgymnasier, men denne karakteristik skal ikke forstås på den måde, at skolerne nødvendigvis ligger i et udkantsområde (hvad nogle gør og andre ikke gør), men at der på alle skolerne er mange elever, som kommer fra udkantsområder. I Kapitel 4, *Skoler og lokaliteter*, præsenteres de skoler vi har besøgt og de områder, de er beliggende i. Kapitel 5, *Elevkulturer, læringsvilje, kulturmøde*, handler om, hvordan skolelederne ser på gymnasiets muligheder for at tiltrække unge i udkanterne. Vi diskuterer de gymnasiale uddannelseskoder og skolelederes syn på deres elevtyper og kommer også ind på læringsmæssige problemer. I kapitel 6, *Skolerne og lokalområdet*, ser vi nærmere på de gymnasiale uddannelsers forholdet til grundskolen og lokalområdet. Det gælder bl.a. transport og lærerrekruttering og ikke mindst hele diskussionen om fusions- og sammenlægningsperspektiver, som indimellem dukker op i de uddannelsespolitiske diskussioner, også i udkantsområderne.



# Kapitel 4

## Skoler og lokaliteter

I de foregående kapitler har vi sat fokus på udkantsunges livsverden. Der har med andre ord i høj grad været tale om et indefra-perspektiv. I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan ledere og studievejledere på udkantsskoler ser på en række problemstillinger, der forbinder sig med de unges uddannelse, og hvordan de handler i forhold hertil. Her er der tale om et udefra-perspektiv i forhold til de unge. Vi har besøgt i alt ni skoler, heraf seks almene gymnasier, hvoraf de to tillige har en hf-afdeling, en ren hf-skole, en hhx-skole og en htx-skole. Begrundelsen for denne fordeling er først og fremmest, at der er flest stx-skoler i udkantsområderne, mens hhx- og htx-skoler i højere grad er placeret i større byer. Seks af de ni besøgte gymnasiale skoler ligger i Region Syddanmark. Baggrunden for overrepræsentationen af skoler i Region Syddanmark er, at vores projekt først og fremmest skulle omhandle denne region i og med, at det bl.a. er finansieret af midler fra Region Syddanmark. Vi har dog også besøgt en skole i Region Sjælland og to skoler i Region Midtjylland. De enkelte skoler er valgt, fordi vi har skønnet, at de på forskellig vis kan kaste lys over vores problemstilling.

### **Skoler i Region Syddanmark**

*Faaborg Gymnasium* ligger midt i Faaborg, som med sine godt 7.000 indbyggere er en del af Faaborg-Midtfyn Kommune med godt

52.000 indbyggere. Faaborg-Midtfyn er ikke et lavvækst-område, bl.a. er området omkring Ringe driftigt, men Faaborg by har i nogle år været præget af en vis stagnation, som der arbejdes hårdt på at vende ved at få virksomheder til byen. I kommunen findes der en del mindre lokaliteter, der må betegnes som udkantslommer. I Faaborg Kommune er der, som det fremgår af profilmodellen i bogens indledning, flere unge, der begynder på en erhvervsuddannelse end på Fyn som helhed og på landsbasis. Søgningen til de gymnasiale uddannelser ligger til gengæld under Fyns-, regions- og landsgennemsnittet. I Faaborg Kommune er der to mindre almene gymnasier, nemlig Faaborg Gymnasium og Midtfyns Gymnasium i Ringe. Et andet nærliggende gymnasium er Vestfyns Gymnasium i Glamsbjerg. I Faaborg er der hverken hhx eller htx, men stx deler bygning med det lokale Voksenuddannelsescenter (VUC), hvor voksne bl.a. kan tage hf-eksamen. Hvis man ønsker at tage en uddannelse på teknisk skole, hhx eller htx, skal man enten til Odense eller Svendborg. Faaborg Gymnasium blev grundlagt i 1979, og skolen har ca. 300 elever. Skolens naturlige rekrutteringsområde er, foruden Faaborg by, Horneland og de omkringliggende småøer samt området op mod Glamsbjerg og Ringe og ud mod Svendborg. På skolen har man de seneste år valgt at satse på det, man kalder *Science Lab* og de naturvidenskabelige fag. Vi ønskede at besøge Faaborg Gymnasium, fordi skolen har en del elever fra udkantsområder i lokaliteter omkring byen, og fordi skolen indtil for få år siden har været lukningstruet. Hertil kommer, at der i Faaborg eksisterer, hvad man kan kalde en mono-gymnasial kultur med kun en stx-skole og et lille VUC. Vi ønskede på den baggrund at vide, hvilke initiativer, man har taget for at give gymnasiet bedre overlevelsesmuligheder og hvilke fremtidsvisioner, man har på gymnasieområdet og for skolen set på baggrund af de lokale forhold.

*Nyborg Gymnasium* ligger i selve Nyborg, der er det administrative centrum i Nyborg Kommune. I Nyborg by bor der omkring 18.000 mennesker. Ved kommunesammenlægningen i 2006 kom kommunen til at tælle ca. 31.000 indbyggere. I Nyborg Kommune er



der flere unge, som ikke søger ind på en ungdomsuddannelse end i landet som helhed. Der er flere unge, der søger en erhvervsuddannelse her end på Fyn som helhed og på landsplan. Søgningen til stx er under Fyns-, regions- og landsgennemsnittet. På Nyborg Gymnasium er der fem stx-spor og to hf-spor. Hertil kommer skolens internationale IB-uddannelse, hvor undervisningssproget er engelsk. I alt har skolen ca. 680 elever. Der er knyttet en kostskole til skolen. På kostskolen bor der både IB-elever og elever fra hele landet. Kostskoleeleverne kommer bl.a. fra de sydfynske øer, da disse har fortrinsret på Nyborg Gymnasiums kostafdeling. Skolen har fem forskellige studieretninger og er specielt kendt for sin musik- og medieprofil. Ud over at rekruttere elever fra selve Nyborg by, har skolen et stort opland. En lille undersøgelse i forbindelse med vores besøg viste, at 281 af skolens ca. 680 elever kommer fra områder, som ikke har Nyborgs postnummer. Skolen har en rekrutteringsradius på omkring 15-20 km mod nord, syd og vest, og der kommer også elever fra den anden side af Storebælt. Derudover har skolen som nævnt elever fra mange dele af landet på grund af sin kostafdeling og IB-uddannelsen. Nyborg Gymnasium er med rektorens ord både en lokal, en regional, en national og en international skole. Vores begrundelse for at besøge Nyborg Gymnasium var, at der er tale om et middelstort provinsby-gymnasium, der i lighed med Faaborg Gymnasium har mange elever, der kommer fra byens store opland, herunder det, som vi tidligere har betegnet som udkantslommer. Vi ønskede blandt andet at finde ud af, hvordan man på skolen administrativt, uddannelsespolitisk og pædagogisk forholder sig til udkantsproblemerne.

*Nordfyns Gymnasium* ligger i Søndersø, som med sine ca. 3000 indbyggere ligger ca. 15 km nordvest for Odense. Søndersø er en del af Nordfyns Kommune, som har små 30.000 indbyggere. Tidligere var Søndersø og omegn et landbrugsområde, men i dag er mange gårde nedlagt. Der er kommet en del tilflyttere til byen fra Odense, bl.a. på grund af billige boliger. Nordfyns Kommune har som Nyborg og Faaborg-Midtfyn et forholdsvis

lavt uddannelsesniveau. Søgningen til de gymnasiale uddannelser ligger under Fyns-, regions- og landsgennemsnittet for både piger og drenge. Nordfyns Gymnasium er den eneste gymnasiale uddannelse i Nordfyns Kommune. Skolen blev grundlagt i de store gymnasiebyggeriers tid i 1970'erne og har godt 500 elever. Søndersø blev valgt som gymnasial uddannelsesby ud fra en formodning om, at elever fra et større område omkring Odense, der måske ville have søgt et af de overbelastede Odensegymnasier, ville være tiltrukket af en skole tættere på og derved undgå transportproblemer. Gymnasiet kunne således tage noget af presset på de odenseanske gymnasier og samtidig bidrage til at højne det lokale uddannelsesniveau på Nordfyn. Eleverne på skolen kommer for 40 procents vedkommende fra Odense, resten fra forskellige områder på Nordfyn. Søndersø kan således siges både at være et udkantsgymnasium og et forstadsgymnasium i konkurrence med Odense-skolerne. Vi besøgte Nordfyns Gymnasium, fordi vi her mente at kunne få indsigt i, hvordan man forholder sig til udkantsproblematikken på en skole, som både er udkantsskole og en slags forstadsskole i en storby. Et særligt problem ved skolen kunne tillige være dens størrelse, idet man kan forestille sig, at en mindre skole i nærheden af en stor by kan have specielle konkurrenceproblemer.

*HF Søfart* ligger i Marstal på Ærø, som er en selvstændig kommune i det Sydfynske Øhav. Ærøskøbing i nord, Søby i vest og Marstal i øst er de tre store byer på øen. Marstal har tradition for at være søfartsbyen, mens Ærøskøbing er handels- og administrationsby. Ærø kommune har som andre fynske kommuner et lavt uddannelsesniveau, specielt hvad angår drenge. Hele 31 procent af drengene får ifølge Uni. C's profilmodel ikke en ungdomsuddannelse, og langt færre drenge får en gymnasial uddannelse end i regionen som helhed. Ærø har ikke mange uddannelsesstilbud til unge mennesker. Udover HF Søfart, som er en meget specialiseret ungdomsuddannelse og derfor appellerer til unge fra størstedelen af Danmark, er der ikke nogle ungdomsuddannelser på øen. Det nærmeste sted at tage en uddannelse

for unge på Ærø er i Svendborg, hvor der er flere forskellige ungdomsuddannelser. Unge fra Ærø har også mulighed for et økonomisk favorabelt gymnasieforløb på Nyborg Gymnasiums kostafdeling, hvilket mange benytter sig af. HF Søfart er en 3-årig hf-uddannelse, som er beliggende på Navigationsskolen, som altså både huser den videregående navigatøruddannelse og hf-uddannelsen. HF Søfart har godt 100 elever. Foruden at få en almindelig hf-eksamen stifter kursisterne på HF Søfart også bekendtskab med forskellige søfartsrelevante fag. Der er således tale om en ungdomsuddannelse med en klar professionstøning. Ifølge skolens daglige leder vælger ca. 60 procent af hf-eleverne på længere sigt en uddannelse inden for det maritime område. Eleverne kommer fra hele landet og bor i skolens boliger rundt omkring i byen. Der er altså ikke en egentlig kostafdeling i tilknytning til skolen, men da byen er lille og eleverne bor tæt på hinanden, føles det ifølge uddannelseslederen nærmest sådan. Det er for eleverne specielt at gå i skole på HF Søfart i og med, at man er på en lille ø og langt væk hjemmefra. Vi vurderede, at HF Søfart var interessant at besøge, fordi skolen ligger i et egentligt udkantingsområde, hvor man har valgt at tage kampen op ved at tilbyde elever en særligt tonet hf-uddannelse, der kan appellere til de unge, der gerne vil kombinere en boglig uddannelse med praktiske og erhvervsrettede fag.

*Vestfyns Handelsgymnasium* ligger i den gamle stationsby Glamsbjerg, som med sine 11.000 indbyggere ligger ca. 25 km sydvest for Odense. Glamsbjerg er del af Assens Kommune med godt 42.000 indbyggere. Assensområdet har en lav uddannelsesfrekvens. Søgningen til de gymnasiale uddannelser ligger for både pigers og drenges vedkommende et godt stykke under regions- og lands gennemsnittet. På handelsgymnasiet går der ca. 150 elever, mens der går ca. 500 elever på byens almene gymnasium. De to skoler deler bygninger. Ifølge uddannelseslederen på handelsgymnasiet kommer cirka halvdelen af eleverne fra Glamsbjerg og Assens, mens resten af eleverne kommer fra mindre byer og landsbyer i oplandet. Indtil sommeren 2006 lå hhx-afdelingen i Assens, men

man besluttede at flytte skolen til Glamsbjerg under samme tag som stx. Eleverne på de to skoleformer har samme kantine, og lærerne deler lærerværelse. Ideen var, at den nye beliggenhed i Glamsbjerg skulle tiltrække elever fra et større opland ind mod Odense til den på det tidspunkt skrantende skole. Det bidrog også til beslutningen, at politikerne i Assens Kommune efter kommunesammenlægningen i 2006 satte sig for at gøre Glamsbjerg til kommunens uddannelsesby. På hhx kunne man se store fordele ved i højere grad at blive forbundet med den lokale stx-afdeling frem for at bevare den bygningsmæssige tilknytning til hg-afdelingen i Assens. Vi besøgte Vestfyns Handelsgymnasium for at få indblik i de muligheder og ideer, der kunne ligge bag en centralisering af ungdomsuddannelser i bestemte områder. Vi ville også gerne have indblik i, hvordan det fungerer i virkelighedens verden, når en hhx-afdeling deler lokaler med stx.

*Tønder Gymnasium* ligger i Tønder by, der har ca. 7.000 indbyggere og ligger ca. 5 km fra den tyske grænse. I Tønder Kommune er der et stort alment gymnasium, et privat studenterkursus (Toftlund) samt et handelsgymnasium og et teknisk gymnasium. Der er videregående uddannelsesinstitutioner i de sønderjyske østkystbyer og i Esbjerg. I Tønder Kommune gør samme uddannelsesmønster sig gældende som i de allerede nævnte fynske kommuner. Tønder Gymnasium blev oprettet i begyndelsen af det 20. århundrede og er således en skole fra før de store gymnasiebyggeriers tid. Skolen har ca. 500 elever. Gymnasiets opland er ca. 32 km mod nord og 15 km syd for Ribe. Udover at være et udkantsgymnasium er skolen placeret tæt på den tyske grænse dermed et grænsegymnasium. På skolen mærker man tydeligt de særlige problemstillinger i relation til nationale mindretal, sprog, kultur osv. De nærmeste danske gymnasier er i Ribe og Haderslev. I Aabenraa er der et tysk gymnasium. På den anden side af grænsen er der danske gymnasier i Flensborg (Duborg skolen) og Slesvig (Mærsk Skolen). Tønder Gymnasium har de seneste år forsøgt at udvide sit rekrutterings-opland til også at omfatte området syd for grænsen. Man har lavet en Europaklasse, det

vil sige en dansk-tysk gymnasieuddannelse, hvor der går både danske og tyske elever med specielt curriculum og eksaminer. Skolen har fået tilført ca. 90 elever på denne måde, hvilket betyder, at man udnytter skolens fulde kapacitet. På Tønder Gymnasium ønskede vi at høre om, hvordan man som udkants- og grænsegymnasium arbejder på at skaffe elever ved at udnytte den specielle beliggenhed offensivt. Vi ønskede også at vide noget om skolens it-profil, hvormed man har forsøgt at knytte en særlig læringstilgang til skolehverdag og undervisning.

## Skoler i Vestjylland og på Sjælland

*Ringkjøbing Gymnasium* ligger i Ringkøbing, som er en gammel vestjysk købstad og tidligere amtsby og har ca. 10.000 indbyggere. Kommunen hedder efter kommunesammenlægningerne Ringkøbing-Skjern og er en del af Region Midtjylland, som har Viborg som regionshovedstad. I Ringkøbing er der to almene gymnasier, nemlig Det Kristne Gymnasium og Ringkjøbing Gymnasium. De to skoler er naboer og placeret i en uddannelsespark, hvor også byens handelsskole er beliggende. Der er hverken htx eller teknisk skole i byen. Elever, som ønsker disse uddannelser, må til Skjern, ca. 30 km fra Ringkøbing. Ringkøbing er et handelsmæssigt centrum i området omkring fjorden og op langs vestkysten. Ringkjøbing Gymnasium blev oprettet i midten af 1980'erne og har ca. 400 elever. Tidligere var der i området kun Vestjysk Gymnasium i Tarm (VGT), som oprindeligt var en kostskole. Unge fra Vestjylland måtte, hvis de boede langt ude på landet, vælge VGT og kostskolen eller fravælge en gymnasial uddannelse. Vi besøgte Ringkjøbing Gymnasium, da vi vidste, at der her er mange førstegenerationsgymnasieelever i og med, at gymnasiet ligger i et område uden lang gymnasietradition. Desuden er Vestjylland traditionelt blevet set som et decideret yderområde.

*Lemvig Gymnasium* ligger i Lemvig i Region Midtjylland. Byen er ved den nye kommunalstruktur lagt sammen med fiskeribyen

Thyborøn ved Harboøre Tange. Harboøre har fortsat et indre-missionsk islæt. Lemvig har været præget af tilbagegang, også befolkningsmæssigt. Den nye kommunalstruktur betød for Lemvig, at man ikke blev forbundet med nogle af de mere driftige byer i området, fx Holstebro og Struer. Set i et vækstperspektiv vil Lemvig derfor kunne være i en ugunstig situation. Der bor ikke mange højtuddannede i byen, og lokalområdet er til en vis grad stadig præget af de primære erhverv, selvom de er i tilbagegang. I mange af kommunens sogne er der, som skolens rektor siger, kun to gårde tilbage, hvoraf den ene er kirkegården. Lemvig Gymnasium er små 30 år gammelt. Det blev oprettet i den store gymnasiebygningsperiode i slutningen af 70'erne, dvs. nogenlunde samtidig med Ringkjøbing Gymnasium, Faaborg Gymnasium og Nordfyns Gymnasium. Der er knap 350 elever på gymnasiet, som altså må siges at være et mindre gymnasium. De nærmeste almene gymnasier ligger i Struer og Holstebro. Der er ikke teknisk skole eller htx i Lemvig. Lemvig Gymnasium er således den eneste attraktive gymnasiale uddannelse i byen og oplandet. Lemvig har en høj gymnasiefrekvens – højere end gymnasier i andre typiske udkantsområder og Danmark som helhed. Desuden ligger skolen, hvad angår eksamensresultater, meget fint. Vi var interesserede i at kende baggrunden for disse forhold. Men samtidig mente vi, at det kunne være interessant at høre om skolens fremtidsvisioner som udkantsgymnasium, specielt når dette perspektiv sammenholdes med områdets demografiske og erhvervsmæssige pressede situation. Endelig er der det helt specielle ved egnen, at der eksisterer nogle udprægede missionske miljøer. Hvordan forholder den slags miljøer sig til uddannelse og modernitet?

*Teknisk Gymnasium Næstved* er beliggende forholdsvis centralt i Næstved by. I Næstved by er der ca. 40.000 indbyggere, men Næstved Kommune har et stort opland og tæller ca. 80.000 indbyggere og er arealmæssigt den største kommune i Danmark. Næstved er en gammel købstad, som med havn, industri og handelsliv traditionelt har været et knudepunkt på Midtsjælland,

---

og netop byens tætte forbindelse til industri har også gjort den til en by med en relativt stor befolkningsgruppe fra den faglærte og ufaglærte arbejderklasse. Teknisk Gymnasium Næstved er en del af EUC Sjælland, som har afdelinger i både Næstved og Køge. Indtil sommeren 2008 havde skolen bopæl på en gammel folkeskole, men siden sommeren 2008 har skolen haft bopæl i helt nye bygninger, som er beliggende sammen med andre dele af EUC Sjælland. Der er ca. 150 elever på Teknisk Gymnasium Næstved, og ifølge skolens uddannelsesleder, som siden har fået andet job kommer ca. halvdelen fra Næstved by, mens den anden halvdel kommer fra et større opland omkring Næstved, som strækker sig mod Vordingborg i syd og mod Haslev og Slagelse i nord. Ifølge teamchefen er det almindeligt, at elever fra oplandet kommer »i flokke«, og at der altså er unge fra samme område, som også har kendt hinanden inden gymnasiet, som sammen begynder på skolen. Næstved er, som teamchefen siger, en gammel arbejderby, og eleverne kommer generelt fra gymnasiefremmede miljøer. Langt de fleste har forældre, som er faglærte eller har korte videregående uddannelser, og der er ikke mange akademikerbørn. Vi besøgte skolen dels for at have en ungdomsuddannelse med udkants elever fra Sjælland med i undersøgelsen, dels for at have en htx-skole med i undersøgelsen.





# Kapitel 5

## Elevkulturer, læringsvilje, kulturmøde

I dette kapitel ser vi nærmere på, hvordan ledere og vejledere på de ni udvalgte gymnasieskoler forholder sig til en række problemstillinger, der knytter sig til at være skole i områder, hvor en stor del af eleverne kommer fra udkantsområder. Først sættes der fokus på, hvordan de forskellige uddannelser forstår deres opgave i forhold til forskellige typer af unge, heriblandt udkantsunge. Dernæst følger et afsnit om læringsvilje og til sidst et om elevers studievevaner. Ind imellem kan det være svært at sige, hvornår temaet specifikt angår udkantsproblematikken, og hvornår det angår mere generelle forhold inden for forskellige institutionstyper. Vi har valgt at forholde os til spørgsmålet på den måde, at vi præsenterer temaer og overvejelser og hen ad vejen ekspliciterer, på hvilke måder disse relaterer sig til særlige udkantsproblematikker.

### **Uddannelsernes tiltrækningskraft**

Der findes fire ungdomsgymnasiale uddannelser i Danmark, nemlig stx, hf, hhx og htx. De har forskellig historie og forskellig fagrække, og undersøgelser viser, at de appellerer til unge med forskellige forventninger og interesser. Det uddannelsespolitiske motiv for at have fire forskellige gymnasiale uddannelser er, at det skønnes at give muligheder for flere unge, hvis der er forskellige

veje, som de unge kan gå med henblik på at erhverve studiekompetence. I indledningen præsenterede vi de fire uddannelser på et helt generelt niveau; i dette afsnit vil vi med udgangspunkt i samtaler med ledere og studievejledere på skolerne stille skarpt på, hvilke unge, der søger ind på de forskellige uddannelser og relatere disse spørgsmål til vores udkantstemaer.

### Stx og hf

Stx eller det almene gymnasium er i dag en anden slags skole, end det oprindeligt var. Hvor det engang var en skole for de få og i den forstand en adgangsbillet til erhvervelse af en specifik kulturel kapital, er det i dag i højere grad en skole for de mange. Stx tilbyder nok stadig eleverne en særlig kulturel kapital, men skoleformen har ikke længere monopol på at være almindelige og studieforberevende.

Tidligere var det sådan, fortæller flere rektorer, at det almene gymnasium havde et særligt finkulturelt dannelsesprogram, som der ikke blev lagt skjul på. Det handlede om at værne om gymnasiets specielle dannelsesindhold og i bedste fald om at løfte »almuen« ind i kulturens cirkel. En rektor siger:

*Jeg tror skolen [altså hans udkantsgymnasium] dengang – det er nemlig ændret nu – opfattede sig selv som en filial af den Kgl. Danske Gymnasieskole. Det er et stærkt brand, der gør, at man skal opføre sig på samme måde alle steder uanset lokalitet. Det kunne da godt være, at eleverne her var lidt anderledes end elever i Hillerød eller Randers, men det skulle skolen ikke lade sig mærke med.*

Samme rektor taler om, at unge fra ikke-boglige hjem også nu om stunder kan have problemer med, hvad man opfatter som almenviden i gymnasiet, og indimellem kan det måske være svært at forstå meningen med denne særlige viden – fx kendskab til forfattere som Holberg og Riffbjerg – hvis man ikke har fået gymnasiets dannelsesindhold intravenøst via sin sociale baggrund, som rektoren formulerer det.

Flere rektorer, inklusive ovenstående rektor, taler imidlertid om, at der er opstået en ny måde at tænke uddannelse på, ikke mindst i udkantsområderne. Den aktuelle anledning er gymnasiernes overgang til selveje fra 2006, som har intensiveret konkurrencesituationen og dermed gjort de tidligere statslige og senere amtligt ejede skoler til selvstændige enheder, som meget mere bevidst end tidligere må forholde sig til behov og interesser hos de elever, de får ind på gymnasiet. Samtidig har diskursen om læring og kompetenceudvikling, som for alvor satte sit præg på sindene i 1990'erne, ført til en ny opfattelse af, hvad en elev er. Det ligger også i rektorens udsagn om den Kgl. Danske Gymnasieskole, at man tidligere opfattede en elev som et væsen, der skulle lære det, som danneskulturen udpegede som det rigtige at lære. I dag er man mere opmærksom på, at skolen må tage hensyn til elevers læringsforudsætninger. Kort fortalt er gymnasierne presset af såvel tidsånd som økonomi, og er derfor blevet mere responsive i forhold til unge, som man tidligere ville erklære som ikke-egnede.

Man skal imidlertid ikke underkende det faktum, at netop den aura, som traditionelt har eksisteret omkring det almene gymnasium, også har skabt en vis prestige eller attraktionsværdi, som ikke bare har haft en *pull-effekt* i forhold til unge fra gymnasiefremmede miljøer, der vil noget andet, men også en *push-effekt*, når de unge ønsker en højere social placering end de fleste i baggrundsmiljøet. Det almene gymnasiums insisteren på et kulturelt dannelsesindhold har været med til at gøre skolen til en attraktiv arena for unge med behov for impulser til deres personlige og faglige identitetsarbejde, også i udkantsområder. Dette behov er ikke blevet mindre i takt med, at flere traditionelle erhverv er på retur, ikke mindst inden for fiskeri og landbrug, og har efterladt mange udkantsunge med et behov for at gøre noget andet end at følge i forældrenes erhvervsmæssige fodspor. Rektoren på Lemvig Gymnasium fortæller om unge mennesker, som er taknemmelige over at få lov til at få en bred almindannende uddannelse, og som ser dette

som en mulighed for at komme videre, hvilket – som vi skal uddybe i et senere afsnit – er med til at gøre dem endog meget motiverede for gymnasiestudierne. Man mærker også hos flere gymnasierektorer en stolthed over at kunne give eleverne den særlige kulturelle kapital, som knytter sig til stx.

Det almene gymnasium har som nævnt gennemløbet en markant udvikling, hvad angår optag af henholdsvis drenge og piger. Det gælder også på flere af de skoler, vi har besøgt, og på nogle af dem endda i meget markant grad. Det kan et par af de oplysninger, vi fik på skolerne, illustrere. På Ringkjøbing Gymnasium udgjorde drengene i 2008 i 1.g 30 procent mod 35 procent i 3.g. På Lemvig Gymnasium udgjorde drengene i 1.g 32 procent i 2008 mod 43 procent i 3.g. På Tønder Gymnasium har man faktisk nået grænsen for skolens kapacitet, men rekrutteringsmønsteret på kønsområdet er endog meget skævt. På den 1.g-årgang, som startede i august 2008, udgjorde drengene en tredjedel af eleverne. Det skal dog siges, at 2.g-årgangen i 2008 havde en større procentdel drenge end de foregående år.

Vi er helt på det rene med, at nedgangen i drenges søgning til stx og hf ikke er en særlig udkantsproblematik, men noget tyder på, at den kønslige skævvridning er endnu mere slående på nogle udkantsskoler end på skoler i de større byer. En første forklaring på skævvridningen af den kønslige balance på det almene gymnasium er ifølge flere uddannelsesledere og studievejledere, at mange drenge ikke oplever det fagligt meget bredt favnende almene gymnasium som en nødvendig vej til et godt arbejde. Lederne og studievejlederne har nogenlunde den samme forklaring på, hvorfor det er tilfældet i deres område: Der eksisterer fortsat traditioner i udkantsområderne, som tilsiger, at drengene skal ud og have et rigtigt arbejde. De kan simpelthen få det gode liv, de søger, på andre måder end via stx-uddannelsen. Deres fremtidsvisioner er at komme ud og bruge hænderne og tjene gode penge. Med en struktør-uddannelse fra en teknisk skole kan en ung mand – hører vi – gå direkte ud og tjene over

en halv million om året, og en håndværker, som enten har været i mesterlære eller gået på teknisk skole, kan hurtigt få råd til at købe den attraktive bil, siger en rektor. Det er, får vi flere gange at vide, en markant kultur eller livsstil på egnen, og en 18-årig kan ikke gennemskue, at han på længere sigt kan blive hægtet af, hvis han fastlåses i forhold til sit oprindelige uddannelses- og erhvervsvalg. Den sønderjyske rektor supplerer med en anden forklaring. Han mener, at gymnasiekulturen på specielt stx og hf i stigende grad præges af praksisformer, som tiltaler piger mere end drenge. Der er meget med læsning og stillesiddende arbejde, men dertil kommer, at de nye læreplaner er meget akademiske og måske også fremmer tænkemåder, som appellerer mere til piger end til drenge, fx i relation til evaluering, metakognition og i det hele taget selviagttagelsesformer, som en del drenge kan have svært ved at se mening i.

Flere rektorer er inde på, at den kønsmæssige skævvridning på stx og hf kan få dramatiske konsekvenser, da den demografiske og økonomiske udvikling i udkantsområderne kan blive påvirket. Ifølge en rektor går tendensen allerede i retning af, at kvinderne forlader udkantsområderne for at søge mod byer, hvor de kan videreuddanne sig og få attraktive jobs, mens en stor gruppe mænd uden uddannelse bliver tilbage. Det er måske sådanne tendenser, som er med til at skabe tendensen i retning af, at fraflyttere fra mange af kommunerne i Region Syddanmark har et højere uddannelsesniveau end dem, der bliver. Konsekvensen kan blive, at der i nogle områder vil være en markant overvægt af mandlige indbyggere med et forholdsvis lavt uddannelsesniveau. Deraf kan følge en manglende tiltrækningskraft for videnssamfundets virksomheder, der som regel er afhængige af veluddannet arbejdskraft. Man kan derfor nå frem til den paradoksale slutning, at gymnasieuddannelsernes succes i visse udkantsområder i realiteten bidrager til et kønsbestemt *brain drain* i og med, at pigernes højere uddannelsesniveau medvirker til at tømme områderne for veluddannede kvinder med efterfølgende indvirkning på den økonomiske udvikling i området.

På hf blev det anvendelsesorienterede aspekt i uddannelsen understreget i forbindelse med 2005-reformen. Uddannelsen skulle med den anvendelsesorienterede profil tiltrække unge, der gerne vil have en studentereksamen, men som samtidig er målrettede mod videregående professions- eller bacheloruddannelser. Man har i uddannelsen indlagt en række nye tanker om fagsamarbejde, introduktion, værkstedundervisning og pædagogik, der gør, at hf-uddannelsen på samme tid lægger op til selvstændighed og tæt samarbejde mellem kursister og lærere. Der er således en intention om, at der skal eksistere en tæt forbindelse mellem vejledning, undervisning og kursisterne selvevaluering og dermed evner til at vurdere egne kompetencer og udvikling på uddannelsen. Hf-uddannelsens tutor-ordning er en tydeliggørelse af lærerrollen som en træner- eller coachrolle. Også studiebogen, som er en slags logbog over status, kompetenceprogression, mål og arbejde skal hjælpe med at give indsigt i egne læreprocesser og dermed fungere som et refleksionsredskab.

Vi besøgte tre skoler, der havde hf. De to steder lå hf-uddannelsen på almene gymnasier, mens det tredje hf var en tre-årig hf-uddannelse, nemlig HF Søfart, som vi omtaler mere indgående andetsteds. På alle hf-uddannelser er det muligt at tone i retning af det naturvidenskabelige, det samfundsvidenskabelige eller noget helt tredje, hvorved uddannelsen allerede tidligt peger mod en videregående professions-uddannelse. Men det er altså også muligt at knytte et tredje år til uddannelsen, således at hf-studiet får karakter af vekseluddannelse med praksisrelaterede elementer indlagt hen ad vejen. Set i et udkantsperspektiv »burde« hf-uddannelsen have nogle kvaliteter, der kan virke attraktivt på udkantsunge, fx det anvendelsesorienterede, retningen mod mellemlange uddannelser og et kortere forløb. Imidlertid er der langt mellem hf-uddannelsesstederne i udkanterne, og der er, som det senere vil fremgå af en rektors udtalelser, også knyttet en del pædagogiske, sociale og faglige udfordringer til det at få uddannelsen til at fungere som et tiltrækkende alternativ til de andre gymnasiale ungdomsuddannelser.

### Hhx og htx

Det merkantile og det tekniske gymnasium har det til fælles, at de er mindre massivt fordelt på Danmarks kortet end stx og i højere grad end stx-skolerne er placeret i større byer. Denne beliggenhed betyder, at man i mindre grad end for stx-skolernes vedkommende kan tale om egentlige tekniske og merkantile udkantsgymnasier. Dette betyder dog langt fra, at skolerne ikke har unge fra udkantsområder. Skolerne i de byer, der grænser op til udkantsområder, får både elever fra byen og fra et større opland. Ledere og studievejledere på både hhx og htx fortæller os, at man på skolerne nok er klar over, at en del af eleverne kommer fra udkantsområder, men at man ikke har mulighed for at forholde sig eksplicit til de særlige problemstillinger, der knytter sig til dette, fx i forbindelse med transport. Hertil er elevgruppen geografisk for mangefacetteret og kommer fra forskellige områder.

Vi besøgte Vestfyns Handelsgymnasium, som dækker et relativt stort område, og hvor mange af skolens elever ifølge skolens leder og studievejleder kommer fra små byer og udkantslommer i oplandet. Adspurgt om elevernes selvforståelse fortæller lederen og studievejlederen, at handelsgymnasiets forbindelse til erhvervslivet er helt central for eleverne. Det er denne forbindelse, der giver hhx-eleverne en særlig positiv identitet i deres egne øjne sammenlignet med eleverne på det almene gymnasium. Det formuleres på følgende måde af uddannelseslederen:

*Det almene gymnasium har en tendens til at være en 11. til 13. klasse [altså en forlængelse af folkeskolen]. Der har vi altid stået på det modsatte. Vi kalder fx ikke vores årlige møde med forældrene for forældremøder, men informationsmøder, for vi vil gerne signalere, at dette ikke er en skole, men en miniudgave af en erhvervsvirksomhed. Vi får nogle elever, som klart siger til os – fx når vi holder merkantil kulturdag – at så kommer de ikke. De siger, at de jo har fravalgt det andet. Vi kan kalde det den humanistiske overbygning.*

Uddannelseslederen fortæller videre, at man på skolen gerne vil signalere, at 18-årige unge er næsten voksne mennesker, der skal kunne klare sig selv. Det er den slags signaler, mange af skolens elever ønsker at forholde sig til. Tendensen er dog ikke entydig, specielt ikke nu, hvor Vestfyns Handelsgymnasium deler bygninger med stx-skolen på stedet, og hvor eleverne fra de to skoler er begyndt at spejle sig mere i forhold til hinanden.

Uddannelseslederen fortæller, at hhx-skolens elevråd er begyndt at efterspørge de aktiviteter, der foregår på det almene gymnasium. Her tænker hun ikke på, som hun siger, »de omklamrende ting«, såsom forældrekonsultationer, men på flere sociale aktiviteter efter skoletid og tilbud såsom elevweekender:

*Og så røg vi ned på to fester i løbet af året – folk gad simpelthen ikke. Så på et tidspunkt fik vi en elevgruppe, som stort set kun gik i skole, og så gad de faktisk ikke andet. Vi har også prøvet at lave karneval – men vi kunne simpelthen ikke trænge igennem med det.*

Studievejlederen fortæller videre, at eleverne sammenligner fagindholdet på hhx og stx. Han siger:

*Det er det samme med billedkunst. »Hvorfor skal vi have det?« Og så siger man: »Hhx er en fantastisk uddannelse, for her kan vi fravælge det der«.*

Som indledningsvist nævnt kommer en stor del af eleverne på hhx fra familier, hvor forældrene selv er selvstændige. Det gælder også det hhx-gymnasium, vi besøgte. Uddannelseslederen fortæller:

*Dem, hvis børn vi kan tiltrække, som er en lidt mere ressourcestærk gruppe, er dem, der er selvstændigt erhvervsdrivende, store murerestre, butiksdrevende og sådan noget.*



Om elevernes baggrund fortæller studievejlederen:

*Forældrene er for eksempel automobilforhandlere eller har små handelsimperier. Der er en tendens til, at deres børn som noget fuldstændigt naturligt skal have en hhx-uddannelse. Det er ikke en tvang fra forældrenes side, men en anden kultur.*

Disse unge har, fortæller han, fra barnsben lært, at man skal kunne se konkrete resultater af sit arbejde, og når han er ude på folkeskoler og præsentere uddannelsen, så hæfter forældrene sig i høj grad ved, at uddannelsen, som de siger, »kan bruges til noget«. »Det er«, som uddannelseslederen formulerer det, »det der med at gøre karriere inden for erhvervslivet«.

Dette betyder imidlertid ikke, at eleverne kommer fra hjem, hvor man mangler forståelse for betydningen af uddannelse. Det almindelige uddannelsesløft i samfundet har ifølge de to skolefolk på Vestfyns Handelsgymnasium medført, at en stor gruppe af skolens elever kommer fra hjem, hvor man er fuldstændig på det rene med betydningen af en god uddannelse. Herudover kommer der en gruppe elever fra mere ressourcetsvage hjem, hvor forældrene ikke ser ud til at give deres børn den opbakning og slet ikke den faglige bistand, som børn fra gymnasienære hjem får. Her siger uddannelsessystemet ikke forældrene ret meget, og det kan hurtigt udvikle sig på samme måde med deres børn, hvis ikke der sker noget særligt. Det er denne gruppe, der typisk kommer til at fylde i frafaldsstatistikkerne, men sådan er det jo, som vejlederen siger, også på stx. Det er bare mere tydeligt på hhx, fordi gruppen fylder mere, og frafaldet er større.

Frafaldet på hhx på landsplan er ca. 25 procent, og det gælder også i Glamsbjerg. Ifølge uddannelseslederen skal det store frafald ses i sammenhæng med, at man nu om stunder ikke længere skal have en egnethedserklæring fra folkeskolen, og det betyder, at man får en del fagligt svage elever ind, som i løbet af det første halve år finder ud af, at de ikke kan klare uddannelsen. Mange af

disse elever ryger videre til teknisk skole, andre går ud og tager et arbejde, inden de finder ud af, hvad de så vil.

Ifølge teamchefen på Teknisk Gymnasium Næstved betyder den naturvidenskabelige toning i samspil med elevernes sociale forudsætninger meget for den måde, eleverne forstår sig selv på i forhold til eleverne på specielt det almene gymnasium. De fleste af drengene på htx har positivt tilvalgt stx, fordi de kan noget med naturvidenskab og teknik. Men derudover har de – ligesom mange elever på hhx – bevidst fravalgt det, de opfatter som stx-kulturen, som de beskriver i vendinger som »flippet« og »humanistisk«. Det er således ikke ualmindeligt at htx-elever tror, at stx-eleverne ryger hash i lange baner osv. Teamchefen på Teknisk Gymnasium Næstved fortæller en illustrativ historie, der handler om Ungdommens Hus i Næstved, hvor man kan komme ind og få en kop kaffe og fx lave lektier:

*Jeg kunne ikke forstå, at vores elever ikke kom der. Hvis man har svært ved at nå sin bus osv., så kunne man sidde deroppe. Så vi lavede et arrangement, hvor vi kunne komme derop – men da vi skulle derop, var der kun fem af eleverne, der ville. Men de [altså de elever, som ikke tog med] synes altså, at det er sådan et flippet sted og opfatter sig selv som et modbillede.*

På den anden side har eleverne på htx også en meget høj grad af selvbevidsthed i forhold andre grupperinger i det sociale uddannelseshierarki. De er fx meget bevidste om, at de bliver studenter, og således får samme muligheder som eleverne på stx. For et par år siden forsøgte man, fortæller teamchefen, at løse problemet med den store overvægt af drenge ved at invitere piger fra den lokale frisørskole med til festen. Men det var ikke nogen succes, for ifølge drengene kunne disse piger ikke stave, og det syntes htx-drengene var pinligt. Måske, siger teamchefen, handler det blot om, at identitetsafgrænsningen i forhold til andre er en uafvendelig del af unges kollektive søgeproces, som gør at de må definere sig som en bestemt slags unge. Htx er i høj grad

en uddannelse for mønsterbrydere i den traditionelle forståelse af begrebet, idet eleverne her ofte vil få en statusmæssigt højere uddannelse end deres forældre, hvilket det faktum, at over 50 procent af uddannelsens elever kommer fra gymnasiefremmede miljøer dokumenterer.

Htx er i udpræget grad en drenge-uddannelse. Drengene udgør som indledningsvist nævnt 80 procent af eleverne på landsplan, og det gælder også på Teknisk Gymnasium Næstved. Htx's succes med at få drenge ind på uddannelsen antyder, hvad det er, drengene vælger til og fra. På htx får de en meget praktisk og anvendelsesorienteret naturvidenskabelig undervisning, som fokuserer på teknologifagene. Dette appellerer tilsyneladende i høj grad til drenge, som kan lide at arbejde med et praktisk perspektiv på tingene, men som samtidig kan lide at bruge hovedet og har flair for fx matematik og fysik. Samtidig slipper de for en række humanistiske fag og ikke mindst kunstneriske fag som musik og billedkunst, som forekommer htx-drengene ubrugelige og måske også for feminine i den forstand, at de kræver, at man skal kunne udtrykke følelser og synliggøre sine fornemmelser. Pigerne holder sig dog ikke tilbage, fordi der går mange drenge på uddannelsen. Tværtimod. Studielederen fortæller, at pigerne ofte bliver feterede af drengene, fordi de er så få. Som det også fremgår af vores interview med eleverne, er de – stadigvæk forholdsvis få – piger, der går på htx-uddannelsen glade for at være der. De fortæller typisk, at de her slipper for det venidefnidder, der i højere grad synes at eksistere på »pigeskolen« stx, og de hæfter sig altså ved den slags egalitære kultur, som også drengene tiltrækkes af.

Noget tyder altså på, at hhx og htx i kraft af deres elevkulturelle og faglige profil er i stand til at forholde sig positivt bekræftende til nogle af de forudsætninger, som præger mange unge fra udkanterne. Uddannelserne har en forholdsvis klar erhvervstøning og bygger – specielt for htx's vedkommende – på en kombination af teori og praksis. Man kan som elev udfolde sig under forhold,

som i højere grad signalerer »virksomhed« end »skole«, hvilket sandsynligvis tiltrækker et segment blandt de unge, som er trætte af almene fag uden erhvervs sigte. På de erhvervsgymnasiale uddannelser skal man ikke i samme omfang som på stx tilegne sig en humaniora-domineret danneskultur, som er fremmed for én og for den kultur, man kommer fra. I den forstand ser det ud til, at handelsgymnasiet i nogen grad formår at appellere til unge med nogle af de profiler, som vi har fundet blandt vores udkantsunge.

Hhx i Glamsbjerg er en lille skole i sammenligning med det stx, som de deler bygninger med. Sammenligner man htx i Næstved med sine 150 elever med Næstved Gymnasium, hvor der i 2008 gik op mod 1000 elever, er der også her tale om en meget lille uddannelse. På baggrund af samtalerne med skoleledere og studievejledere kan vi se i hvert fald tre årsager til, at de erhvervsgymnasiale uddannelser på trods af deres anderledes profil, som man kunne forvente ville appellere til en større gruppe unge, får fat i så relativt lille en gruppe i sammenligning med stx. Den ene årsag er, at der er flere stx-skoler end htx- og hhx-skoler i de udkantsunges nærområder, hvilket kan betyde, at en del unge, som kunne have valgt erhvervsgymnasierne, hvis disse havde været i deres område, vælger slet ikke at gå i gymnasiet, fordi de identificerer gymnasiet med stx, som de ikke har lyst til at være elever på. Et aspekt af denne problematik kan være, at stx får elever ind, hvis tilgang til læring måske passer bedre til hhx eller htx. En anden årsag til, at hhx og htx er så relativt små uddannelser i sammenligning med stx kan være, at de to uddannelser faktisk betaler en pris for deres forholdsvis snævre faglige profil af henholdsvis merkantil og teknisk art. Som elev skal man – som både elever i denne bogs første del og ressourcepersonerne på skolerne er inde på – have valgt noget forholdsvis specifikt *til* (nemlig merkantile og teknisk-naturvidenskabelige fag) og en hel del *fra* (for mange elever fx humanistiske og kreative fag). Disse til- og fravalg indsnævrer skolernes rekrutteringsgrundlag betydeligt og medfører muligvis, at stx vælges af unge, hvis

tilgang til viden og læring er mere praktisk, end der faktisk lægges op til på stx, men som ikke lige netop har de specifikke faglige interesser, som htx og hhx lægger op til. Den tredje årsag kan være, at stx i højere grad appellerer til unge, som ønsker at deltage i den slags ungdomskultur, som traditionelt forbindes med det almene gymnasium, hvilket inkluderer såvel fester som andre ekstra-curriculære aktiviteter, som fx den slags kulturdage, som hhx-eleverne ifølge studievejlederen forholder sig afvisende til. Spørgsmålet er imidlertid, om alle unge, som gerne vil tage en merkantil uddannelse, har det sådan, eller om det snarere forholder sig på den måde, at de mange fravalg, som elever på hhx og htx foretager, i realiteten skubber nogle af de elever, som fagligt ville matche de to erhvervsgymnasiale uddannelser godt, men som ikke vil købe »hele pakken«, over på stx.

### Læringsvilje i udkanter

Vi stillede lederne på udkantsskolerne en række spørgsmål: Hvordan ser de som skoleledere på udkantsunges lyst og vilje til at lære? Hvilke barrierer eksisterer, og hvordan kan man som skole overvinde disse barrierer? Er der forhold i lokalmiljøets kultur, der enten fremmer eller bremser udkantsunges lyst til en ungdomsuddannelse og ikke mindst en gymnasial ungdomsuddannelse? Hvordan får specielt deres gymnasium elevernes læringslyst og læringsvilje frem? I det følgende vil vi fremlægge nogle markante syn på disse forhold set gennem nogle af uddannelsesledernes optikker.

Dagens politiske agenda handler på makroniveau om globalisering, vækst og kompetencer, som matcher videnssamfundet. Vores samtaler med skolelederne viser imidlertid, at udkantsunge samtidig er præget af lokalkultur og de særlige historiske og økonomiske forhold i det pågældende geografiske område. De unge, der vokser op i udkanterne, lever i områder, hvor traditionelle livsformer eksisterer side om side med moderne livsformer, ikke

mindst hvad angår forestillinger om relevans af og mening med uddannelse. Det er dette kulturmøde, som udkantsgymnasierne aktivt må forholde sig til.

I samtalen med rektor for Lemvig Gymnasium er dette tema centralt. I 2007 var Lemvig det gymnasium, som kunne mønstre landets næsthøjeste studentereksamensgennemsnit. Hvordan kan det gå til, at et såkaldt udkantsgymnasium, som rekrutterer en del elever, der er første generationsgymnasieelever, kan placere sig så flot i statistikken? Rektoren tilslutter sig helhjertet en karakteristik af Lemvig Gymnasium som et udkantsgymnasium. Mange af eleverne kommer fra hjem, hvor forældrene ikke har en gymnasial uddannelse. Det hænger sammen med, at området tidligere har været præget af erhverv som fiskeri, landbrug, handelsvirksomheder og småindustri, men nu om stunder er specielt landbruget og fiskerierhvervet i tilbagegang. Denne udvikling, fortæller rektoren, er accelereret de seneste ti år. Hele området omkring byen udviser en form for stagnation. Det kan være én grund til, at unge søger en gymnasial uddannelse. Søgningen til gymnasiet har været stigende, måske fordi uddannelse nu ses som vej til velstand og fremgang i en situation, hvor andre erhvervsmuligheder ikke længere er i stand til at give rimelige indtægter. Rektoren fortæller, at i perioden mellem 2006 og 2008 er optaget i 1.g steget med 50 procent – fra 98 til 143 elever – og samtidig er der en tendens til, at de unge mennesker begynder i gymnasiet tidligere. Den afgørende ændring er ifølge rektoren, at »undervisning er blevet et plus-ord for områdets unge, fordi man dermed kan komme mere styret videre i sit liv med flere muligheder«. Resultatet er, at de unge i området eksplicit udtrykker, hvad rektoren kalder »en stor taknemmelighed over at blive uddannet«.

Ifølge rektoren er det en særlig vestjysk sejhed, der kan forklare det markante resultat: »De vestjyske dyder begynder igen at spille en rolle – også det, at de *vil*; der er jo kun et meget lille frafald«. Man har også hæftet sig ved, at eleverne synes, at læ-

terne er dygtige, og de udtrykker det gerne: »For ti år siden var det ikke almindeligt at sige noget godt om en lærer.« Rektoren mener også, at det er lykkedes at få egnens befolkning med på uddannelsesprojektet. Skolen er blevet et sted, man ser på med beundring i området, og på skolen har man derfor også gjort noget for at give de unge en speciel indsigt i et godt (ungdoms-) liv, ikke bare med fest og meningsfuldt socialt samvær, men også med kunst og æstetik: »Det virker tilbage på folk, at det ser godt ud«. Rektoren understreger flere gange betydningen af, at man er stolt af det uddannelsessted, man er på.

Hvis man skal forklare Lemvig Gymnasiums flotte placering i forhold til elevernes karaktergennemsnit, skal man altså ifølge skolens rektor finde begrundelsen i den særlige blanding af uddannelsesbehov i en egn med et generelt lavt uddannelsesniveau og en deraf følgende respekt for uddannelse og skolens evne til at positionere sig som en kulturel dynamo på egnen. Rektoren formulerer sig i en diskurs, som tematiserer den livsduelighed, som almindelse kan være med til at opbygge. Rektorens ambition er, at det almene gymnasium skal evne at gøre gymnasiets mål om almindelse og det studieforberevende meningsfuldt ved at forbinde disse mål med kulturelle grundantagelser i lokalområdet. Det er et udkantsgymnasiums opgave og forpligtelse at skabe den grobund, der for de unge kan skabe meningsfulde forbindelseslinjer mellem lokale traditioner og så det helt moderne syn på viden og vigtigheden af at lære. Humanioras fagsamspil med de naturvidenskabelige fag er af afgørende betydning i det fremtidige samfund. I denne sammenkobling er det ifølge rektoren muligt at gøre en gymnasial uddannelse relevant og værdifuld, også i et område, som de seneste 10-20 år har måttet forholde sig til et overskud af unge, som ikke har været bekendt med gymnasiekulturen. Pointen for rektoren er, at et udkantsgymnasiums udfordringer ligger i at fremme elevernes lyst til at møde det fremmede uden at dette fører til, at man fornægter sin kulturelle forforståelse og baggrund.



Imidlertid understreger rektoren et bemærkelsesværdigt paradoks ved skolens elevmæssige fremgang: De unge, som får en studentereksamen, flytter væk for at begynde på videregående uddannelser andre steder. Området kan ikke tilbyde videregående uddannelser. Den effekt, som et højere uddannelsesniveau gerne skulle have på lokalområdet, står dermed i fare for at forsvinde.

Rektoren på Tønder Gymnasium tilslutter sig uden forbehold karakteristikken af hans skole som et udkantsgymnasium og siger om skolens elever:

*Jeg vil vove den påstand, at vi har nogle af de mest velopdragne og velsocialiserede elever, der går på et gymnasium. De er så nemme at håndtere.*

Og studievejlederen supplerer:

*De gør, som vi siger. Men jeg synes også, de er selvstændige. Det bliver de opdraget til fra dag ét.*

Tønder Gymnasium har valgt en anden tilgang end Lemvig til at fremme læringslyst og læringsvilje hos eleverne. Skolen har på de fleste områder af skolehverdagen valgt at benytte sig af moderne teknologi både i undervisning, kommunikation og informations-søgning. Dette opdrager eleverne til at blive selvstændige og selvdisciplinerende. Det har kunnet lade sig gøre, fordi skolens elever generelt er i stand til at forstå en given opgave, også når den gives elektronisk. Eleverne magter at udføre opgaver, når de får klare instruktioner. Pointen er, at fordi eleverne er så velopdragne, bliver de i stand til at bruge den nyeste teknologi, som lægger op til både differentieret og selvstændiggørende undervisning. Med andre ord: At gå på et udkantsgymnasium, hvor man har en indgroet respekt for arbejdets mål, giver eleverne et forspring i forhold til avancerede læreprocesser, mener rektor og studievejleder. Ser man nærmere på skolens it-koncept, kan man imidlertid også se en anden pointe i forhold til at fremme ud-



kantsunges læringslyst: Skolen har udnyttet mange udkantsunges lyst til selvstændighed ved at benytte en læringsform, der netop understøtter deres kulturelt betingede læringsstil.

Rektor på Ringkøbing Gymnasium beskriver skolens elever som en meget homogen gruppe. Det er en tredjedel af en ungdomsårgang, der her vælger stx, og denne gruppe udgør generelt de dygtigste indenfor en ungdomsårgang. De, der kommer ind, ønsker virkelig at lære noget. De *vil* skolen, som rektoren udtrykker det. Eleverne på skolen beskrives af lærere og ledelse som meget »nemme«. Skolens rektor karakteriserer tillige eleverne som seje og disciplinerede, og de vil noget med deres uddannelse. Det er med andre ord let at skabe gode arbejdsbetingelser i timerne.

Ifølge studievejlederen gør sådanne træk i elevkulturen det let at være lærer i et udkantsområde. Eleverne betragter for det meste læreren som en faglig autoritet. Ringkøbing-rektoren og studievejlederen mener samstemmende, at dette sandsynligvis hænger sammen med en særlig vestjysk kultur, hvor der hersker en vis respekt for andre menneskers viden. Dette kulturelle grundtræk er en stærk og indforstået selvforståelse, der i og af kulturen selv forklares som opstået på baggrund af Vestjyllands udprægede selvstændigheds- og uafhængighedskultur, som man mener også indbefatter respekt for andres selvstændighed og uafhængighed.

Der er ikke den store klikedannelse i klasserne på Ringkjøbing Gymnasium, og også intellektuelt er der tale om en relativt homogen elevkultur. Frafaldet er derfor også forholdsvis lavt, ca. 12 procent, og karaktergennemsnittet ligger over landsgennemsnittet. Når elever falder fra, skyldes det som regel ikke faglige problemer, men snarere sociale problemer i familien eller manglende opbakning hjemmefra.

På mange måder danner de vestjyske kulturtræk gode forudsætninger for at skabe en arbejdsom og udbytterig læringskultur,

mener man også på Ringkjøbing Gymnasium. Studievejlederen tilføjer dog, at hun og hendes kolleger indimellem godt kunne ønske sig, at eleverne gav lidt mere udtryk for, hvad de var utilfredse med. Hun uddyber med at sige, at det er vigtigt at skabe et miljø, hvor det bliver muligt for de unge at udvikle en mere kritisk og reflekterende tilgang til det faglige – og måske også flere initiativer i forhold til at bruge skolen i et bredere individuelt og socialt identitetsprojekt, hvilket nogle elever faktisk efterspørger. Den »ro, renlighed og regelmæssighed«, som hersker på skolen, kan ifølge studievejledere komme til at virke for »kuvøseagtig« og give anledning til, at eleverne længes efter nye og anderledes oplevelser. Ifølge studievejlederen er det også gymnasiets opgave at lægge op til, at elevernes tør give sig i kast med at udforske deres egen kulturelle identitet og derigennem give sig i kast med et bredere, reflekterende identitetsprojekt.

Det er et fællestræk ved de ovennævnte skoler, at de ligger forholdsvis langt væk fra de store byer, at eleverne i stort tal kommer fra gymnasiefremmede miljøer, og at uddannelsesprojektet og dermed læringsviljen har høj status hos de unge. Det er også et fællestræk, at der er tale om vestjyske skoler, der har udnyttet lokalområdets særlige mentalitetshistorie som basis for at tænke nyt om at tiltrække udkantsunge til de gymnasiale uddannelser. Lokalområdets kultur afsætter i denne optik ganske specielle læringsmæssige kompetencer hos de unge, som kan udnyttes i forhold til en moderne gymnasial uddannelse.

På de fynske skoler har man andre problemer, som dels skyldes skolernes beliggenhed dels skyldes andre kulturelle forhold. Et udkantgymnasium på Fyn er ikke det samme som et udkantgymnasium i Vest- og Sønderjylland. To af de besøgte skoler ligger ikke i egentlige udkanter, selvom en stor del af deres elever kommer fra udkanter eller udkantslommer i området.

Rektoren på Nordfyns Gymnasium beskriver skolen som en blanding af en udkantsskole og en forstadsskole til Odense. Det

er hans vurdering, at der de seneste årtier er sket en betydelig forandring med de unge mennesker og deres bagland:

*Der er mange brudte familier og familier, som ikke er velfungerende. En del elever har næsten forældresansvar for yngre søskende.*

Rektoren mener, at disse udviklingstendenser skal ses på baggrund af sociale forandringer i området inden for de sidste årtier. Før var det gårdmandsbørn og husmandsbørn, skolen gav et løft til – men denne landbrugskultur eksisterer stort set ikke længere, hvad den faktisk stadig gjorde, da skolen blev bygget i 1979. Efter rektorens mening er der sket det, at bykulturen er flyttet til Nordfyn, og sammen med den kommer de nye livsstilskulturer og nye familiemæssige problemer også til området:

*Vores elever er søde og flinke – det er gode elever, vi har. Det, vi har problemer med, er elever der har sociale eller psykologiske problemer. Det relaterer sig ofte til brudte familieforhold.*

Det er således værd at understrege, at udkantsproblematikken på uddannelsesområdet har forskellige kulturelle baggrunde i henholdsvis Vestjylland og på Fyn.

Konkluderende vil vi sige, at en rigid tese om det progressive center og den anakronistiske periferi kunne let bringe én til at mene, at centrene er foran, hvad angår uddannelsestænkning, mens udkantsskolerne halter bagefter. Som vi har vist, er det på ingen måde tilfældet. Faktisk har vi hørt det modsatte, nemlig at nogle udkantsgymnasier er helt foran med moderne læringsformer og inddragelse af moderne teknologi. Tønder Gymnasium er et lysende eksempel på dette. I Sønderjylland – og i Lemvig – hører vi om skoler med elever, som har stor læringsvilje, herunder evnen til at forvalte det rollerepertoire, som skolen forventer. I den forstand kan man sige, at skolerne

kan trække på traditionelle gratisværdier (Ziehe m.fl. 1984) og netop *derved* bliver i stand til at tilbyde eleverne en moderne og kompetenceorienteret undervisning. Vores lille undersøgelse af disse mekanismer viser imidlertid også, at der er store forskelle fra område til område.

### At knække gymnasiekoden

Der er fortsat en del elever i udkantsområderne, som er førstegenerationsgymnasieelever. I det foregående har vi set, at rektorerne mener, at læringsvilje og læringslyst faktisk er et karakteristisk træk ved mange af deres elever, og at man derfor specielt på stx kun har et lille frafald. Men som man også siger flere steder, er der stadig nogle elever, der har svært ved at lære, hvordan man lærer i gymnasieskolen. Problemet er, at unge, der har været vant til mere praktisk læring, kan have svært ved at forstå, hvordan man bliver dygtigere gennem »boglig« læring. Hvordan arbejder man pædagogisk og didaktisk med det problem? Det er tydeligt, at man på udkantsskolerne er uhyre opmærksomme på vigtigheden af at hjælpe nye elever til at få gode studievevaner og overvinde de læringsmæssige barrierer, selv om studievejlederen i Ringkøbing fremhæver, at de stadig må arbejde på at blive endnu bedre.

Problemerne er særligt tydelige i hf-klasserne, siger Nyborg-rektoren. Det er også på hf, at man finder de unge, som har særlige sociale problemer, der kan virke som barrierer for såvel faglig som social integration i uddannelsessystemet. Hun nævner den enlige mor, den nydanske pige og den overvægtige dreng eller pige, som typisk har et lavt selvværd og en tilbagelagt uddannelseskariere fuld af skuffelser og fiaskoer. Disse unge har ofte ikke noget positivt folkeskoleforløb at se tilbage på. Ifølge rektoren er der ikke tvivl om, at disse unge i stort tal kommer fra det, hun kalder de lidt oversete udkantslommer, hvor den unges familie- og lokalkultur ikke just befordrer, at man bevæger sig

ind i en ungdomsuddannelse og videre i uddannelsessystemet. På skolen arbejder man, fortæller rektor, på at komme i tættere dialog med disse unge:

*Fra det her skoleår er lærerne forpligtet på at tage fat i studievejlederen, hvis eleverne er bagud med to afleveringer. Sådan er det også med fravær. Vi har haft store problemer omkring skriftlige afleveringer. Men det har jo noget at gøre med at knække koden – og er man kommet bagefter og ikke har knækket koden er det den værste tænkelige cocktail.*

På skolens hf-afdeling arbejder man systematisk med at hjælpe kursistgrupper, som på forskellige måder har vanskeligt ved at klare sig fagligt. Rektoren fremhæver, at de nye elementer på hf efter reformen kan videreudvikles og målrettes mod disse unge. Logbog og tutorordning ser ud til at være meget anvendelige værktøjer til at udvikle elevernes studiekompetencer. Studievejlederne styrer arbejdsgrupper, som hjælper kursisterne med at se en læringsmæssig værdi i disse logbøger, og de arbejder derfor systematisk med at udvikle elevernes indsigt i egne læringsprocesser. Et problem ser ud til at være, at faglærerne ikke altid har de redskaber og kompetencer, som er nødvendige og hensigtsmæssige for at fungere optimalt som tutor. Lærerne bliver derfor efteruddannede i at arbejde med systematisk elevudvikling, kompetence og studieteknik. Man lader sig inspirere af mange kilder i både dansk og norsk didaktisk forskning. Det har ifølge rektoren vist sig, at tidlige indgreb, tæt dialog og studiehjælp er den vej, man skal gå: »Der er to, som blev hf'ere i sommer, som vi fik trukket igennem, fordi tutorerne og lærerne gik på«. Det er, siger rektoren, helt afgørende, at der udvikles en holdning blandt lærerne, som bryder med mere traditionelle forestillinger om, hvad ikke-gymnasieegnede unge kan og ikke kan. Man må, siger hun, i stedet lytte til dem og prøve at lave gennemførelsesvejledning med accept af asymmetrien og en erkendelse af det eksisterende »forventningssammenstød i forhold til roller«.

Det handler med andre ord ikke kun om at gøre de truede unge klogere, men også om at skolen selv skal blive klogere på mødet med dem. »Vi må«, siger hun, »øve vores kommunikation internt«. Selv ofrer skolens rektor lidt ekstra krudt på hf'erne, netop på baggrund af denne indsigt: »Vi gør så det, at når vi modtager eleverne, holder jeg hf'erne tilbage – og så forklarer jeg dem, hvorfor de er særlige og spændende for os.« Der er heldigvis, siger hun, også mange lærere, som synes, at det er spændende at undervise på hf, hvilket jo er forudsætningen for, at der ikke bliver tale om en andenrangsuddannelse på en skole, hvor stx let kan komme til at fylde for meget i lærernes bevidsthed.

Også på andre skoler har man taget initiativer til at hjælpe eleverne med at udvikle gode studievaner og metakognitive tilgange til læring. Studievejlederen på Ringkjøbing Gymnasium fortæller, at man i begyndelsen af 1.g fortløbende underviser i notatteknik, læsning og forskellige arbejdsformer. Eleverne lærer om forskellige læringsstile og læringsniveauer. Indtil videre er det nok for abstrakt for nogle af eleverne, mener en studievejleder. Eleverne får også med det samme et it-kørekort. På skolen er der lektieværksted fire eftermiddage om uge. Her hjælper de ældre elever også de yngre. Der er altid trængsel, og mange elever arbejder sammen i grupper.

På Teknisk Gymnasium Næstved har man erfaringer, der viser, at eleverne har brug for at læse lektier sammen, men da de kommer fra mange forskellige steder, er det svært at kunne mødes efter skoletid. Teamchefen fortæller, at eleverne bruger nettet aktivt til at holde kontakt med og hjælpe hinanden, også når de bor langt fra hinanden. Det gælder også, når de laver projektarbejde. Man har taget et direkte initiativ til at hjælpe eleverne med lektier og individuelt arbejde, idet man simpelthen har lagt lektiecafeer ind i det formelle skoleskema. Fra kl. 10 til 11 er der således lektiecafé. To-tre lærere er til rådighed med faglig assistance. Det har været en stor succes. Eleverne er ikke fristet til at gå hjem, som de kunne være, hvis lektiecaféen var placeret efter skoletid. Og det, at der

er lærere til stede, sikrer, at netop de elever, som har problemer og derfor har brug for lektiecafeen, føler sig trygge.

På Vestfyns Handelsgymnasium arbejder man på at udvikle elevernes studiekompetence. I grundforløbet er der en fast procedure for, hvad eleverne skal lære, fx taksonomier og basale studieteknikker. Handelsgymnasiet i Glamsbjerg har som i Næstved, lagt lektiecafé ind i skemaet. Da den ligger om eftermiddagen, er fristelsen til at gå hjem lidt for stor, så indtil videre er den ikke »overrendt«.

Gymnasieledere og vejledere svarer både-og på spørgsmålet om, hvorvidt 2005-reformen har givet dem større indsigt i at arbejde med elevernes studievaner. Der er enighed på tværs af uddannelsesformerne om, at specielt grundforløbene har gjort det muligt at arbejde systematisk med problemstillingen. Hvad angår unge i udkantsområderne og specielt drengene i disse områder, udtrykker man dog flere steder en vis skepsis i forhold til de dele af gymnasireformen, som trækker i retning af en akademisering. Det gælder ikke mindst kravene om videnskabsteori og de høje ambitioner om, at elever skal kunne formulere projekter og gennemføre længere forløb på selvstændig vis.

Arbejdet med at udvikle elevernes evne til at 'lære at lære' er mange steder fortsat på et eksperimenterende stadie, hvilket kan hænge sammen med, at der i gymnasiet fortsat eksisterer mange reminiscenser fra dengang Den Kgl. Danske Gymnasieskole kom til provinsen og medbragte en eliteskoles kulturkoder. Læreplanerne synes at lægge vægt på, at de gymnasiale uddannelsers kvalitetsmærke i høj grad er det faglige niveau, der ofte har tæt sammenhæng med universitetsfaget, omend i en filtreret udgave. Men det er bemærkelsesværdigt, at netop hvad angår området studieteknik og studievaner, finder der et paradigmeskift sted både i den fagdidaktiske debat og ude på skolerne. Det er dog svært at gennemskue, i hvor høj grad en ny praksis på området har slået rødder, eller om lærerne og skolerne stadig er i en omstillingsproces. Det gælder, viser vores besøg, også på udkantsgymnasierne.



Det afgørende ved det, som rektorer og lederne fortæller er, at når de unge fra udkantsområder og udkantslommer først er kommet ind på en gymnasial uddannelse, sætter skolerne mange kræfter ind på at gøre de unge glade for uddannelsen og gøre dem fagligt dygtige ved målrettet at arbejde med at socialisere dem ind i den gymnasiale læringskultur bl.a. også ved at udnytte de unges kulturelle og læringsmæssige forforståelser. Det er imidlertid fortsat et problem, hvordan man får overbevist flere drenge i udkantsområderne om, at gymnasiet kan være en værdifuld og tiltrækkende uddannelse også for dem. Her er gymnasierne afhængige af andre instanser og ikke mindst de grundlæggende antagelser om erhverv og uddannelse i lokalområdet.

## **Sammenfatning**

I det følgende vil vi sammenfatte de vigtigste pointer i dette kapitel.

- Stx er den ungdomsuddannelse som der er flest af i og i nærheden af udkantsområder. De øvrige uddannelser ligger mere spredt, først og fremmest i større byer, hvilket kan være en medvirkende årsag til stx' relative succes i visse udkanter.
- I udkantsområderne ser stx ud til at have haft et vist held med at tiltrække unge fra miljøer, hvor der ikke har eksisteret en tradition for gymnasieuddannelse. De seneste årtier er spørgsmålet om, hvordan de fire gymnasieformer tilsammen kan tiltrække flere unge fra uddannelsesfremmede miljøer dog blevet mere aktuelt, bl.a. i forbindelse med de politiske mål om uddannelse til flere. Der er trods alt stadig færre i udkanterne end på landsplan, der bliver studenter.
- Stx, hf og hhx i udkantsområderne kæmper i højere grad end i resten af landet med det problem, at uddannelserne er ved at udvikle sig til skoleformer, som er mere attraktive for piger end for drenge. På nogle udkantsskoler er denne



udvikling endog meget markant, hvilket kan hænge sammen med en stor gruppe drenges traditionsbestemte valg af erhvervsuddannelser eller slet ingen ungdomsuddannelse.

- I udkantsområderne er kønsproblemet i forhold til den store stx-uddannelse særligt bekymrende i sammenhæng med tendenser i retning af affolkning. Piger, der har fået en studentereksamen, søger mod uddannelsesbyerne og dermed over på videregående uddannelser. På længere sigt kan dette i udkanterne skabe en demografisk skævvridning med en stor gruppe af forholdsvis lidt uddannede mænd og en mangel på kvinder, som ikke kan finde arbejde i udkanterne, der matcher deres videregående uddannelse.
- Htx- og hhx-skolerne ser ud til i mindre omfang at forholde sig eksplicit til udkantsproblemstillinger. Det kan dels hænge sammen med, at der findes færre af denne slags skoler i deciderede udkantsområder, men det kan også hænge sammen med, at man på disse uddannelser benytter særlige læringstilgange, som »passer« til mange udkantsunges læringsstil. Her tænker vi primært på selvbyggerens tilgang til, hvad og hvordan man lærer noget. Nogle steder – specielt i Jylland – ser det dog samtidig ud til, at der eksisterer gunstige forudsætninger for at skabe gode læringsmiljøer på specielt de almene gymnasier. Kombinationen af moderne undervisning og elever, som er motiverede for gymnasial undervisning ser ud til at skabe en ro og koncentration, som må påkalde sig opmærksomhed.
- Initiativer i forhold til »at lære at lære« er højt prioriterede på udkantsgymnasierne. Det ser ud som om, at elever fra udkantsmiljøer uden tradition for uddannelse har brug for særlige pædagogisk-didaktiske »stilladser« omkring sig. I den forbindelse synes en del gymnasier at iværksætte interessante initiativer. Det gælder specielt på hf, hvor man visse steder arbejder systematisk med stilladseringsprincippet og tager de nye pædagogiske ideer i hf-læreplanerne meget seriøst.

- Lektiercaféer, sociale initiativer, ud-af-huset-aktiviteter, arbejdet med ny teknologi og hjælp til gode studievaner og lektielæsning står som centrale indsatsområder på alle de gymnasiale uddannelser. Det tyder på, at der er en vis succes forbundet med sådanne initiativer.

# Kapitel 6

## Skolerne og lokalområdet

Følelsen af ikke at høre til kan være en afgørende barriere for læringslyst i skolen (Trondman 1999) og både sætte sit præg på de valg ift. ungdomsuddannelse, unge træffer i grundskolens ældste klasser og påvirke måden at være elev på, når man er kommet ind på en uddannelse, hvor man måske ikke føler sig helt hjemme. At tage en gymnasial uddannelse er langt fra altid noget, man bare gør i udkanterne. Mange steder kom gymnasi-erne først til i 1970'erne og 80'erne, og unge mennesker må i flere områder regne med forholdsvis lang transporttid, hvis de vil på hhx eller htx. Hvad gør skolerne for at gøre de unge opmærksom på deres muligheder? Hvordan kan man arbejde med at skabe en faglig kultur, som appellerer til andre unge end dem, hvis forældre i forvejen kender gymnasiekoden? Hvilke særlige problemstillinger af transportmæssig art må man forholde sig til på et udkantsgymnasium? Hvordan kan man skabe skolemiljøer, som kan fastholde de unge i lokalområdet samtidig med, at de får en bred vifte af muligheder? Dette er nogle af de spørgsmål, vi vil komme ind på i dette kapitel.

### **Skole og lokalsamfund**

Udkantsområderne har historisk set haft en dominans af traditionel industri, landbrug, fiskeri og handel. Som statistikken for Re-

gion Syddanmark viser, er uddannelsesniveaueet for befolkningen i de områder, vi har undersøgt, stadig lav. De almene gymnasier, som er placeret i sådanne områder, har derfor lagt vægt på, at skolerne har særlige opgaver i forhold til lokalområdet. Dels skal skolen tilbyde en kompetencegivende uddannelse, og dels bør skolen være en kulturdynamo, en slags folkeoplysningsinstitution i lokalområdet. Gymnasierne har med andre ord et kulturelt ansvar i det lokale fællesskab. Dette ansvar retter sig dels udad mod den voksne generation og dels indad mod skolens elever.

I Tønder forsøger man at knytte gymnasiekulturen tættere til de lokale virksomheder gennem erfaringsudveksling, fælles arrangementer og elevbesøg på virksomhederne. Disse tiltag er en måde at nedbryde traditionelle opfattelser af gymnasiet som en udskilt uddannelseskultur uden forbindelse med virkeligheden på. Det tyder på, at det, vi har kaldt ideen om den responsive skole har skabt en ny måde at tænke elevrekruttering på, specielt på de skoler, som presses af lave søgetal.

Faaborg Gymnasium har ifølge skolens rektor indimellem haft svært at trænge igennem, ikke blot til lokalområdets familier, men også til folkeskolerne med det synspunkt, at en gymnasial uddannelse giver vigtige og relevante kvalifikationer i forhold til arbejds- og voksenliv. Mange mennesker på egnen har tidligere haft det forhold til gymnasiet, at det var et sted for unge, hvis »hænder sad forkert«, som Faaborg-rektoren udtrykker det, eller man har været nervøs for, om de unge mennesker kunne få en uddannelse, som gjorde dem i stand til at tjene nok til at få fod under eget bord. Rektoren på Ringkjøbing Gymnasium fortæller, at der på egnen kan være en vis forskrækkelse over for gymnasieverdenen. Han nævner, hvordan der i samspillet mellem folkeskolerne og de unges eget miljø kan udvikle sig en slidstærk myte om gymnasiet som en særlig svær og næsten umulig opgave. Myten går bl.a. på, at man »falder« to karakterer, når man kommer på gymnasiet. Det er, fortæller han, en lidt besværlig myte, som skolen har kæmpet en del med gennem

årene. Og rektoren er ikke i tvivl om, at sådanne forestillinger om gymnasiet som en for svær uddannelse har været medvirkende til at holde gymnasiefrekvensen nede i området.

På flere af de skoler, vi har besøgt, er det – bl.a. af ovennævnte grunde – en højt prioriteret strategi at nedbryde skellet mellem folkeskoler og gymnasium og give elever fra 9. og 10. klasse en mere glidende og smertefri overgang. Det har været helt afgørende at få folkeskolernes vejledere til at oplyse de ældste klassers elever om, at det er værdifuldt at komme i gymnasiet, også hvis man ikke skal ind på en lang videregående uddannelse. Det er i dette perspektiv problematisk, hvis nogen fraråder de unge i 9. klasse at tage en gymnasial ungdomsuddannelse, fordi man hermed i realiteten forhindrer et ungt menneske i at se, hvor langt evnerne rækker og faktisk også forhindrer vedkommende i at få indsigt i en kulturel verden, der kan vise sig at give vigtige byggesten til et meningsfuldt liv. Der er tilmed den pointe, at man medvirker til at bremse det nødvendige samfundsmæssige uddannelsesløft. Rektoren på et af gymnasierne fortæller, at ikke mindst på det personlige plan har det været et sejt træk at etablere et tillidsfuldt forhold til folkeskolerne, hvor holdningen blandt nogle vejledere og lærere tidligere kunne forekomme noget anakronistiske i den forstand, at man talte om gymnasiet som et elitegymnasium anno 1965: »De kvikkeste skulle i gymnasiet, men ikke de andre«. Og den forestilling matchede måske lidt for godt holdningerne i hjemmene. Hvis man ikke var synligt akademisk begavet tidligt, så skulle man ikke i gang med en gymnasial uddannelse. Sådanne holdninger har det helt frem til nu været vigtigt at modarbejde, fortæller rektoren:

*Så har bl.a. Den hvide hue [en meget omtalt forskningsrapport om gymnasieelevers uddannelses- og karriereveje fra 1984] tydeligt vist, at selv gymnasieelever med beskedne studentereksaminer faktisk klarer sig bedre end unge uden. Jeg tror, at det, gymnasiet kan for dem, der kommer igennem, betyder, at de får lært at holde ud og sætte sig et mål og holde fast og komme igennem novem-*

*berdage, hvor det hele ser udsigtsløst ud. De har alligevel fået en almen viden og et argumentationsberedskab.*

Det var derfor nødvendigt at skabe en ny og mere produktiv samarbejdsmodel mellem gymnasiet og folkeskolen, og på gymnasiet blev man opmærksom på, at folkeskolerne fx havde svært ved at skabe et naturfagligt miljø, som udstyrmæssigt var up-to-date og attraktivt for eleverne. Hvad angår teknologisk isenkram var gymnasiet med rektorens ord faktisk et helt lille universitet i forhold til folkeskolerne. Så man tilbød områdets folkeskoler og deres elever til at komme og bruge gymnasiets nye naturvidenskabelige udstyr til digital dataindsamling. Ofte i form af forløb, som var bygget op efter en model med brug af *story-telling*. Inspiration fik skolen fra Kalundborg, hvor Lundbækfonden havde doneret penge til det såkaldte Science Team K. Udgangspunktet blev taget i 7.-klasserne, hvis elever på baggrund af et samarbejde mellem folkeskolelærere og gymnasielærere fik mulighed for at bruge gymnasiernes udstyr.

På det personlige plan betød det, at gymnasiets døre blev åbnet for folkeskolelærerne, som gymnasielærerne nu kunne snakke med i øjenhøjde om naturfag og om overgangen fra folkeskole til gymnasium. Specielt for de unge gymnasielærere, som har en helt naturlig tilgang til den nye teknologi, var det en afgørende katalysator for et nyt og meget konkret brobygningsfællesskab. Folkeskoleeleverne kunne arbejde med et materiel, der var mere tidssvarende end det, de mødte på deres egne skoler. De fik deres måleresultater med hjem og arbejdede videre på dem sammen med deres egen lærer. På gymnasiet kalder man initiativet for Science Lab, og det har vist sig at være til stor nytte for rekrutteringen af elever samtidig med, at folkeskolens ældste klasser har haft konkret udbytte af det. Rektoren gør opmærksom på, at et projekt som dette umiddelbart kan synes at handle mere om naturvidenskab end om udkant, men her skal man forstå, at en stor sidegevinst ved projektet er, at det har medvirket til at »nedbryde skellet mellem gymnasiet og de skoler, de kommer

fra«, og på denne måde knytter det sig til en responsiv udkantsstrategi.

Mens stx er en gammelkendt skoletype, som der eksisterer en vis viden om på en egn, omend opfattelserne af uddannelsens relevans kan være forskellige, så stiller problemet sig noget anderledes for de sidst tilkomne gymnasiale uddannelser: Hf, hhx og htx. Specielt for htx kan det være svært at få den samme opmærksomhed fra folkeskolerne som stx, selvom det enslydende svar på htx også er, at det er blevet meget bedre med årene. Problemet er, siger man nogle steder, at vejlederne tidligere ikke kendte nok til specielt htx til at kunne vejlede eleverne præcist. Uddannelseslederen på Teknisk Gymnasium Næstved formulerer det på den måde, at man fortsat har en pædagogisk opgave i forhold til at give skolevejlederne tilstrækkelige informationer, så de kan vejlede deres elever effektivt og korrekt. Han har flere gange oplevet, at man har misinformeret eleverne om, hvordan studieretningerne på htx er sat sammen, ligesom han har været ude for, at vejledere har ment, at sprogfagsdelen på htx er så underprioriteret, at man ikke kan få tysk, hvilket er forkert.

Også på hhx har man oplevet store problemer i forbindelse med vejledningen. Ifølge uddannelseslederen på Vestfyns Handelsgymnasium kæmper man med en vejledning, som stadig er unuanceret:

*Hvis vi har dygtige elever, så fortæller de, at de har fået at vide, at når du er så dygtig, så skal du da gå på stx: »Hvad vil du dog på hhx?«. Endnu sidder der mange ude på folkeskolerne, som ikke rigtig ved, hvad hhx er, og som ikke rigtig har styr på, at det er ligestillede gymnasiale uddannelser.*

Problemet er, at nogle vejledere i folkeskolen ikke er opdaterede i forhold til gymnasireformen med dens ligestilling af uddannelserne. En studievejleder siger:

*Vi har måttet tage fat i den samme person adskillige gange. Han har sagt, at hvis man skal i gang med en økonomisk uddannelse, så skal man tage stx. Jeg har oplevet, at mange af vores meget dygtige elever, som siden har klaret sig fremragende, har været meget forargede over den vejledning, de har fået. Altså, de udsagn der er kommet... At de ikke skulle tage hhx, for det var altså for dem, der var mindre kloge.*

På Vestfyns Handelsgymnasium mener man, at vejledningen på folkeskolerne betyder så meget, at man ligefrem kan se en sammenhæng mellem elevernes valgmønstre og de vejledere, der er de steder, hvor de unge kommer fra. På spørgsmålet om, hvorvidt der er en sådan sammenhæng svarer studievejlederen:

*Ja, absolut. Specielt her. Vi har en stærk gruppe meget dygtige folk derudefra. Det var en stærk gruppe mennesker, hvis forældre var selvstændige erhvervsdrivende. Familier med gode værdier. Så sker der det, at de får en skoleleder, som hellere vil være politiker, og de får en vejleder, som sjofler os i uhørt grad. Byen ligger lige op til banen, så man kan vælge at tage til Tietgenskolen i Odense eller til Fredericia-Middelfart. Så sætter de samtlige elever på brobygningskurser i Odense. Der oplever vi faktisk en kolossal nedgang.*

Det ser ud til, at fremkomsten af UU-funktionen har ændret situationen i den forstand, at vejledningen bliver mindre afhængig af vejledere på den enkelte skole og nu systematisk varetages af vejledere, som har en bred indsigt i ungdomsudannelserne.

Tilgangen til gymnasiale uddannelser i udkanter ser altså ud til at hænge sammen med, hvordan man lokalt opfatter relationen mellem grundskole, gymnasieuddannelse og (arbejds-)liv. Tiltag, der nedbryder skellet mellem uddannelserne og åbner gymnasiet for lokalområdet ser visse steder ud til at spille en væsentlig rolle



for unges valg af uddannelse i udkantsområderne. Eleverne er desuden stærkt afhængige af, at de i områder uden gymnasietradition får tilstrækkelige og nødvendige informationer om mulighederne i de gymnasiale uddannelser.

Selv om gymnasiet og specielt stx de sidste 30-40 år har haft succes med at tiltrække mange unge, der ikke kommer fra akademikerhjem og dermed er blevet en ungdomsuddannelse med en bred ikke-elitær appel, har uddannelsernes nytteværdi ikke altid stået klart i lokalområder med stærke erhvervstraditioner, og myten har været svær at udrydde visse steder. Rektoren i Faaborg gør opmærksom på, at det er afgørende at have nær kontakt med lærere og vejledere på folkeskoler såvel som efterskoler. Rektorerne i Tønder og Ringkøbing understreger betydningen af et tæt samarbejde med det lokale erhvervsliv, og i Lemvig understreger man gymnasiets forpligtelse som lokalområdets kulturelle dynamo. Disse udkantsgymnasier søger ikke kun på det administrative og formelle plan at skabe samarbejdsstrukturer mellem skoler og lokalområdet. På alle fire skoler er grundfilosofien, at den ansigt-til-ansigt-relation, som er del i lokalområdets traditionelle social-kulturelle grundværdi, også er den relation, som kan flytte indgroede forestillinger. Gymnasiernes oplevelse af at have et ansvar i forhold til at skabe et netværk med folkeskolerne er afgørende for at nedbryde de fordomme om gymnasiet, som måske er afgørende for, at de unge ikke altid forstår specielt det almene gymnasiums værdier. I forlængelse heraf kunne det være spændende at diskutere, om en sådan forbindelse på længere sigt kunne blive styrket og professionaliseret ved at knytte læreruddannelsen tættere til universiteterne og på den måde være med til at styrke en udvikling, hvor forståelsen mellem folkeskole og ungdomsuddannelser bliver større. Folkeskolelærere og gymnasielærere ville i kraft af at være blevet uddannet i et fælles miljø blive mindre fremmede for hinandens kultur og dermed også bedre i stand til at skabe den forbindelse mellem folkeskolens store klasser og gymnasieforløbet, som ser ud til at være nødvendig.

## Efterskolen – forsinkelse eller modning?

Politisk har man de senere år været diskuteret, om et efterskoleophold nu også skulle være nødvendigt for de unge mennesker, og om det ikke er med til at fordyre uddannelsessystemet og forsinke en række unge mennesker, som sagtens ville kunne klare at komme i gymnasiet fra 9. klasse og derved ville kunne forkorte deres uddannelsesforløb og dermed den tid, det tager, før de er klar til at komme ud på arbejdsmarkedet.

Opfattelsen af, at efterskolerne og 10. klasse forsinker de unge mennesker i deres uddannelsesforløb vinder ikke gehør på de skoler, vi har besøgt. Rektoren på et af gymnasierne mener ligefrem, at politikerne indimellem demonstrerer en manglende sensibilitet i forhold til, hvad der »betaler sig« i et større helhedsperspektiv, og at der også må tages hensyn til unge menneskers modningsprocesser:

*Jeg tror, at efterskolerne er et vældig godt tilbud i den periode med hensyn til at få overgangen fra teenager til voksenliv til at fungere – en frigørelsesproces, som foregår under ordnede forhold. Det kan regeringen godt have nogle meninger om, men her stemmer folk altså med fødderne.*

Efter rektorens mening skal man ikke være nervøs for, at de unge på efterskolerne mister lysten til at gå den boglige vej. Det er hans erfaring, at hvis forældre har børn, der skal i gymnasiet, så vælger de efterskoler med et stærkt bogligt element. Et tilsvarende synspunkt møder man hos uddannelsesvejlederen på HF Søfart i Marstal:

*Jeg bliver faktisk gal, når man vil presse de unge igennem uden 10. klasse og efterskole. Sådan er de unge mennesker ikke. Det nytter ikke noget at bypasse de unge mennesker. Tiden på efterskolen giver, som nogle forældre siger, syv år – det er et helt andet barn man får tilbage. De kan lokke, men de skal ikke tvinge – men det er de jo så også gået lidt væk fra.*

En anden rektor tilføjer, at efterskolerne kan medvirke til at fjerne skoletræthed:

*Eleverne føler, at efterskoleåret har været det bedste år i deres liv. De har aldrig oplevet noget så stærkt og intenst. Og gymnasiet kan kun være en bleg afglans af efterskolen. Hvor er de aftener, hvor man sidder om bålet? Nogle af dem kan ligefrem føle at gymnasiet er næsten koldt i forhold til den næsten drivhusagtige varme dér.*

Skolelederes og vejlederes syn på efterskoler som overgang til gymnasiet er klar: Efterskolerne kan bidrage til at give unge lyst til at tage en ungdomsuddannelse. Argumentet er, at de unge her oplever en ny glæde ved at give sig i kast med forskellige læringsprocesser. Argumentationen går desuden på, at unge mennesker på efterskole bliver udsat for en udviklende identitetsdannende proces. Dette er specielt gunstigt for unge fra områder, hvor det ikke er oplagt at tage en gymnasial uddannelse.

Efterskolen er en traditionel skolekultur i udkanterne. På en vis måde er der tale om en uddannelsestradition, som lokalt anses som et væsentligt led i den unges modning fra barn til voksen. Efterskoletraditionen opleves som både en frigørelse fra familien og som en socialisering ind i andre former for *fællesslæber*. På denne måde bygger efterskolerne på en idé om en anden slags læring og socialisation, der ser ud til at stemme fint overens med behov og ønsker hos en stor gruppe unge, ikke mindst udkantsunge, som på den måde kombinerer behovet for kollektiv forankring med et moderne individuelt frisættelsesprojekt i forhold til familie og lokalitet.

## **Uddannelsestioninger – en farbar vej?**

Det fremgår af samtalerne med ledere og studievejledere, at det ikke er nok at hjælpe eleverne til at forstå skolens krav og formål bedre. Mange unge på de skoler, vi har besøgt, kommer

som nævnt fra miljøer, hvor der knyttes positive forestillinger til anvendelsesorienteret viden, helst i tilknytning til et erhverv, hvor man selv styrer sit arbejde. Man ønsker at lære noget konkret, som gør det muligt at tjene sine egne penge gennem udøvelse af konkrete færdigheder. Elevernes ønske om en klar anvendelsesorientering opleves tydeligt på udkantsskolerne, og her arbejdes der med forskellige modeller for, hvordan fagene i højere grad kan knytte an til elevernes ideer om, hvad de kan bruge til noget. I vores undersøgelse er vi stødt på flere forskellige og i høj grad skoletype-specifikke måder at arbejde med *gørens*-dimensionen på. Sådanne overvejelser viser sig imidlertid at skulle afbalanceres i forhold til andre overvejelser, fx i forhold til elevernes behov for de uddannelser, som giver mere brede kvalifikationer i forhold til videre uddannelser.

På nogle skoler udformes uddannelsen med toning i forhold til erhverv og uddannelser. Denne måde at specialisere en ungdomsuddannelse på præger på bekendtgørelsesniveau også htx og hhx, hvor henholdsvis det teknisk-naturvidenskabelige og det merkantile perspektiv står i centrum, uden dog at rette sig specifikt mod et bestemt erhverv eller bestemt videreuddannelse.

På Nyborg Gymnasium har man siden 2005 på hf arbejdet med ideen om fagpakker, som går ud på, at eleverne vælger sig ind på linjer, som orienterer sig mod et særligt erhvervsområde, fx sundhed. Rektoren fortæller: »Det sker i forhold til pædagog- og sundhedsuddannelserne. Vi har sundhed og livsstil og en kreativ dimension«.

Det sted, hvor vi mest udpræget er stødt på en erhvervstoning, er på HF Søfart i Marstal. Ifølge studielederen har skolen stor fordel af, at praktik og teori er knyttet sammen: »De unge mennesker kan godt lide en vekslen mellem teori og praktik (...) Det er sådan set det samme koncept som htx«. Målet er at uddanne unge med lyst til at stå til søs, og de konkrete erhvervsmuligheder kombineret med iblandingen af *hands on*-elementer er noget, som får en del

unge til at interessere sig for uddannelsen. En afgørende forskel på HF Søfart og andre tonede ungdomsuddannelser er, at HF Søfart er placeret i samme bygningskompleks som den videregående navigatøruddannelse. Unge på hf-uddannelsen kan således spejle sig i de ældre studerendes situation og oplevelser.

Selv om man på HF Søfart arbejder med en erhvervstoneing, som ud fra en traditionel betragtning er indlysende drengerelevant, er det bemærkelsesværdigt, at der i stigende grad er tale om en uddannelse, som også søges af piger. I 2001 var der kun 10 procent piger på skolen, men i de følgende år voksede pigernes andel støt, og i 2008 udgjorde pigerne ca. 50 procent af eleverne. Ifølge skolens uddannelsesleder er tendensen helt klar:

*Jeg er bange for, at der om 2-3 år er 70 procent piger. Drengene er enormt trætte af skolen – de vil have en hammer i hånden. Skolen er i almindelighed møntet på piger. De kan sidde stille og lytte og modtage det, der bliver sagt. Drengene er mere uregerlige og urolige.*

På spørgsmålet om, hvorvidt den traditionelle sømands-jargon kan virke afskrækkende på pigerne, er svaret, at denne jargon for længst er forsvundet både på skolen og på skibene.

Ideen om erhvervstoneede ungdomsuddannelser er nok ikke vejen frem for alle skoler. HF Søfart i Marstal er en meget speciel uddannelse, som får fat i et særligt segment af unge, og hf-fagpakker med relation til sundhedsområdet vil givetvis kun kunne eksistere på skoler, der også har mange andre tilbud. Ifølge nogle rektorer gør gymnasier i yderområder klogt i ikke at specialisere sig for meget. Skoler i en stor by, hvor der er mange gymnasier, adskiller sig fra skoler på en egn, hvor der kun er et gymnasium ved, at eleverne i de større byer kan vælge en skole, som har lige netop den profil, de studieretninger og de valgfag, som de ønsker. Skolerne kan specialisere sig og indgår i en skærpet konkurrencesituation, der alene er betinget af den enkelte skoles faglige image. Har skolen

derimod et stort opland, er den forpligtet til at kunne tilbyde unge mennesker en bredt kvalificerende uddannelse.

Rektor på Ringkjøbing Gymnasium fortæller, at man på skolen er meget lidt tilbøjelig til at eksperimentere med det, han kalder »postmoderne studieretninger«, som orienterer sig mod oplevelse og kreativitet. Rektoren mener ligefrem, at det ville være katastrofalt, hvis skolen udbød tre kreative studieretninger, da det ville udelukke andre studieretninger. Ideen om kreativitet som studieprofil interesserer ikke i særlig høj grad de unge i området. Der skal være mere umiddelbar nytteværdi i uddannelsen. Skolen kan altså ikke tillade sig at blive *for* tonet i bestemte retninger. Et egns-gymnasium som Ringkjøbing Gymnasium skal, fortæller rektor, kunne tilbyde noget til alle, fordi de unges mulighed for at opsøge ungdomsuddannelser med andre toninger er meget begrænsede. Rektor på Nordfyn Gymnasium er inde på samme problemstilling:

*Vi kan ikke lave en funky profil. Så vi skal have det brede udbud, som også kan tilfredsstille med hensyn til de videregående uddannelser. Vi kan ikke tillade os at specialisere os, for så ville vi sælge nogle af de elever, som vi er forpligtede på. Vi har en pligt til at tilbyde substanstilbuddene.*

Nordfyns Gymnasium er som sagt ikke kun et oplandsgymnasium, men også en skole, som ligger så tæt på Odense, at man mærker konkurrencen og dermed behovet for at profilere sig som en attraktiv skole – også i forhold til unge fra Odense. Rektoren siger:

*Det, vi kan profilere, er musik. Og det er idræt. Idrætten spiller i området her en stor rolle i elevernes fritidsliv. Dette område har nogle rigtig gode kommunale musikskoler. Så det passer godt til området.*

Skolen har således tænkt lokalområdets kultur ind i sin profil.

Hvordan kan man som udkantsskole appellere til unge, som er tiltrukket af »det nye« i et anvendelsesperspektiv? På Tønder Gymnasium har man løst problemet ved at profilere skolen i forhold til en særlig it-relateret læringskompetence samtidig med, at man fastholder en uddannelse med et almindende sigte. Man siger på stedet, at man er helt fremme i den pædagogiske udvikling på det område. »Aktiv læring« er skolens udtryk for det, der sker.

På Tønder Gymnasium er der, fortæller rektor, en påfaldende arbejdsstilhed i skolehverdagen. Eleverne sidder koncentrerede og løser deres opgaver – alene og i fællesskab. Skolens ledere siger, at fokuseringen på moderne teknologi skyldes, at alle ansatte ved, at hver dag er en eksistenskamp for skolen, og man vil gerne signalere, at det er noget særligt at gå på Tønder Gymnasium. Ifølge rektoren er man en af de eneste skoler i Danmark, som fuldt ud har integreret it i undervisningen. Allerede i starten af det nye årtusind, hvor ideerne om det virtuelle gymnasium tog fart, greb skolen fat i de nye tanker og blev en pioner på it-området. I 2002 fik man godkendt et helskoleforsøg inden for konceptet Det Virtuelle Gymnasium. Ideen har været, og er den dag i dag, at it er et væsentligt hjælpemiddel på mange niveauer i undervisningen og læringen. Elevernes informationer, materiale, lektier, opgaver og lignende formidles udelukkende elektronisk. Det har vist sig, at denne idé er et godt *brand* blandt unge, og det trækker mange elever til skolen. Der foregår selvfølgelig også klassisk undervisning med klassedialog, men i virkeligheder er det traditionelle klasselokale ophævet, fortæller ledelsen.

Selv om Tønder Gymnasium ligger i et område, hvor udkantsproblematikken er tydelig, så er det lykkedes skolen ikke at ende i en overlevelseskrise. Gymnasiet har stor søgning og kan faktisk ikke udvide kapaciteten. Den pædagogiske grundtanke er, at it-undervisningen skal medvirke til, at eleverne bliver selvhjulpne og selvstændige. Skolen har »verdens billigste it-løsning«, for der er ingen datalokaler, og det er dem, der koster mange penge.



På Tønder Gymnasium – og det samme gælder Faaborg – forsøger man at udvikle et tæt forhold til områdets erhvervsliv for ad denne vej at bringe det anvendelsesorienterede aspekt mere ind i skolens faglighed. Det almene gymnasium har tradition for at være teoretisk, også i de naturvidenskabelige fag. Tønder Gymnasium satser på en stærk naturvidenskabelig profil, og man er gået ind i et nærmere samarbejde med erhvervslivet. Da vi besøgte skolen, havde man således lige afholdt en naturvidenskabelig festival sammen med områdets folkeskoler, hvor virksomhederne opstillede spændende udstyr og sponsorerede præmier til konkurrencer. Bl.a. var der udlovet præmier til to klasser i form af en udflugt til Danfoss Universe i Sønderborg. Man har endvidere indgået et samarbejde med Ecco-koncernen. Skolen stiller sin pædagogiske ekspertise til rådighed for udviklingsprojekter på virksomhederne, og samtidig uddannes lærerne som forandringsagenter via Lean-principperne. Selv om man på denne måde prøver at få fat i drengene, så det imidlertid fortsat et problem, at et fag som fx fysik stadig er meget og måske også for teoretisk. Hvis det var noget mere praktisk og projektorienteret, ville det måske trække mere, mener rektoren i Tønder. Man kunne forestille sig at lave flere projekter, som munder ud i konkrete resultater, fx fremstillingen af den ultimative elbil.

Kompetencediskurs og selveje har i forening skabt en ny situation for de ungdomsgymnasiale uddannelser. De fire gymnasieformer konkurrerer om kunderne og *brander* sig som attraktive skoler for de kommende elever. Hhx og htx har i forvejen et stærkt og måske også snævert brand, nemlig toningen i forhold til erhvervsliv og produktiv praksis.

Situationen er anderledes for stx og til en vis grad hf, hvis studieforberedende profil er stærk, og som ikke har nogen specifik erhvervstøning. Her er det en særlig pointe i forhold til udkantsgymnasierne, at deres studieretninger er nødt til at være forholdsvis brede, da eleverne har færre muligheder for skolevalg. På flere stx-skoler arbejdes der derfor med at skabe uddannelser,



hvor man profilerer sig på nye måder for at gøre uddannelserne attraktive. For unge mennesker, som gerne vil supplere en traditionel boglig uddannelse med andre læringsmåder, kan it og et tæt samarbejde med det lokale erhvervsliv være tiltrækkende. Netop i udkantsområder, hvor der ofte ligger store industrivirksomheder, er det vigtigt at holde på egnens unge, hvilket gør, at erhvervslivet også er interesseret i et samarbejde med skolerne. Forholdet mellem gymnasier og erhvervsliv hænger således i et større perspektiv sammen med en fælles interesse i at udvikle området og sikre arbejdspladser.

## Transport og infrastruktur

Eleverne på udkantsgymnasierne bor ofte langt fra skolen. Transporten kan for disse elever typisk være på 25-30 km., som skal tilbagelægges med tog, bus eller begge dele ligesom mange elever går eller cykler til og fra togstation og busholdeplads i såvel deres hjemby som i den by, hvor skolen ligger. Det kan for mange elever give en transporttid på én til to timer. Derfor spiller infrastrukturen en helt afgørende rolle for, hvilke udkantsgymnasier, der er attraktive for eleverne. På flere udkantsskoler frygter man for fremtiden på dette område, ikke mindst efter strukturreformen, som fjernede amterne som regulatorer af busdriften og skabte en privatisering, som nogle steder har fået fatale konsekvenser for skolerne. På Nordfyns Gymnasium, Ringkjøbing Gymnasium, Faaborg Gymnasium og Nyborg Gymnasium er man hårdt ramt af omlagte busruter. Vi vil i det følgende fokusere på Nyborg som et tydeligt eksempel og mere kortfattet inddrage de øvrige skoler, hvor problemet findes i tilsvarende omfang.

I Nyborg er bustransport helt afgørende for gymnasiets rekrutteringsgrundlag. Eleverne kommer som nævnt ikke kun fra selve Nyborg by, men fra et stort opland, og de er dermed afhængige af busruterne. Spørgsmålet om transport fylder meget i både ledelsens og mange elevers bevidsthed. Skoledagen slutter senest kl.

15.05, hvilket gør, at de unge har en chance for at være hjemme i nogenlunde ordentlig tid. Ifølge skolens rektor har transportfaktoren afgørende betydning for, om man søger ind på skolen, og den betyder også noget for frafaldsprocenten. Rektoren er i lighed med sin kollega i Ringkøbing tilbøjelig til at mene, at transport spiller en større rolle for skolevalg end skolens specielle miljø eller specielle studieretningsmiljøer. Dette er en pointe, når man sammenligner udkantsgymnasierne med de større byer, hvor der findes flere gymnasier, som alle er forholdsvis nemme at komme til.

Ifølge Nyborg-rektoren havde skolen i mange år en ordning med det amtslige busselskab, hvor man indrettede sig efter hinanden for at sikre, at eleverne kunne nå at komme frem til skolen ved skoledagens begyndelse, og at de ikke skulle gå for langt fra stoppestedet. I 2007 blev busselskabet på Fyn imidlertid privatiseret, og der skete i løbet af 2008 mange og store ændringer, hvad angår ruter og ankomst- og afgangstider. Det private busselskab på Fyn har tilpasset sig Odense bytrafik, og det er gået ud over forbindelsen til forskellige byer og institutioner uden for Odense. Ifølge andre rektorer både på Fyn og i Vestjylland er der ikke tale om tilfældige ændringer. Tendensen er udtryk for det, én af dem kalder en metropolisering. Busserne skal køre i lige linjer og med hyppige mellemrum mellem de store byer, og alle de kringelkroge, der tidligere blev dækket af busdriften, bliver let ofrene for udviklingen. Dette er til stor skade for udkantsgymnasierne og de unge mennesker, som bor langt væk fra skolerne. I Ringkøbing fortæller skolens rektor, at nedlæggelsen af amterne og »en fjern regionsby«, har skabt større distance mellem de politiske beslutningstagere i regionsbyen og visse yderområder. Regionspolitikerne har efter rektorens mening mindre kendskab til lokalområderne end de tidligere amtsrådspolitikere. Nu besluttes tingene i Viborg, hvor man kan have svært ved at forstå, hvor vigtigt det er for unge fra Hvide Sande at kunne komme til skolen i Ringkøbing. Rektorens synspunkt er, at lukker man busruter, så kan man komme til at lukke »vitale blodårer« i uddannelsessystemet for mange udkants elever.

Nyborg-rektoren fortæller samstemmende, at man end blev ikke taget med på råd, da ruterne blev bestemt, hvilket ellers var kutyme tidligere. Dertil kommer den ikke uvæsentlige detalje, at man har flyttet det stoppested i byen, som en del af eleverne benytter, så de nu skal gå langt for at komme hen til skolen, ofte efter en lang bustur. Alt dette har givet store problemer, ikke bare for Nyborg Gymnasium og specielt for hf-eleverne dér, men også for andre gymnasier på Fyn, fx Faaborg og Nordfyns Gymnasium. Efter forhandlinger med busselskabet på Fyn lykkedes det Nyborg Gymnasium at redde en morgenbus for elever fra Ullerslev og Langeskov, men da vi talte med rektoren, var der ikke kommet en ordning for busforbindelserne fra andre områder og for busserne om eftermiddagen. Skolen har, fortæller man, haft kontakt med ledelsen af busselskabet og skrevet til forskellige politikere. Resultatet har ikke været imponerende, bortset fra morgenbussen. Nyborg-rektoren er ikke i tvivl om, at de ændrede busplaner og manglen på kommunikation med områdets uddannelsesinstitutioner vil få konsekvenser: »Det kan ændre søgemønstret totalt på Fyn«, fortæller hun. Og samtidig vil der være tale om udvikling til stor skade for netop de ressource-svage fra småbyerne omkring Nyborg, som vil få sværere ved at motivere sig selv til at tage en ungdomsuddannelse:

*Det vil få nogle uddannelseskonsekvenser. De dødshuller, der er rundt omkring på Fyn, vil virkelig blive store. Det er et scenarie, som rummer megen gru.*

Rektor på Nordfyns Gymnasium siger kort og godt: »Vi må gøre politikerne opmærksom på, at det her er dødens pølse for de decentrale gymnasier«, og han tilføjer, at den nye politik på busområdet er et stort problem for specielt de unge og de ældre. Øvrige beboere i området klarer sig som regel, da det almindelige er, at man har bil, når man bor i udkanterne.

Ringkøbing-rektoren bemærker, at man sammen med de øvrige ungdomsuddannelser i byen har lavet en kampagne, som resul-

terede i 1600 underskrifter til regionspolitikerne om de fatale busplaner. Disse resulterede i, at mange folkeskoler fik gratis buskort, men det skete ikke for ungdomsuddannelserne. Det er, mener han, en dårlig prioritering. Det koster ikke meget ekstra at give en elev fra Hvide Sande et buskort, men det koster samfundet dyrt, hvis eleven ikke kan gennemføre sin uddannelse.

Noget anderledes er problemerne på htx-skolen i Næstved. Her kommer mange dels fra selve Næstved, dels fra så mange forskellige områder, at transportproblematikken ikke er noget, man giver stor opmærksomhed fra skolens side. Det må tackles af den enkelte elev selv. Uddannelseslederen på skolen formulerer det på følgende måde:

*De (unge fra landet og mindre byer i oplandet) fylder meget, men det er ikke en gruppe, vi er særligt opmærksomme på. De skaber ikke særlige problemer. Vi ved godt, at mange af dem har problemer med bus og tog. Men vi kan ikke indrette ringetider efter det. Hvis man rykker mødetiden den anden vej, skabes der nye problemer. Det giver så det problem, at der er elever, der bevidst vælger at gå et kvarter til en halv time før tid. Det er jo fravær, og det er der regler for, hvor meget de må have af. Og det er selvfølgelig provokerende for lærerne, at fire elever rejser sig kl. 14. Det er lige nu et problem, for der er nogen, der konsekvent gør det. Vi har spurgt dem, og de siger, at de ellers bliver nødt til at vente alt for lang tid. Det er sådan set det eneste sted, de har problemet i forhold til skolen.*

At være ung i en udkant og skulle vælge uddannelse er altså også et praktisk problem. Jo færre forhindringer og besværligheder, jo større mulighed for at komme igennem med et godt resultat, ja overhovedet at komme igennem uddannelsen. Når transportproblemet er så afgørende for udkantsunge, hænger det sammen med, at som gymnasieuddannelserne er tænkt og udformet, er arbejdsdagen for eleverne ikke slut ved skoledagens slutning. Der er hjemmearbejde til hver dag. Hjemmearbejde er

ikke kun læsning, men kræver også bearbejdning af det læste eller konkret opgaveløsning. Det er kun i begrænset omfang muligt i et offentligt transportmiddel og slet ikke, hvis der er ventetid i forbindelse med skift af transportmiddel. Man skal ganske enkelt have bordplads til blyant, papir, bøger og pc. Lang transporttid er derfor et afgørende fagligt handicap for unge, der bor langt fra skolen, men det er også et socialt handicap. Man bliver isoleret fra de andre kammerater rent fysisk, selvom sms og mails kan være et middel til at modvirke de største problemer.

Transport er for nogle udkantsunge – og de skoler, der har dem som elever – en helt afgørende problemstilling, som i det små kan få konsekvenser for tilstedeværelse i ydertimer og for lektielæsning. I det store perspektiv kan transportproblemer måske ligefrem være den faktor, der får nogle unge til slet ikke at gå i gang med en uddannelse, fordi det virker for uoverskueligt. Dårlige infrastrukturer i forhold til specielt busdrift kan altså få store konsekvenser, og lidt firkantet formuleret kan de selvejende busselskaber ende med at komme til at bestemme områdets uddannelsespolitiske udvikling. Regionens interesse i dette spørgsmål er ikke altid sammenfaldende med skolernes interesser, og måske især ikke, hvis regionspolitikkerne befinder sig på lang afstand fra de områder, der har problemerne. Det er ikke gjort med gratis buskort, som man har forsøgt i visse kommuner. De udkantsunge, der primært lader sig skræmme af lang transporttid, er de svageste og de, der har svært ved umiddelbart at se en forbindelse mellem besværlige og krævende skoleopgaver og et meningsfuldt resultat. Transportforholdene er således med til at forstærke de uligheder, som skolelederne ser i fx udkantslommerne.

## **Den tiltrækkende skole**

Eksistensen af en gymnasial ungdomsuddannelse i en by kan ikke ses løserevet fra sammenhængen med byens andre uddannelsesinstitutioner og i sidste ende byens samlede uddannelsesprofil.

En rektor mener, at det kan blive noget nær en katastrofe for en bys kulturelle og sociale fremtidsperspektiver, hvis man fjerner en videregående uddannelse i rationaliseringens navn. Når et lokalområde mister en mellemlang uddannelse, fx ved lukningen af et seminarium, så mister området også ressourcestærke mennesker, nemlig de studerende og de, der er ansat på institutionen. Yderligere sammenlægninger af de mellemlange uddannelser på professionshøjskoler kan socialt og demografisk være et slag i ansigtet på byer, som tidligere havde flere uddannelsescentre på forskellige niveauer i fødekæden, fx et gymnasium og et seminarium. Det problematiske på længere sigt er, at unge mennesker med lyst til lang videregående uddannelse vil forsvinde fra lokalområdet permanent, da de efter endt uddannelse ikke kan komme tilbage og finde et arbejde, der matcher de kompetencer, som de har erhvervet. De mange og gode jobs findes i de større byer, og denne tendens accelererer. Carsten Ulstrup bemærker i sit statistiske materiale fra Region Syddanmark adskillige steder, at afvandringen eller dræningen af området for veluddannede er problematisk (Ulstrup 2008). Udkantsområderne kan, som tidligere nævnt, komme til at medvirke til en uønsket udvikling i kraft af deres indsats for, at flere tager en ungdomsgymnasial uddannelse. Mobiliseringen af udkanternes intelligensreserver mindsker paradoksalt nok områdets mulighed for at øge antallet af veluddannede mennesker i området. »Der går ikke to splitsekunder før jeg har sagt tillykke til dem, før de er væk fra egnen for at blive uddannet, og det er de store byer der trækker her«, som en rektor siger.

At tænke skolestrategisk er derfor umuligt uden også at tænke områdestrategisk. Rektoren på Nordfyn har, fortæller han, i lang tid over for de lokale politikere gjort opmærksom på, at nogle udkantsområder hurtigt kan udvikle sig i en uønsket retning, når de unge – og som vi tidligere har set specielt kvinderne – flytter væk fra områderne. Ifølge rektoren understreger dette blot vigtigheden af at satse på gode skoler, gode fritidsaktiviteter, musikskoler for de unge mv. Man skal satse på de unge og stabile

børnefamilier i et udkantsområde, siger rektoren. De vil gerne bo lidt væk fra Odense, hvor fristelserne for de unge ikke er så store, og hvor uddannelsestilbuddene er i orden. En lukning af Nordfyns Gymnasium ville i dette perspektiv være intet mindre end en katastrofe for området.

Et andet perspektiv i forhold til at gøre skolen synlig og attraktiv i områder, hvor det med en leders ord indimellem er »op ad bakke«, handler om rekruttering af lærere. Om få år vil gymnasierne få regulære problemer med at skaffe lærere til uddannelserne. Gymnasieskolernes Lærerforening satser (forår 2009) målrettet på at gøre gymnasierne til mere attraktive arbejdspladser. Det er dog afgørende at få genskabt interessen for ansættelse i yderområderne. I modsat fald kan man forestille sig, at udkantsgymnasierne vil blive vurderet som andenrangsskoler i forhold til de store byskoler, som kan håndplukke de dygtigste og bedste kandidater som lærere.

Det er almindeligt kendt, at akademiske og veluddannede miljøer tiltrækker endnu flere veluddannede. En ung veluddannet familie ønsker at bosætte sig i et område, hvor der er gode børneinstitutioner og skoler. Er uddannelsesniveaut højt, efterspørges der også en lang række kulturelle aktiviteter, der bliver benyttet af disse ressourcestærke grupper. Hertil kommer, at højtuddannede i stort tal søger til områder, hvor de har mulighed for at gøre karriere og bevæge sig videre til andre jobs. Disse socialdemografiske tendenser er en stadig trussel mod udkantsgymnasierne, fordi de betyder, at det kan være svært at finde gode lærere til skolerne, og problemet vil ikke blive mindre i årene fremover, hvilket flere af rektorerne er inde på. Et par af dem bemærker, at de tydeligt fornemmer, at lærerne i stigende grad flygter til de store byer. Der sker simpelthen ikke nok i de mindre provinsbyer, som bliver tømt for uddannelsestilbud og andre kulturelle aktiviteter. Ingen vil, som en rektor siger det, have samme ansættelsessted hele livet, og med et samlivsmønster, hvor begge er på arbejdsmarkedet, vil de fleste søge mod større byer med de mange jobmuligheder.



Lemvig-rektoren er optaget af ideen om et intensiveret samarbejde mellem områdets gymnasieskoler om at skaffe lærere. Rektoren nævner, at det vil være oplagt for gymnasierne i Struer, Lemvig og Tarm at samarbejde om lærerstillinger. Også internettet og e-learning kan efter nogle rektorers mening komme på tale som en redningsplanke for trængte udkantsgymnasier.

## **Fusioner og mangfoldighed**

2005-reformen af de gymnasiale uddannelser medførte, at der – med hf som en undtagelse på nogle områder – blev skabt parallelle strukturer på uddannelserne med grundforløb, studieretninger, fælles overordnede bekendtgørelser osv. Der er givet flere forklaringer på denne synkroniseringsbestræbelse. Den mest åbenlyse er, at det skal være lettere for eleverne at bevæge sig fra den ene til den anden uddannelse efter fx grundforløbet. En anden er, at uddannelserne i selve deres »design« skal ligestilles således, at elever, der søger ind på hhx og htx føler, at de begynder på en uddannelse, som matcher stx, der tidligere nærmest har haft monopol på at være en studieforberevende ungdomsuddannelse og derfor har nydt den største prestige. En tredje begrundelse kan måske være, at der på længere sigt lægges op til oprettelse af et egentligt enhedsgymnasium, hvor det, der i dag er fire uddannelser, samles i større enheder, sådan som det fx er sket i Sverige. Der eksperimenteres faktisk allerede med fusions-perspektivet på driftsplanet, fx på CPH Vest og i Assens Kommune, hvor hhx og stx deler bygninger. Som fusionerne på universitetsområdet og i dannelsen af professionshøjskolerne har vist, kan fusioner også være rent organisatoriske, uden at de fusionerede institutioner er placeret på samme matrikel.

Der er dog også tendenser, som peger i den modsatte retning. Med det selveje, som erhvervsskolerne altid har haft, og som stx og hf fik i 2006, er der ud fra ideen om New Public Management lagt op til, at de gymnasiale institutioner skal konkurrere om eleverne. Det



kan gøre det svært for udkantsgymnasier, som alt andet lige har svært ved at tilbyde den samme brede vifte af studieretninger som større skoler. På den ene side lægges der altså op til øget konkurrence, på den anden side lægges der også op til øget samarbejde med dertil hørende driftsfordele. Som en af rektorerne formulerer det: »Skolerne måtte ikke samarbejde, men finansministeriet har vundet over ideologien. Styk-prisen skal bringes ned, så man stimulerer til administrative fællesskaber«.

Hvordan ser udkantsskolernes ledere på fusioner og tættere samarbejde? Nogle stx-rektorer forholder sig positivt til fusioner. En skoleleder på Fyn formulerer sig på baggrund af en vis bekymring for, hvordan det skal gå med udkantsskolerne i forlængelse af selveje og øget konkurrence mellem gymnasierne på Fyn: »Det er tankevækkende, at man egentlig har gjort meget lidt for at bane vej for htx og hhx i området«. Den manglende seriøsitet i overvejelserne i forhold hertil kalder skolelederen »en skygge, som vi skulle se at få gjort noget ved«. Der er altså tale om en delvis fortrængt problemstilling, som pludselig kan blive dagsordenssættende. Man kan stille sig selv det spørgsmål, om ikke det havde været nemmere at legitimere en gymnasial uddannelse i en lille by, hvis der også havde været merkantilt og teknisk orienterede gymnasier, som appellerede til unge fra ikke-boglige familier, dvs. unge fra familier, hvor uddannelsernes kvalitet vurderes efter deres konkrete nytteværdi. Sådanne unge ville nok bedre have forstået betydningen af en erhvervsgymnasial uddannelse, end de nu forstår betydningen af det almene gymnasium. Forklaringen er ifølge skolelederen historisk: »Det var et alment gymnasium, der blev placeret her i byen, fordi det var den slags gymnasier, som amtet, der dengang lavede regionsplanen, havde indflydelse på«. På denne baggrund mener skolelederen, at en måde at øge gymnasiefrekvensen på kunne være at knytte det tekniske og det merkantile gymnasium til det almene gymnasium.

Sådanne overvejelser hænger også sammen med, at et lille gymnasium let kan komme i problemer som følge af de omlægninger,

gymnasieverdenen oplever i disse år. Skrækvisionen er ifølge en skoleleder, at selvejset kombineret med studieretningsgymnasiet sætter så mange »svingninger« i gang, at de store skoler, som kan tilbyde mange attraktive studieretninger, vil blive endnu større, og at de dygtige lærere på de små skoler drager væk fra de små gymnasier til fordel for de store skoler. Tab af både elever og lærere til centrene kan altså blive resultatet. Hvis dette får lov at ske, kommer udkantsskolerne i alvorlige vanskeligheder, og det vil blive sværere at skabe de brobygningsforløb, som får fat på den gruppe af unge, som gymnasierne ellers ville i kontakt med. Han tilslutter sig derfor tanken om et nærmere samarbejde og måske ligefrem fusioner, hvor det er relevant: »På de små steder som her er der perspektiver i at se det samlet i en eller anden form for uddannelsescentertankegang. Det er måden at blive større på i udkanterne«.

På andre udkantsskoler lyder de samme bekymringer i forhold til fremtiden. Det gælder fx på Nordfyns Gymnasium, som ikke er i akut nød, men kan blive meget hårdt ramt, hvis der igen kommer små årgange, som vil intensivere konkurrencen om eleverne. En udkantsskole, der ligger i nærheden af de store Odense-skoler, vil ikke kunne klare sig i konkurrencen. Som rektoren formulerer det: »Skrækscenariet er en nedgang i elevtallet, og så er vi inde i dødsspiralen«.

En anden position er den skeptisk afventende. På en af skolerne har man lige nu det udbud af uddannelser og det antal elever, som man ønsker at have. Når skolen alligevel indgår i sonderinger vedrørende en evt. fusion med hhx og htx, så skyldes det et ønske om at medvirke til at bevare så mange uddannelsesstilbud i lokalområdet som muligt. Det er oplagt, fortæller skolelederen, at man i lokalsamfundet søger at fastholde et så bredt udbud af ungdomsuddannelser som muligt. Det er en forudsætning for at nå 95 procent-målsætningen lokalt. Rent fysisk vil fx deling af bygninger med hhx ikke være problematisk, da lokalebehovene på stx og hhx er nogenlunde de samme. Det vil være mere udfor-

drende med en fusion i forhold til htx. Denne uddannelse er på mange måder dyr, da den kræver omkostningstunge værksteder. Endnu et problem ved sammenlægningen er skoleformernes forhold til videnskabsfagene. Her har stx en lang tradition. Htx og hhx har færre fag og en anden faglighed, som i højere grad knytter an til en anvendelsesorienteret faglighed. Skolelederen er dog optimistisk i forhold til at få disse forskelligheder til at fungere under samme tag. Det ville give området unge flere muligheder, og dette er kernen i overvejelserne om sammenlægninger.

Der er også stx-rektorer, der afviser, at et nærmere samarbejde mellem stx, hhx og htx er vejen frem. En rektor mener, at fusioner vil skabe alt for store institutioner, hvor begrebet skolekultur vil forsvinde til fordel for en kassetænkning. Fusioner vil også kunne føre til en adskillelse af lærere og elever og så ledelsen, som vil miste følingen med det daglige liv på skolerne. Det vil i så fald skabe et miljø, hvor der ikke er et tilhørsforhold til og stolthed ved institutionen. Et par rektorer, både på Fyn og i Jylland, mener, at en sådan tænkning vil føre til en metropolisering, dvs. en bevægelse mod de større byer, hvilket kan blive en katastrofe for udkanterne. En rektor formulerer sin holdning således:

*Min vision er, at man har et meget bredt uddannelsesvalg for unge mennesker. Det værste jeg kan forestille mig er kæmpeinstitutioner med en masse tilbud på hyldeerne – efter min opfattelse dækker det slet ikke det behov, som unge mennesker mellem 15 og 20 år har. Hvis vores samfund skal have sammenhængskraft og det ikke kun skal være det funktionelle, der er i centrum, så fortid og nutid hører sammen og vores samfund politisk skal hænge sammen, så er det da vigtigt med det almene gymnasium.*

Rektorerne på de almene gymnasier plæderer ikke overraskende kraftigt for denne skoleforms kvaliteter. En rektor siger:

*Tænk på Den Hvide Hue. Den gav et kanonresultat til stx. Den viste, hvor nyttig den uddannelse havde været til den omformningsproces, samfundet har været igennem. Det er de erhvervsfaglige grunduddannelser, der har problemet med det store frafald.*

Rektorerne er som helhed stolte af det faglige niveau på stx, og enkelte frygter, at en sammenlægning kan forringe standarden. En rektor går så vidt som til at sige, at det er ikke til fordel for nogen, hvis man ender med at samle alle ungdomsuddannelser i store centre med 2000 elever og modulariserer uddannelserne på kryds og tværs, så der ikke længere er helhedsuddannelser.

Det største problem synes for stx-lederne at være forskellene på de fire gymnasiale uddannelsers organisatoriske praksis. Skal man som erhvervsskolerne gå i retning af en direktionsofbygget organisation, eller skal man følge det koncept, man kender fra det almene gymnasium med en ledelse tæt på medarbejderne og eleverne? Samtidig er nogle rektorer kritiske over for det forhold, at man ved at satse på omformningen af htx og hhx har glemt at gøre noget for de erhvervsfaglige uddannelser. Det er vigtigt, at unge kan vælge mellem forskellige skoleformer – herunder også velfungerende og attraktive tekniske skoler.

Lederen på Teknisk Gymnasium Næstved er ikke afvisende over for et nærmere samarbejde mellem skoleformerne. Han kan se mange perspektiver i en eller anden form for fusionering. Først og fremmest vil den kunne skabe flere – som han kalder det – reelle og bevidste valg for de unge. De ville kunne vælge mellem flere fag, hvis skolerne var større: »Så mange a-, b- og c-fag, det er en interessant idé«. Og han nævner samtidig, at man kunne gøre op med den slags »vaner og kultur og fordomme«, som hæmmer de unges valg, både blandt htx-elever, som kalder stx-eleverne flippere, og blandt stx-eleverne, som indimellem ser lidt ned på elever fra erhvervs-gymnasierne. På et direkte spørgsmål om, hvad han mener om nogle stx-rektorerers frygt for, at magtdistancen bliver større i tilfælde af en fusion, svarer han,

at han godt forstår bekymringen, og at han selv gerne ville have flere handlemuligheder i forhold til den store organisation, hans skole er en del af.

Hlx i Glamsbjerg udmærker sig ved at have realiseret noget af det, de øvrige skolefolk diskuterer som et muligt fremtidsperspektiv. Vestfyns Handelsgymnasium deler bygninger og forskellige faciliteter med Vestfyns Gymnasium, og på skolen opfatter man det som entydigt positivt. Ikke mindst fordi forbindelsen har styrket handelsgymnasiets image som gymnasial uddannelse og fjernet det fra en problematisk forbindelse til HG-uddannelsen.

Diskussionen om, hvorvidt fusioner eller andre former for samarbejde mellem de ungdomsgymnasiale uddannelser er godt for udkanterne er kompliceret, og den må nødvendigvis hænge sammen med uddannelsespolitiske prioriteringer og overvejelser i forhold til sociale og demografiske udviklingsmønstre i forskellige områder på kort og lang sigt. Hvilken udvikling ønsker man fra politisk hold for områderne? Skal der fx gøres noget ekstra for at sikre, at også yderområder udvikler sig socialt og økonomisk? Dette er selvfølgelig også et økonomisk spørgsmål al den stund, at økonomi handler om allokering af ressourcer: Er udkantsområder et sted, man fra politisk hold ønsker at investere i økonomisk? Vi vil på baggrund af vores samtaler og overvejelser gerne medvirke til at kvalificere diskussionen ved at opregne argumenter for og imod fusioner og sammenlægninger af ungdomsuddannelser.

Når et tættere samarbejde mellem uddannelsesformer i udkantsområderne er værd at diskutere, hænger det sammen med, at der er tale om områder, hvor de enkelte skoler i mange tilfælde er små, og hvor unge mennesker ofte skal rejse langt, hvis de vil have en anden uddannelse, end den der tilbydes i deres område. Ved at skabe nye typer af samarbejde vil små skoler blive større, og der vil muligvis kunne skabes en række synergieffekter på lokalområdet, som det allerede ses i Glamsbjerg. Hertil kommer,

at unge måske i højere grad vil vælge den uddannelsesform, der passer til dem, når de befinder sig på skoler, hvor de kan dele ungdomskultur med unge fra andre uddannelser. Når man ser, hvilke ofte stereotype forestillinger unge på de fire ungdomsuddannelser har om hinanden, kunne det måske ligefrem være et produktivt dannelsesprojekt at lade dem møde hinanden i hverdagen og dermed fastholde den forskellenes enhed, som også har ligget til grund for organiseringen af folkeskolen.

Der er ingen tvivl om, at sammenlægninger ville afføde en del bygningsmæssige, organisatoriske og økonomiske besværligheder, men omvendt ville man måske også kunne løse nogle eksisterende problemer på de forskellige uddannelser. Vi kunne nævne følgende fordele: Flere fysiske muligheder for værkstedsundervisning og anvendelsesorienteret undervisning på stx og hf (måske helt nye studieretninger), bedre idrætsfaciliteter på hhx og htx, muligheder for tilvalg på kryds og tværs af nuværende skoleformsafgrænsninger, bedre udnyttelse af lærerkræfterne. En helt afgørende fordel kan måske blive, at et ungt menneske, der har valgt en gymnasieuddannelse, som ikke svarer til hans eller hendes ønsker, får en lettere og mindre dramatisk overgang til en anden gymnasieform ved at kunne forblive i de samme omgivelser.

Der knytter sig imidlertid også mange problemer til sammenlægninger. Det største problem er måske, at skoler, som er vel fungerende, kan få udvisket deres profil og ende med at blive dele af store koncerner. Den enkelte uddannelsesforms særlige attraktionsværdi kan forsvinde til fordel for mere diffuse ungdomsuddannelser. Når det er sådan, at hhx-elever oplever deres skoleform som et fristed modsat stx, som de forbinder med det flippede, det humanistiske og det kreative, så er det et spørgsmål, om elever, der i dag vælger hhx også ville vælge en gymnasial ungdomsuddannelse, hvis de ikke kunne slippe for det, de nu fravælger. Modsat ville de stx-elever, som netop er glade for det »flippede«, det humanistiske og det kunstneriske måske opleve

det som beklageligt, hvis de skulle indrette sig i overensstemmelse med de andre ungdomsuddannelsers image. I et udkantsperspektiv kan man endvidere frygte, at små stx-skoler, som knytter sig tættere til htx og hhx, vil tabe konkurrencekraft i forhold til større stx-skoler med tydeligere profiler.

Endelig kan det diskuteres, om organisationskulturen i tilfælde af et tættere samarbejde skal være stx' model med dets særlige organisationsprincipper, eller om de samarbejdende skoler skal være store organisationer, hvilket måske nok kan skabe administrative besparelser, men modsat ikke virker attraktivt på ansatte i det almene gymnasium. Den største hurdle i forbindelse med en egentlig fusion mellem stx/hf, hhx og htx synes i et organisationsperspektiv at være, at man kan komme til at skabe organisations- og ledelsesstrukturer, som bryder med det, der traditionelt har været stx's store mærkesag og kulturidentitet, nemlig den forholdsvis flade ledelsesstruktur med lav magtdistance, som muliggør fleksibilitet og personkendskab.

## Sammenfatning

I det følgende sammenfattes pointer fra kapitel 6.

- I udkantsområderne ser kommunikationen mellem gymnasier og de skoler, som er potentielle leverandører af elever til gymnasierne, ud til at være helt afgørende. Der eksisterer traditionelle opfattelser af stx, ikke bare i elevernes familiære baggrundsmiljø, men også blandt lærere og vejledere på folkeskoler, som kan indsnævre unges valgmuligheder.
- Også hhx og htx kæmper i et vist omfang med kommunikationsproblematikken. Nogle steder eksisterer der fortsat ikke viden nok om disse uddannelser blandt fx lærere og vejledere i folkeskolen. Gymnasiet identificeres nogle steder stadig for meget med stx.



- Der er eksempler på skoler, som systematisk arbejder på at forbedre forholdet til de lokale folkeskoler. Erfaringerne fra Faaborg Gymnasium er i denne forbindelse interessante. Her har man åbnet dørene til gymnasiet for folkeskolelærere og -elever, specielt i forhold til it-læring.
- Der er enighed blandt skolelederne i udkantsområderne om, at efterskoler – som søges i stort tal af elever på Fyn og i Jylland – medvirker til at skabe motivation og modenhed hos unge mennesker på overgangen mellem grundskole og ungdomsuddannelse. Ikke mindst for udkantsunge, som har behov for det intense sociale fællesskab med jævnaldrende, ser efterskoler ud til at skabe en form for socialisering og modning, som gymnasierne har gavn af.
- Specielt på hf synes en uddannelsestøning i forhold til fagpakker samt tiltag for at skabe vekselundervisning og anvendelsesorientering at tiltrække udkantsunge, som har brug for mere målretning med deres ungdomsuddannelse.
- Flere rektorer på stx-skoler i udkantsområder argumenterer for, at meget specifikke toninger af studieretninger ikke er optimalt for et udkantsgymnasium, der er bedre tjent med bredt kvalificerende faglige profiler, som netop er attraktive for udkantsunge, der ikke har storbyernes mange gymnasier at vælge imellem.
- Toning kan imidlertid være mange ting, og man kan også profilere en skole med specielle typer læring, der knytter sig til lokalområdets traditioner og erhverv. Det gør man på Tønder Gymnasium, hvor toningen ikke angår fag, men en læringstilgang, det vil sige brugen af it i undervisningen og en tæt kontakt med områdets virksomheder.
- Transport til og fra gymnasierne er et altoverskyggende problem for mange udkantsunge og dermed også for skolerne. Diverse omlægninger af busruter har skabt problemer for en del små udkantsgymnasier. Der ligger et større arbejde forude med kommunikation mellem offentlige og private »trafikplanlæggere« og skolerne således, at transportforhold



ikke skal være det forhold, der forhindrer at man kan nå det uddannelsespolitiske mål om flere i uddannelse.

- Tendenser i retning af metropolisering på uddannelsesområdet gør fremtiden usikker for specielt nogle udkantsgymnasier. Skolernes fremtid hænger bl.a. sammen med udviklingen i de regioner og kommuner, de befinder sig i, og disses mulighed for at være attraktive bosteder for veluddannede og ressourcestærke personer, herunder de lærere, der skal undervise på skolerne. Det er vigtigt at være opmærksom på faren for, at udkantsgymnasier i fremtiden ender som andenrangsuddannelser, fx på grund af lærermangel.
- Flere steder sker der sammenlægninger af ungdomsuddannelser med erhvervsrettet profil. Der er meget, der taler for, at denne udvikling vil fortsætte. Et afgørende spørgsmål i forhold til udkantsunge og udkanter bliver, hvilke konsekvenser det får for de små almene gymnasiers overlevelse, og om man derved forbedrer eller forringer muligheden for den store gruppe af udkantsunge.
- Rektorer og skoleledere ser meget forskelligt på fusioner på ungdomsuddannelsesområdet alt efter, hvilken uddannelse og hvilket lokalområde, der er tale om. Vi kan imidlertid ud fra vores undersøgelse pege på to modeller, som åbenlyst ser ud til at fungere til alles tilfredshed: Etableringen af et større varieret skolemiljø som det i Glamsbjerg og modellen fra Marstal, hvor ungdomsuddannelsen er under samme tag som den videregående uddannelse.
- Der eksisterer mange meninger blandt skoleledere om fordele og ulemper ved forskellige typer af samarbejde – lige fra forholdsvis løse fællesskaber i forhold til bygninger til egentlig fusioner med fælles organisatorisk struktur. Det, der taler for, er økonomi, unges mulighed for måske at kunne vælge mellem flere fag og muligheden for en fælles og mindre segregeret ungdomskultur. Hertil kommer udkantsområdernes mulighed for at skabe uddannelsesstilbud for flere unge, specielt i områder, hvor stx har domineret

området uddannelsesprofil på bekostning af uddannelser, som måske kan vise sig at være mere attraktive for en del unge. Imod taler faren for at skolerne mister deres særtræk med diffus profil og manglende sammenhængskraft som konsekvens. Nævnes skal også specielt stx-lederes frygt for, at den lille magtdistance, som har præget det almene gymnasium, vil forsvinde til fordel for store koncerner med fjerne direktioner og med manglende beslutningskompetence tæt på.

## Del III

# Læringsperspektiver

DEL III består af et enkelt kapitel, der handler om læringsteoretiske og sociokulturelle perspektiver i forhold til læringsformer, undervisningsformer og elevers læringsstile – alt sammen med henblik på en forståelse af forholdet mellem udkantsunge og ungdomsuddannelser. Vi lægger ud med en teoretisk diskussion af forskellige former for læring. Det sker gennem en præsentation og diskussion af David A. Kolbs kognitivt funderede læringsteori. Med afsæt i Kolb diskuteres endvidere forholdet mellem habitus, dvs. individers socialt situerede smag og livsstil, og læringsstile, dvs. menneskers foretrukne måde at lære på. Det sker gennem en diskussion af Pierre Bourdieus og Jean Laves & Etienne Wengers bidrag til en forståelse af forholdet mellem socialisation og læring. Formålet med de teoretiske og grundkategoriale diskussioner er at bidrage til en udvikling af en praksisteori om relationen mellem elevers læringsstil og læreres undervisning. Med udgangspunkt i den teoretiske afklaring vender vi til sidst i kapitlet tilbage til vores empiri.



# Kapitel 7

## Læring og praksisfællesskaber – teori og analyse

I dette kapitel vil vi nærme os udkantsunges tilgang til viden og læring fra en teoretisk vinkel. Det sker gennem en præsentation af David A. Kolbs læringsteori og gennem diskussioner om forholdet mellem sociokulturel betinget habitus og læring med udgangspunkt i teoretikerne Pierre Bourdieu, Jean Lave og Etienne Wenger. Formålet er at diskutere unge menneskers læringsstrategier og læreres didaktiske praksis på et grundkategorialt niveau. Afsnittet kan forhåbentlig medvirke til at give forståelse for forholdet mellem elevers kulturelle og sociale kapital på den ene side og deres læringsstile og potentiale for læring på den anden.

### Læring og læringsstile

Ifølge Kolb (1984; se også Illeris 2000; 2006 samt Beck 2007) kan læring defineres som et processuelt fænomen. Man lærer med andre ord, når der foregår en forandring. Kolb hævder, at det er vores erfaringer, der sker noget med, når vi lærer (Kolb 1984: 38). Man forestiller sig, inden man lærer noget nyt, at tingene hænger sammen på en bestemt måde. I læreprocessen opdager man, at de hænger sammen på en anden måde. Vi mennesker er altså i stand til at lære af vores erfaringer. Det, vi lærer, er ikke blot noget nyt *om* verden, men også at agere på nye måder *i* verden. Vi er også i stand til at føje noget nyt til verden gennem praktisk

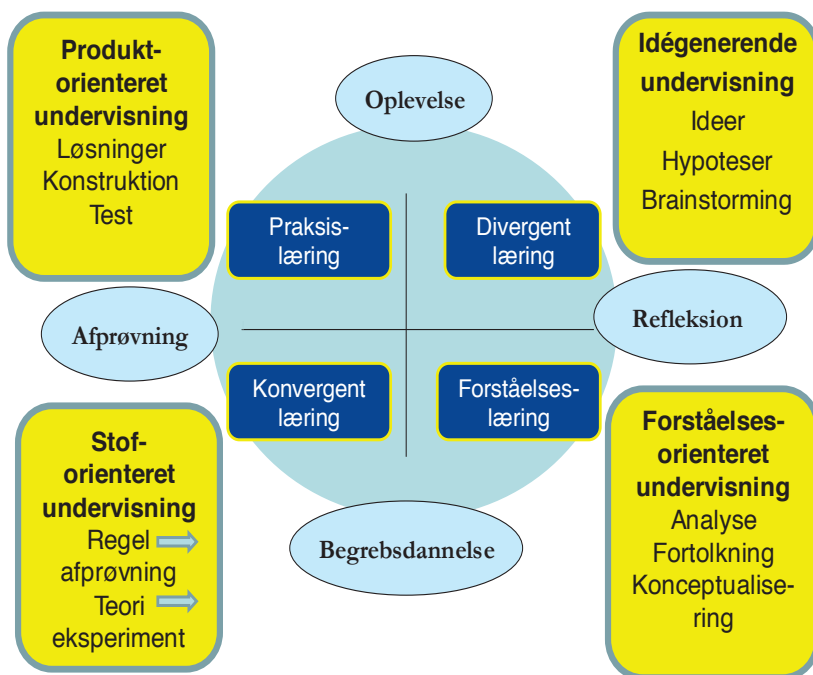
anvendelse af viden. Gennem læreprocesser udvikler vi vores viden, og samtidig bliver vi i stand til, gennem anvendelse af vores viden, at skabe en verden af maskiner, beton, plastic og andre komponenter.

Der indgår ifølge Kolb to dimensioner i vidensdannelse. Disse dimensioner kan vi kalde henholdsvis den *figurative* og den *operative dimension*. Den figurative dimension angår de måder, vi begriber og modtager en oplevelse eller erfaring på. Det gør vi ved enten at opleve og føle eller ved at begrebsliggøre og sætte ord på. Vi kan med andre ord begribe både intuitivt og logisk. Den operative dimension angår de måder, vi omformer vores erfaring og begribelse på. Det gør vi ved enten at analysere og tolke og således skabe en kognitiv betydning gennem hjernens arbejde eller ved at agere, hvorved vi omformer vores viden til konkrete handlinger. Den analytisk fortolkende læringsform er symbolsk i den forstand, at den for læringen vigtige forandring foregår som en indre mental omdannelse. I modellen på modstående side vises de to akser med dertil hørende poler og fire udfaldsrum, hvor vi har noteret læringsformer samt mulige arbejdsformer, som knytter sig til læringsformerne. Den vertikale akse repræsenterer den figurative dimension. Den horisontale akse repræsenterer den operative dimension.

Ud fra teorien om erkendelsens figurative og operationelle aspekter kan der skelnes mellem fire tilegnelsesformer (eller adaptive former), nemlig *oplevelse*, *begrebsdannelse*, *afprøvning* og *refleksion*. Udgangspunktet er, at en læreproces grundlæggende er kendetegnet ved en kombination af et figurativt og et operationelt aspekt. Man kan derfor analysere sig frem til fire forskellige læreprocesser alt efter, hvilke former for modtagende og frembringende aktivitet, der mødes.

Hvis læreprocessen domineres af et oplevelsesaspekt og et afprøvningsaspekt, opstår der en særlig form for læring, som Kolb med baggrund i Jean Piaget kalder akkommodativ, men som vi har

Model 1: Kolbs læringscirkel, bearbejdet



valgt at kalde *praksislæring*. Man konstruerer forskellige opstillinger, forsøg, scenarier og ser, hvad der sker. Man eksperimenterer med sine oplevelser, og modificerer bevidst de vilkår og forhold, hvorunder oplevelserne finder sted. Man prøver sig frem og afprøver forskellige muligheder, og bliver derved klogere på, hvordan verden virker. Ifølge Kolb er der mennesker, som i særlig grad er tiltrukket af denne form for læring, hvor man arbejder praktisk og eksperimentelt, og hvor der ofte skabes et produkt. Vi vælger at kalde denne læringsstil for *den praksisorienterede læringsstil*.

En anden form for læring opstår, når oplevelsesaspektet forbindes med refleksion. Når man reflekterer over de konkrete oplevelser, omfortolkes og revurderes disses indhold og form i større eller

mindre udstrækning. Ligesom i afprøvningen eksperimenterer man med forskellige muligheder, men her på en rent hypotetisk måde. Der er altså tale om en reflektiv handling. Man overvejer en sag fra så mange sider som muligt og anlægger forskellige perspektiver. Man fokuserer, udgrænser og analyserer bestemte aspekter for at sætte disse sammen igen i større syntetiske fortolkninger. Gennem disse processer opsplittes, omdannes og gensammensættes de konkrete oplevelser. Kolb kalder denne form for læring *divergent*. Man lærer se på verden på andre måder, end man umiddelbart plejer at opleve den. Læringen er her udpræget induktiv. Den læringsstil, som retter sig mod denne form for læring, vil vi i forlængelse af Kolb kalde *den refleksive læringsstil*. Der er tale om en læringsstil præget af evnen til imagination og evnen til at skabe nye ideer. Ifølge Kolb præger en sådan tænkning mennesker, som bruger følelser og fantasi i deres måde at forstå og erfare på, og som hverken er specielt interesseret i konkret brug af ideerne eller i sammenhængende teoretiske forståelser.

En tredje form for læring opstår, når afprøvningsaspektet kombineres med (teoretisk) begrebsdannelse. Ligesom i de afprøvende læreprocesser er det her eksperimentet eller undersøgelsen, der sætter gang i læreprocesserne, men modsat de afprøvende læreprocesser er det ikke konkrete oplevelser, men abstrakte begreber og funderende begrebsdannelser, der via eksperimenter sættes i bevægelse og udfordres. Gennem eksperimenter og undersøgelser testes, afprøves og modificeres begrebsdannelser, og dermed testes også den måde, hvorpå man begriber verden. Ifølge Kolb er der her tale om *konvergent læring*. Denne form for læring udmærker sig ved, at der arbejdes med teorier og hypoteser, der testes gennem undersøgelse og eksperiment. Erkendelsen bevæger sig fra usikre begribelser over undersøgelser til valide resultater og nye erkendelser. Videnskabsteoretisk lægger dette op til en hypotetisk-deduktiv metode, hvor teorier og hypoteser testes empirisk med henblik på validering eller udarbejdelse af mere adækvate teorier og hypoteser. Ideelt set skulle de konvergente



læreprocesser gerne bringe os i retning af en begribelse af verden, der bliver mere og mere virkelighedsadækvat. Den læringsstil, som svarer til undersøgende læreprocesser kan man kalde *den pragmatiske læringsstil*. Mennesker, som overvejende er tiltrukket af denne læringsstil, er optaget af logisk tænkning, som retter sig mod relativt entydige konklusioner.

Den fjerde og sidste form for læring sker, når refleksion kombineres med begrebsdannelse. Her er det den refleksive vurdering og udtænkningen af hypotetiske muligheder og umuligheder, der sætter gang i læreprocessen. Udgangspunktet for erkendelsen er, at de begreber og begribelser, vi allerede har af verden, via den hypotetiske og refleksive rene tænkning udfordres. Kolb kalder denne tænkning for assimilativ og lægger med Piaget dermed vægt på det tilpassende i denne tænkning. Ny viden tilføjes til allerede eksisterende viden. Et eksempel på denne slags tænkning er den hermeneutiske, hvor man forsøger at få helhed og del til at passe sammen, og hvor nye forståelsesudkast udarbejdes på baggrund af og modificerende i forhold til de måder, som man allerede forstår verden på. Det, man lærer gennem disse læreprocesser, er at begribe verden på en ny måde ved at tænke sig om. Vi vil dog ikke bruge ordet assimilativ læring, men *forståelselæring*, da vi ikke mener, at den form for læring, som Kolb her taler om, er entydigt assimilativ i Piagets forstand. Den læringsstil, som passer til forståelselæringen, kan vi kalde *den teoretiske læringsstil*. Mennesker med en teoretisk læringsstil interesserer sig for at analysere tekster og fænomener ved at søge mod en teoretisk klar forståelse. Målet er en uddybet forståelse af verden, men denne forståelse kombineres ikke nødvendigvis med handleperspektiver.

I et undervisningsmæssigt perspektiv giver Kolbs tænkning anledning til at spørge til forholdet mellem læringsbetingelser og læringsformer. Hvis læring og viden ikke er én og kun én ting, men kan opdeles i forskellige former, er det vigtigt at undersøge, hvilke læringskontekster, dvs. arbejdsformer og faglige vinklinger

af stoffet, der stimulerer hvilke erkendelsesbevægelser og dermed elevernes læring. Selv skelner Kolb mellem *affektive, perceptuelle, symbolske og adfærdsoverretede* omgivelser (Kolb 1984:200ff). Hvis læringskonteksten stimulerer den lærende gennem et oplevelses-element bliver læringen affektivt præget (fx når man ser en film, læser en roman, samle materiale ved havet eller i en skov eller observerer et naturfænomen). Her kan det være nyttigt at dele oplevelser og følelser med andre. Hvis læringskonteksten stimulerer den lærende *erkendelsesmæssigt* og skaber eftertanke, analyse og hypotesedannelse (fx i kraft af samtaler mellem elever eller mellem elever og lærer), lægges der op til en observerende forståelse, som når man analyserer filmen, diskuterer romanen, analyserer materialet eller forsøger at forklare naturfænomener. Hvis læringskonteksten stimulerer den lærende *symbolsk*, lægges der op til at arbejde med at danne begreber og bruge teoretisk viden, som når man benytter genrebegreber til at forstå filmen, tekstanalytiske eller litteraturhistoriske metoder til at forstå romanen, inddrager teoretisk fysik, biologi osv. til at forstå fænomenet. Endelig kan læringskonteksten være *adfærdsoverretet* og lægge op til eksperimenter og fx innovativ læring, som når man selv laver en film eller skriver en novelle, eller man bruger sin fysikfaglige viden om kraft og masse til at udvikle et teknologisk produkt.

Der er mange faktorer, der har indflydelse på, hvorvidt den ene eller den anden kontekst for elevens læring realiseres. Skoleform, fagniveau og klassetrin samt styredokumenter i form af bekendtgørelser, læreplaner og vejledninger er én afgørende faktor. De fysiske rammer med deres organisering af læringsrum og teknisk-pædagogisk udstyr er en anden. En tredje vigtig faktor er den enkelte lærer, som må formodes at have en undervisningsstil, der orienterer sig mod en, flere eller måske alle de læringsformer, som der peges på i model 1. Nogle lærere underviser primært (og måske kun) på den forståelsesorienterede måde, hvor tekster analyseres med henblik på at skabe tydelige begreber til forståelse af genstandsfeltet, og hvor aktiviteten for

den enkelte elev primært er mental og symbolsk. Andre lærere underviser mere induktivt ved at lade eleverne brainstorme og få ideer og benytter sig altså af divergente læringsformer. Andre igen underviser måske overvejende deduktivt gennem forsøg og eksperimenter, hvor eleverne får lov til at afprøve og undersøge: Læreren benytter sig således af konvergente læringsformer. Og så er der måske nogle, der på praksisorienteret vis lader eleverne udføre en skabende handling, hvor der føjes et praktisk moment, ofte af mere håndværksmæssig art, til undervisningen, som når eleverne skal skrive en novelle eller konstruere en bro. Og så er der naturligvis de lærere – i nutidens skole sandsynligvis de fleste – der kombinerer flere af undervisningsformerne.

## Læring, habitus og praksis

På trods af, at der er forskellige problemer forbundet med Kolbs læringsteori (Illeris 2006), knytter der sig mange erkendelsesgevinster til hans bidrag til læringsteorien. Vi vil fremhæve hans betoning af læring som et mangefacetteret kognitivt fænomen: Der er ikke kun én måde at lære på, men mange. Det største problem i Kolbs tilgang er, at han overvejende forstår læring i et individualpsykologisk perspektiv og derfor overser vigtige sammenhænge mellem læringsstil og kulturel baggrund. Kolbs tilgang til læringsformer og læringsstile må derfor knyttes til en forståelse af læringens sociokulturelle kontekst.

Pierre Bourdieu, som vi allerede flere gange har refereret til, har et bud på sammenhængen mellem uddannelsessystem og elevs sociokulturelle baggrund. Han beskæftiger sig med de mekanismer, som skaber forskellige læringsmæssige orienteringer eller social sortering. Habitusbegrebet er helt centralt hos Bourdieu (Bourdieu 1994:86 ff.). Der findes i ethvert samfund forskellige sociale grupperinger med hvert deres system af værdier, identiteter og smagspræferencer. De former for praktisk sans, der udvikles, kalder Bourdieu for habitus. Han kalder det også som

»den socialiserede krop« (Bourdieu:156). Habitusformer fungerer som erhvervede skemaer, der i praksis fungerer som perceptions- og vurderingskategori eller som klassificeringsprincip samtidig med, at de fungerer som organiseringsprincipper for handling. De erfaringer, som et menneske har erhvervet i sit liv, indlejres i en bestemt livsstil, der påvirker hans eller hendes opfattelses- og handlingsmønstre i forskellige situationer. Smag og moral er tæt forbundet hermed. Eksempelvis er habitus forbundet med, hvilken mad man spiser (brun sovs eller middelhavsmad) og hvilken sport man dyrker (jagt eller sejlsport). Eller den er forbundet med moralske normer (kommunitarisme eller individualisme). Det enkelte menneske erhverver sin habitus gennem sit opvækstmiljø, som socialiserer til bestemte måder at forstå, føle, tænke og værdisætte på. Bourdieu mener således, at familien i udpræget grad er det sted, hvor børn og unge får de afgørende brikker til deres habitus. Familien er det primære og vigtigste subjekt i de sociale reproduktionsstrategier (Bourdieu: 141). Habitus er med andre ord socialiseret subjektivitet.

Ifølge Bourdieu bidrager uddannelsessystemet først og fremmest til at reproducere fordelingen af kulturel kapital og derigennem strukturen i det sociale system. Uddannelsessystemet er helt afgørende for de mekanismer, der fører til, at nogle optjener den kulturelle kapital, som anerkendes i samfundet, mens andre ikke gør det eller gør det i mindre omfang (Bourdieu m.fl. 1996). I kraft af skolens forestillinger om besværlige, flabede eller dumme børn, der ikke vil deres eget bedste, sorteres de resourcesvage børn fra i løbet af uddannelsesforløbet, og hermed reproduceres den eksisterende sociale orden, hvor der udspiller sig et ulige magtforhold mellem dominerende og de dominerede klasser. Således adskiller uddannelsessystemet »igennem en række selektionshandlinger de agenter, der besidder en nedarvet kulturel kapital, fra dem, der ikke gør det. Eftersom forskellene i indlæringsmæssige evner ikke kan adskilles fra sociale forskelle baseret på den socialt overleverede kapital, har uddannelsessystemet en tendens til at opretholde de allerede eksisterende sociale forskelle« (Bourdieu 2005:37).

I det omfang uddannelsessystemet ikke er i stand til at skabe frugtbare læringsmiljøer for unge med behov for et praktisk og anvendelsesorienteret perspektiv på deres uddannelse, kan man udmærket få øje på sorteringsmekanismer, som giver Bourdieus kritiske pointe om uddannelsessystemet og habitusformers relativt forandringsresistente karakter en vis relevans. Men Bourdieus tilgang forekommer os ikke desto mindre meget bastant, og den hviler på en logik, hvor den sociale ulighed, den ulige fordeling af kulturelle ressourcer og uddannelsessystemets meddelagtighed, kort sagt reproduktionsperspektivet, bliver allestedsnærværende. Selv om Bourdieus skelnen mellem position og felt principielt gør det muligt at inddrage transformationsperspektiver, er der noget deterministisk over hans habitusbegreb. En mulig forklaring kan være, at de transformationsprocesser, som vel indimellem finder sted i forbindelse med netop læreprocesser kun i meget begrænset grad er mulige at få øje på i kraft af den slags empiri, som Bourdieu laver sine fortolkninger ud fra.

I vores undersøgelse har vi set mange eksempler på unge mennesker, som kommer fra uddannelsesfremmede familier, hvor forældrene har givet deres børn læringsvilje og læringslyst til uddannelse på trods af deres egne beskedne uddannelsesmæssige forudsætninger. Og vi har været på skoler, hvor man gør en bevidst pædagogisk indsats for at hjælpe elever til at magte den slags kognitive processer, som er indlejret i fx de gymnasiale ungdomsuddannelser. Forbindelsen mellem individers fortolkningsmåder og de objektive strukturer ser med andre ord ud til at være mere kompleks, end Bourdieu lægger op til, og det peger alt sammen i retning af, at aktør-niveauet, både de unge menneskers forestillinger og fx skolers og læreres refleksioner i forhold til elevforudsætninger, spiller en afgørende rolle (for en systematisk kritik af den 'oversociologiserende' tilgang til de sociale aktører hos Bourdieu, se Archer 2007). Bourdieus analyse af reproduktionsmekanismerne i uddannelsessystemet forekommer os med andre ord ikke at være helt dækkende, idet han opererer med en forsimplet homologi mellem subjektiv habitus og klassetilhørsforhold.

Et yderligere problem synes at være, at Bourdieu – hvilket er forståeligt, når man tager i betragtning at hans analyser blev lavet i 1970'ernes Frankrig – ikke anlægger et tilstrækkeligt dynamisk perspektiv på uddannelsessystemet. De tider er for længst forbi, hvor videregående uddannelser var en privilegeret »uddannelsesadels« monopol. Tværtimod er viden gået hen og blevet en helt afgørende samfundsressource i de moderne højteknologiske samfund. Fra politisk hold – i Danmark ikke mindst i undervisningsministeriet og i forskningsministeriet – lægges der mange kræfter i at højne uddannelsesniveaut, bl.a. ved at inddrage viden om, hvordan man kan udvikle uddannelser, der tiltaler de unge, som måske tidligere ville fravælge ungdomsuddannelser, som peger frem mod videregående studier. Det er bl.a. disse unge, som nu i stort tal befolker stx, hf, htx og hhx. Konsekvensen har været betydelige ændringer i den politiske diskurs om uddannelse, hvor naturvidenskabelige og merkantile fag har fået højere status samtidig med, at det i sig selv er blevet et mål at forøge uddannelsesfrekvensen. Denne dagsorden knytter sig til begreber som kompetence og anvendelsesorientering, og den er forbundet med bestræbelser på at skabe et uddannelsessystem, som er mere responsivt i forhold til unge menneskers måde at tænke, opleve og lære på, end Bourdieus analyser lader ane.

Det er et grundlagsproblem hos Bourdieu, at han påberåber sig en praksisteori, men i realiteten ikke interesserer sig for praksis i betydningen læring og erkendelse som transformationsprocesser, hvilket er pudsigt al den stund, han har beskæftiget sig så meget med netop uddannelse. Bourdieus manglende teori om læring er blevet bemærket af en anden læringsteoretiker, nemlig Jean Lave. Hun konstaterer, at Bourdieu kun opererer med individer, grupper og klasser, men ikke med deltagere i samspil og læringsrum og situationer, hvor man finder ud af noget. På grund af sit manglende læringsbegreb kommer Bourdieu ikke særlig tæt på en forståelse af, hvad der egentlig skaber problemer for unge på bestemte uddannelser. Og han ender med at lave lakmusprøver på sin sociologiske teori om selektionsmekanismerne i uddan-

nelsessystemet frem for også at undersøge transformationer. Jean Lave, som på andre måder er inspireret af Bourdieus praksisteori, skriver: »Det er værd at lægge mærke til, hvad Bourdieu gør i stedet for – for det meget mere karakteristisk i samfundsteori, pædagogik forskning og andre steder i samfundsvidenskaberne: Hver gang det ville være rimeligt at vende sig direkte mod læring, går Bourdieu enten over til at diskutere uddannelsesinstitutioner eller skifter fokus til undervisning (»indprentning«) i stedet for læring, eller også henviser han læringen til en individuel ahistorisk mental procespsykologi, der er inkonsistent med resten af hans teoretiske position« (Lave & Wenger 2003:122).

Vi er enige med Lave og Wenger i, at læring er en relationel proces, der involverer flere personer, og vi tilslutter os deres idé om, at læring er knyttet til praksisfællesskaber, som gør det muligt for den nytilkomne at skabe sin egen læringsbane gennem de relationer, der opstår til andre elever, der kan mere eller mindre i givne situationer og i forskellige fag. Det hele sker i forhold til læreren, der skal facilitere de læreprocesser, som rammer elevernes nærmeste zone for udvikling. I et sådant perspektiv handler overvejelser i forhold til elevers læring om at skabe læringsbaner, hvor kommunikation, læreprocesser, aktivitet og tilegnelse af den faglige diskurs trænes gennem *legitim perifer deltagelse*, hvor eleven udvikler sig fra novice til veteran. Grundlæggende mener vi, at overvejelser i forhold til læring må forholde sig til praksisformer, hvor begreber som deltagelse, involvering, engagement, læring gennem øvelse og fællesskaber er centrale. Det er for os at se en af svaghederne i Kolbs individualpsykologiske tilgang til læring, at han ikke tager højde for læringens sociale karakter, men omvendt ser vi ikke noget til hinder for, at der kan bygges bro mellem hans teori om læringens fire grundformer og teorier om læringens *sociale situerthed*. Omvendt kan der sættes spørgsmålstejn ved, hvilke former for læring, Lave og Wenger kan integrere i deres teori i og med, at den først og fremmest knytter sig til håndværkspræget læring og dermed ikke til mere teoretisk-analytiske former for viden. På et helt fundamentalt



niveau er problemet hos Lave og Wenger, at de stort set undlader at inddrage kognitive perspektiver i forhold til læringsprocesser, hvilket forekommer os problematisk: Det er individer, der lærer (i fællesskab med andre), og de lærer på forskellige måder, som ikke kan reduceres til praksislæring i betydningen blot at gøre noget og producere noget. Lave og Wenger mangler lige præcis en forståelse af den type kognitive processer, som Kolb beskæftiger sig med.

Med udgangspunkt i ovenstående grundlagsdiskussion om forholdet mellem læring og habitus vil vi programmatisk skitsere vores tese om forholdet mellem habitus, læring og didaktik. Elever lærer ikke forudsætningsløst, heri har Bourdieu ret. Men det betyder ikke nødvendigvis, at de er ude af stand til at lære noget nyt, hvis dette nye kan forbindes med de former for viden og læring, som de anerkender. Der er flere dynamiske processer på færde i senmodernitetens pædagogiske felt, end Bourdieu lader ane. Derfor er det også pædagogisk muligt at arbejde med elevers læringsstile i undervisningen. Lave og Wenger har ret i, at praksisfællesskaber henviser til måden, hvorpå den enkelte gives en plads i gruppen. Dette praksisfællesskab er helt afgørende for læring og måske ikke mindst for læringsvilje, men læring kan udmærket tænkes at være teoretisk-analytisk læring. Det er i dette perspektiv, at vi forestiller os, at en Kolb-inspireret tilgang til læring kan være interessant, når lærere konkret og didaktisk skal overveje undervisningstilgange for at fremme forskellige former for læring – ikke mindst i forhold til udkantunge.

## Match og mis-match

Forholdet mellem læringsstil og undervisningsstil – eller mellem elev og lærer, for nu at sætte subjekter på – er et yderst interessant spørgsmål. Inden for læringsstilsteorien taler man om *match* og *mis-match* mellem elevers læringsstil og læreres undervisningsstil eller skolers didaktiske profiler (Nielsen 2006). Der er tale om



et *match*, når der eksisterer en komplementær relation mellem læringsstil og undervisningsstil, som når fx en lærer underviser innovativt anlagte elever ved at skabe mulighed for at skabe et produkt, eller når en lærer underviser teoretisk anlagte elever ved at skabe en læringskontekst præget af analytisk og teoretisk arbejde. Der er omvendt tale om et *mis-match*, når elever undervises på måder, som ikke korresponderer med deres foretrukne læringsstil. Det sker, når en elev, hvis foretrukne læringsstil er innovativ, overvejende undervises af en teoretisk orienteret lærer, eller en elev, hvis læringsstil overvejende er analytisk-teoretisk, undervises af en innovativt orienteret lærer.

Der er imidlertid al mulig grund til at advare mod en for udynamisk opfattelse af læringsstile. Læring er i sagens natur en dynamisk størrelse, og mennesker forandrer sig, når de lærer. Det ville ikke være helt forkert at sige, at mennesker forandrer sig, *fordi* de lærer. Formuleret i kognitive vendinger kan man sige, at forskellige former for problemløsning udvider den lærendes kognitive kapacitet. Er man fx overvejende interesseret i at lave eksperimenter og få noget til at fungere, kan man lære at tænke teoretisk og analytisk og dermed udvide sit blik på sin primære læringsinteresse, hvis læringsviljen vel at mærke stimuleres på en sådan måde, at en kobling mellem de to læringsformer giver mening. Én læringsform udelukker med andre ord ikke andre. Det er tværtimod sådan, at læring også består i, at læringsformer kombineres, og at der således finder en læringsekspansion sted. Imidlertid forholder det sig sandsynligvis sådan, at forbindelsen mellem den foretrukne læringsstil og andre læringsformer skal kunne give mening for det lærende individ, hvis vedkommende skal finde tilstrækkelig motivation til at foretage en læringsekspansion. Læring finder sted, når der bygges bro mellem det, man kan, og det, man gerne vil kunne, og som derfor kræver en eller anden form for ny viden. Der er ikke tvivl om, at læringsekspansion er vanskelig at realisere. Derfor kan det være vanskeligt at tilegne sig teoretisk-analytisk viden (med dertil hørende svært fagsprog) for unge, som er vokset op med forestillinger om arbejde

som noget meget praktisk og lange uddannelser som brødløse. Det er ikke desto mindre evnen til læringseksponering, der gør, at nogle unge bliver i stand til at kombinere anvendelsesorienteret viden med teoretisk viden, fx viden om matematik og fysik, og dermed transformere håndværkerviden til ingeniørviden.

### **På genbesøg i empirien**

Vores empiri peger på, at de sammenhænge mellem habitus, læring og uddannelse, som i det foregående er konstrueret teoretisk og idealtypisk, er helt centrale, hvis man vil forstå unges uddannelsesvalg, ikke mindst i udkantsområderne. Vi tænker her først og fremmest på den gruppe af unge, som af forskellige grunde har svært ved at aktivere den læringsvilje, der skal til for at tage en gymnasial ungdomsuddannelse.

Nogle af de elever, vi har interviewet, har forholdsvis let ved at identificere sig med de former for viden, som prioriteres i det studieforberedende gymnasium, hvilket først og fremmest vil sige på stx. I sådanne tilfælde eksisterer der et *match* mellem elevens læringsstil og den dominerende undervisningsform på den givne uddannelse. En pige, som vi tidligere har citeret, fortæller, at hun ved afslutningen af folkeskolen var helt sikker på, at hun ville have en ungdomsuddannelse, og at hun var sikker på at det skulle være gymnasiet. Hun refererer til nødvendigheden af uddannelse i videnssamfundet og er indstillet på at tage en lang uddannelse, selv om det betyder, at der kan gå lang tid, før hun kommer til at tjene »mange« penge. Denne pige har på ingen måder besværligheder med at være på en uddannelse, hvor man udskyder valget af videre uddannelse, for det er netop i denne udskydelse, at hun ser de mange muligheder. Hun understreger, at undervisningen ikke behøver at være erhvervsrettet og praksisrettet, for netop fraværet af det professionslignende er betingelsen for de mange muligheder. Det er forskningsperspektivet og meningen i selve arbejdet mere end pengene, der præger hendes forhold til uddan-

nelse. Det peger i retning af en teoretisk orienteret tilgang til læring, som måske først og fremmest orienterer sig mod eksplorative læreprocesser. Vender vi tilbage til vores idealtyper fra kapitel 1 kan man sige, at denne pige har mange af *opdagerens* træk. Hun er individualist, og hun er optaget af de muligheder, som »den store verden« giver hende i forhold til hendes klare bevidsthed om, at hendes valg foregår i en verden af muligheder.

En anden af vores interviewpersoner, hvis far er læge, er heller ikke i tvivl om, at stx er det rette valg for hende. Hun har imidlertid ikke tænkt sig at gå i faderens spor, for hun vil være musiker. Hun fremstår som en reflektiv type, som da også vil give sig god tid efter gymnasiet til at tænke over, hvad hun vil. Formuleret med Kolbs kategorier kan man sige, at denne pige overvejende orienterer sig mod en tænkning, hvor hun kombinerer en kreativ og innovativ læringstilgang i sit valg af at ville være musiker. Også hun er en *opdager*, som selv vil forme sit liv, og som er i stand til at se sig selv som en, der er på vej frem. Dette opfatter hun ikke som et problem, men som en udfordring.

Disse to elever har det tilfælles, er at de forholder sig til de muligheder, de har for at vælge sig selv i kraft af en uddannelse, der kobler gymnasiets traditionelle fag og en dannelseskultur, som ikke kvalificerer til noget bestemt, men som netop sender eleven ud på en eksistentiel dannelsesrejse, som holder mange muligheder åbne. Der eksisterer så at sige et *match* mellem læringsstil, undervisningskontekst og det sociale miljø, de to unge møder på stx.

Mange af de elever, som vi har interviewet, vælger andre veje. De er så at sige ikke med på skoleprojektet og oplever sig som fremmede overfor lige netop de aspekter af skoleverdenen og undervisningen, som de to foregående piger netop værdsætter. Flere af de elever fra 9. og 10. klasse, vi har talt med, fortæller, at de er skoletrætte. Det bliver i løbet af interviewet ikke altid helt klart, hvad de er trætte af. I vores materiale er der mange formu-

leringer som disse: »Jeg er meget skoletræt, det har jeg været det sidste års tid«; »Jeg er meget skoletræt, om morgenen har jeg bare lyst til at blive hjemme, jeg har ikke lyst til at komme i skole«; »Det var derfor, jeg holdt op. Jeg var skoletræt. Jeg kunne godt lave tingene deroppe, men når jeg kom hjem glemte jeg altid at lave det«. Disse unge formulerer nogle følelser og fornemmelser, som kort sagt handler om, at skolen – her folkeskolens ældste klasser, men for flere af dem også gymnasiale ungdomsuddannelser – ikke er noget for dem, og at de hellere vil være et andet sted. En dreng i gymnasiet fortæller fx om, hvordan han er kørt træt i gymnasiet og de mange lektier og de lange dage. Som han siger: »Alt er bare skole«. Nu vil han blot ud og være »megarig«, have sabbatår og lave noget helt andet. Nærmere kommer de det ikke, på trods af interviewernes emsige spørgsmål.

Andre elever er mere tydelige omkring, hvad de kan lide, og som folkeskolen giver for lidt af, og som gør, at de slet ikke kan forestille sig at gå i gymnasiet. Det er her slående, at det er skolens boglige, upraktiske og teoretisk-analytiske frem for praktiske karakter, der er under anklage. En pige, som indtil videre ikke har valgt nogen ungdomsuddannelse, er tydeligvis skeptisk over for al den teoretiske viden, man får i gymnasiet, og hun fastholder et ønske om at tage en uddannelse, hvor det er mere konkret. Hun taler om, at man selvfølgelig skal lære noget og tilegne sig en faglig viden, men frem for alt handler det om at komme ud af den lukkede skole og »se nogle ting«. Tanken om at gå i gymnasiet hænger hende, som hun siger, langt ud af halsen. Skolerne skal, mener hun, finde ressourcerne og give de unge mennesker de oplevelser, der gør, at det faglige stof bliver interessant. Det er tydeligt, at denne pige identificerer gymnasiet med teoretisk orienterede former for viden, og hun savner i de forestillinger, hun gør sig om gymnasiet, det oplevelsesaspekt, som vi tidligere har kaldt praksis-læring og divergent læring.

Det er ikke mindst de humanistiske fag, der må holde for, når de elever, som ikke ønsker at gå på stx eller slet ikke ønsker at

gå i gymnasiet, udtaler sig. En pige fortæller, at hun ikke ønsker at gå på stx, fordi det virker »støvet« og peger på et fag som oldtidskundskab. I den forbindelse er det interessant, at handelsgymnasiet for hende ser ud til at have en attraktionsværdi, som stx ikke har. Det lægger, som hun siger, mere op til, at man kan forestille sig et job i erhvervslivet. Pigen har tidligere tænkt på at blive gartner, men nu overvejer hun i højere grad at starte egen virksomhed. Formuleret med Kolbs kategorier orienterer denne pige sig, hvad angår læringsstil, mod praksislæring, uden at hun dog afviser, at hun også skal lære noget teoretisk. Men man kan også konstatere, at hun har forandret forestillinger om sig selv i overgangen fra grundskole til gymnasial uddannelse: Man må formode, at hendes møde med fagrækken på hhx, ikke mindst de merkantile fag, har udvidet hendes læringskapacitet i forhold til teoretisk begribelse og således ændret hendes overvejelser i forhold til fremtidigt erhverv.

Man skal i det hele taget være opmærksom på, at mange af de elever, vi har interviewet, ikke har en enkelt læringsstil, men har positive oplevelser af kombinationen af disse, netop fordi der er et meningsperspektiv knyttet til en sådan kombination. I vores interview med Stefan understreger han flere gange, at han ikke er træt af skolen, han kan »bare ikke sidde stille«, men selv om han altså nu skal i mesterlære, så havde teknisk skole efter hans mening nok ikke været noget problem, for det havde været »inde under mit område«, som han udtrykker det.

En anden elev, som vil være murer, fortæller om en form for indlæring, han oplevede mange år forinden i folkeskolen, men som fortsat præger hans tanker om virkelig god undervisning og læring. Han henviser til sin matematik- og husgerningslærer, som formåede at give mening til ikke bare to fag, men også til en særlig nyttig og hensigtsmæssig relation mellem teori og praksis. Han fortæller om, hvordan læreren brugte matematik i forbindelse med madlavning. Når de skulle lave en opskrift, »så kom hun tit lige hen med, hvad det gav, hvis vi lagde det hele sammen, 52

gram mel og flormelis. Hun gjorde det som en slags leg for os, så det var virkelig indlæring.« Ovenstående eksempel er som sagt et tilbageblik på de tidligere år i folkeskolen, men det er interessant, at drengen forbinder sin interesse for matematik til episoder som denne, hvor teori og praksis knyttes tæt sammen.

Der er imidlertid også elever, som fastholder betydningen af en forbindelse mellem teoretisk viden og praktisk anvendelse i 10. klasse. En dreng siger, at man bevarer motivationen for at gå i skole, når man kan komme ind på en praksislinje på teknisk skole, hvor undervisningen er en kombination af noget praktisk og noget mere bogligt. Det interessante i dette eksempel er den varme, som drengen udstråler, når han fortæller om vekselprikket, men det er også det, at skolen differentierer mellem eleverne, så de elever, der egner sig for teoretisk-boglig viden går på gymnasielinjen, og dem, der mere interesserer sig for praktiske fag, går på den praktiske linje. Det er tydeligt, at hhx og htx i højere grad synes at være den *nærmeste udviklingszone* for de elever, som eksplicit ønsker at forbinde noget teoretisk med noget praktisk og at kunne se et professionslignende spor i uddannelsen.

Når elever, som egentlig godt kan se nytten af teoretisk-analytisk funderet viden, finder skolen svær, hænger det altså ikke altid sammen med, at de ikke anerkender denne form for viden. Det kan også skyldes, at de finder det svært at tro på, at de får tilstrækkelig hjælp til at udvikle det faglige sprog, der skal til. En af vores interviewelever formulerer sit problem med at forstå på den måde, at der tit er noget, han må spørge ind til, fordi man lærer så mange »fine ord«, som han ikke kender hjemmefra, hvor man ikke taler »et fint sprog«. Sandsynligvis forholder det sig sådan, at hvis elever fra hjem, hvor man ikke taler på den måde, man taler på i skolen, gentagne gange oplever, at lærerne og andre elever diskuterer og forstår på måder, som man har svært ved at tilegne sig, så kan der hurtigt komme fart i eksklusionsmekanismen (Ulriksen m.fl. 2009).

Spørgsmålet om sammenhængen mellem praktisk og teoretisk arbejde, ånd og krop samt sproglig viden og gørensviden er vigtigt at være opmærksom på set i forhold til den succes, mange efterskoler har med at fastholde og i mange tilfælde ligefrem vække eller gen-vække unges læringslyst og -vilje. På efterskolerne tilbydes unge praksisfællesskaber, hvor de oplever en samhørighed omkring den fælles opgave, ikke blot eleverne imellem, men også mellem elever og lærere. En interviewperson taler om, at mange lærere i folkeskolen lignede nogle, »der faktisk ikke gider være der«. Lærerne på efterskolen beskrives som langt mere frie, og eleverne bliver »draget med ind i undervisningen«. Det peger i retning af processer, hvor den form for undervisningsstil, der knytter sig til traditionel klasseundervisning er afløst af mere induktive læreprocesser af undersøgende og overvejende art. Eleven taler om, at man på efterskolerne får en »anden livsfilosofi ind i knolden«, også fordi der etableres konkrete arbejdsfællesskaber omkring rengøring og andre praktiske processer. Man lærer, siger pigen, at holde sammen. Sådanne kommentarer er udtryk for den slags sammenhænge mellem læringsvilje og praksisfællesskaber, som Lave og Wenger peger på.

## Sammenfatning

På baggrund af ovenstående teoretisk afledte gennemlysning af vores empiri kan vi konstatere, at spørgsmålet om forholdet mellem undervisningsformer og læringsstile er helt centralt, hvis man vil forstå de ressourcer i forhold til læring og modstande mod læring, som præger den store gruppe unge, som sandsynligvis har evnerne til at tage en gymnasial uddannelse, men som samtidig har en habitus, som der må tages højde for i uddannelsessystemet, hvis denne uddannelse skal lykkes for dem. Vi har imidlertid slået til lyd for, at forholdet mellem læring og habitus skal forstås som et dynamisk forhold. Det handler ikke om at skabe uddannelser, som retter sig ind efter unge menneskers foretrukne måde at lære på, men snarere om at skabe uddannel-

ser, som tager udgangspunkt i et begreb om læringsekspansion: Man kan forestille sig, at der i højere grad end det er tilfældet i dag, eksperimenteres med fagdidaktiske praksisformer, hvor der tages udgangspunkt i læringsformer, som umiddelbart matcher bestemte elevers foretrukne tilgang til læring og viden og herfra skaber en ekspansion, hvor andre tilgange og forståelser inddrages.



# Konklusioner og ideer

I dette sidste kapitel fremlægger vi konklusioner og ideer. Der er tale om en udfoldelse af de kortfattede konklusioner, som findes i bogens indledning. Ideerne skal ses i forlængelse af analyser og konklusioner og er tænkt som inspiration til skolefolk og politikere, der ønsker at yde en indsats over for udkantsunge, så disses valg af ungdomsuddannelse sker i reel overensstemmelse med deres evner og er mindre afhængige af fysiske barrierer, manglende viden om uddannelserne og andre forhold, som bopæl i en udkant medfører.

## **De unges perspektiv**

Udgangspunktet for dette projekt om udkantsunge har været en tese om, at unge menneskers egne fortællinger om opvækst, læringslyst og fremtidsorientering er en helt afgørende indgang til at finde hensigtsmæssige redskaber til at forbedre deres uddannelsessituation. Vi opfatter den unge som en aktør, hvis følelser, interesser, omverdensforståelse osv. har afgørende betydning for valg og fravalg. I forlængelse heraf argumenterer vi for, at seriøse overvejelser om et uddannelsesløft på ungdomsuddannelserne må forholde sig til de unge i et aktørperspektiv og kvalificere en uddannelsespolitisk responsivitet i forhold til de unge, som er funderet i en viden om forskellige grupper, bl.a. udkantsunges,

særlige forudsætninger. Denne tese har været baggrunden for det første forskningsspørgsmål, som lød:

- Hvilke forventninger har udkantsunge i forhold til valg af uddannelse og fremtidigt arbejde, og hvordan påvirkes de af lokalområde, rester af traditionel kultur, uddannelses- og erhvervsmønstre samt sprog i forhold til fremtidsvisioner og valg af ungdomsuddannelse?

### **Erfaringsrum**

Udkantsunges erfaringsrum er i højere grad, end det er tilfældet for unge i centrene præget af den lokale kultur. Det gælder særligt i områder med stærke afgrænsninger i forhold til andre lokaliteter og egne.

Udkantsunge deler sig i tre grupper, hvad angår deres opfattelse af at bo i et yderområde. En gruppe af unge afviser, at de bor i en udkant. Man kan, siger de, komme hurtigt frem overalt, og nettet giver kontakt med hele verden. En anden gruppe oplever deres opvækst i et udkantsområde som et udtryk for, at de er udgrænsede og har lav status i forhold til unge fra byerne. En tredje gruppe er stolte eller glade for deres lokalområde og forholder sig selvbevidst til deres særlige forudsætninger. De tre holdninger hænger sammen med de unges forhold til det store samfund. De, der afviser, at de bor i en udkant, er i de fleste tilfælde modernitetsorienterede og identificerer sig med bykultur og den store verden. For dem opleves erfaringsrummet i en udkant ikke nødvendigvis begrænsende i forhold til mulighederne i deres fremtidige liv. De, der føler sig udgrænsede, er præget af den måde, som de føler sig set på af folk og dermed også unge i byerne. De føler, at de skal overvinde både fysiske og psykiske barrierer for at hamle op med centrenes trendsættende unge. Samtidig forholder disse udkantsunge sig skeptisk i forhold til, hvad de oplever som andres ideer om det gode liv. Følelsen af at være anderledes kan i visse tilfælde afføde en opgivende hold-

ning, men følelsen af at være anderledes kan også manifestere sig som irritation over at være misforstået. En del af disse unge kan betegnes som hjemmeføddinger, uden at vi dermed kan generalisere og sige, at det er alle hjemmeføddinger, der indtager denne position. De, der er stolte af deres lokalområde, kan være både modernitetsorienterede og traditionalister. De førstnævnte repræsenterer en modernitetspræget identitet, hvor man ikke kun tilhører én identitetskreds, men kombinerer flere identiteter.

Unge i udkanterne deler sig i forskellige grupper med hensyn til lokal og familiemæssig forankring. En stor gruppe er stærkt forankret i den familiemæssige og dermed også i den lokale tradition. De har internaliseret deres baggrundskultur. Andre er tilflyttere med en solid familiemæssig baggrund, men de er ofte ikke integreret i lokalkulturen. Endelig er der de unge, der har dårlig familiemæssig baggrund, og som heller ikke har forankring i lokalområdet.

Det lokale opfattes både idylliseret og som en begrænsning af de unge. Følelsen af mindreværd på grund af bopæl spiller hos flere sammen med selvtillid og en åbenbar glæde ved det stabile lokale erfaringsrum. Opvækst i områder eller familier, hvor en stor del af befolkningen har en kort eller ingen uddannelse, og følelsen af at vokse op i et område, der er hægtet af udviklingen, medfører for visse unge, at de er indstillet på at bryde med baggrundsmiljøet og blive andet og »mere« end forældrene.

Nogle udkantsunge medbringer qua deres familiebaggrund og lokalitet en udpræget selvbygger- og opdageridentitet, som de ser frem til at realisere i voksentilværelsen. For dem er to værdier centrale: For det første at tage ansvar for eget liv og selv styre sin tilværelse og for det andet at realisere det gode liv. Om disse mål kan realiseres i det lokale miljø og dets fællesskaber, er afgørende for disse unge. Centrene med de mange valg og fascinerende muligheder virker både tiltrækkende og afskrækkende. Det er – hvilket ikke kan siges at være overraskende – først og fremmest

udkantsunge med dårlige familieforhold, der har de mange odds mod sig, men udkantsunge har oven i disse forhold en række konkrete forhindringer forbundet med at bo så langt fra centrene og erhvervs- og uddannelsesmulighederne.

Det er imidlertid for enkelt uden videre at sætte lighedstegn mellem en stærk familieopbakning i forhold til uddannelse og forældrenes uddannelsesniveau. I vores materiale er der en række eksempler på, at forældre med ingen eller kort uddannelse har formået at give deres unge en udtalt optimisme i forhold til uddannelse og egne kræfter. Derimod er forældrene i sådanne miljøer ofte ikke i stand til at vejlede, rådgive og hjælpe rent fagligt. Der er altså mest tale om psykologisk opbakning.

Udkantsunge overtager ofte lokalområdets bevidste afgrænsning mod andre – også nærtliggende – lokaliteter. Små lokalområder har, ser det ud til, fortsat en traditionsfunderet lokalpatriotisme, der knytter sig til forestillingen om *os* og *de andre*. Markørerne kan være af forskellig slags, men modsætningerne land vs. by samt vores familie vs. andre familier var tilbagevendende, når de unge talte om afgrænsninger. Vi har også kunnet konstatere, at religiøse lokalmiljøer stadig kan lukke sig om sig selv, men omvendt kan religiøse tilknytninger tillige give fællesskab med ligesindede uden for området. Samtidig viser vores undersøgelse, at religiøse unge har taget visse af ungdomskulturens symboler og livsstil til sig. Deres distance til den herskende ungdomskultur er selektiv, hvilket tyder på, at postmoderniteten med dens mangfoldighed af kulturelle udtryk i realiteten giver disse unge mulighed for at være sig selv sammen med deres anderledes tænkende jævnaldrende. Lokalsproget kan stadig visse steder være en identitetsmarkør, som både ekskluderer og inkluderer.

At bo i et yderområde betyder for nogle unge, at de føler, at de og deres familier har et naturgivent og oprindeligt ejerforhold til den egn, de bor i. Tilflyttere og turister er fremmedelementer, som nok tåles, men som de meget lokalt orienterede samtidig

distancerer sig fra. Holdningen er, at som gæst eller tilflytter må man acceptere, at der på landet indimellem er gyllelugt og larmende traktorer i landsbyen, og at man er forpligtet til at bakke op om forsamlingshus og fællesarrangementer. De unge siger, at det stadig i visse lokalområder tager lang tid før tilflyttere accepteres.

### **Vejledning og tilfældighed**

Hvad angår valg af uddannelse deler unge fra udkantsområder sig i to hovedgrupper. Den ene gruppe fokuserer meget på indtjeningsmuligheder, lokale erhvervstraditioner, her-og-nu-forestillinger om det gode liv og på uddannelser med kropslig aktivitet. Den anden gruppe vælger i højere grad ud fra interesser og ambitionen om social opstigning. Begge grupper tillægger transportforhold en vis betydning for deres valg.

De fleste unge fra udkantsområder balancerer i deres valg af beskæftigelse og uddannelse mellem mulighed og nødvendighed. På papiret har de samme muligheder som alle andre unge, men samtidig lever de deres ungdomsliv på nogle særlige vilkår, som ind imellem gør det svært at realisere drømmene. For udkantsunge eksisterer der meget synlige fysiske barrierer for uddannelsesvalget, i og med at de ofte bor langt fra uddannelsesstederne og kommer fra lokaliteter, hvor infrastrukturen ofte ikke er så udbygget. Lang transporttid giver mindre tid i hverdagen, og samtidig trætter den og kan komme til at ekskludere én fra skolefællesskabet. Mangel på indsigt i uddannelsesmulighederne og den tidligere omtalte mindreværdsfølelse hos nogle udkantsunge kan også virke som en barriere i forhold til at begynde på en ungdomsuddannelse eller en (for) lang videregående uddannelse. Nogle af de unge formulerer det på den måde, at man skal være psykisk meget stærk for at overvinde disse barrierer.

Dertil kommer, at traditionsbetingede værdier om det meningsfulde og gode liv og den indstilling, at uddannelse skal kunne

betale sig, tilskynder nogle til at vælge bestemte uddannelser eller erhverv, de kender. Personlige forestillinger om penge og forbrugsmuligheder i et mere kortsigtet fremtidsperspektiv kan således betinge, at nogle udkantsunge retter blikket mod ufaglærte jobs i lokalområdet. Måske magter nogle udkantsunge heller ikke at se langt frem i livet, og derfor ligger manges valg inden for det overskuelige og kendte perspektiv.

En del af de unge ser ud til at have en meget begrænset indsigt i, hvordan uddannelsessystemet er opbygget og det moderne samfunds utallige erhvervsmuligheder. Udkantsområderne rummer ikke den uddannelsesmæssige og erhvervsmæssige variationsbredde, som findes i de store byer, og i mange familier kender man ofte kun de erhvervsmuligheder, hvor der er en klar forbindelse mellem uddannelsen og det efterfølgende arbejde. Her er infrastruktur og transportforhold igen med til at gøre det svært at få daglig og tæt kontakt med forskelligartede erhvervs- og studiemiljøer. Resultatet er indimellem, at tilfældigheder bestemmer uddannelsesvalget. Dette peger i retning af, at der er brug for en ekstra indsats på vejledningsområdet netop i forhold til udkantsunge, hvis de skal vælge den uddannelse, der netop passer til deres evner og ønsker.

De gymnasiale ungdomsuddannelsernes forekommer nogle udkantsunge at have ringe eller usynlig tilknytning til voksnes beskæftigelsesområder inden for de erhvervsformer, de kender. De unge synes at mene, at skolen lukker af for den virkelige verden og fastholder dem i en slags barnerolle. De unge giver heller ikke udtryk for, at de har større indsigt i de af- og omstigningsmuligheder, der er på de forskellige uddannelser. De mange ændringer i uddannelsessystemerne inden for de sidste år gør det svært at overskue det forhold for alle parter.

Mange unge fra udkanterne sætter pris på at kunne overskue de fællesskaber, de indgår i. Det betyder noget for, hvilke typer skoler, de foretrækker. De små skoler har for disse unge en særlig tiltrækningskraft, fordi man kender hinanden på samme måde,

som det er tilfældet i det lokale solidaritetsfællesskab. Efterskolen er et andet eksempel på den lille skole, der afspejler et solidaritetsfællesskab. En stor gruppe udkantsunge går på efterskole, og en del udkantsunge søger derefter helt bevidst ind på de små gymnasier, hvis de har mulighed for at vælge.

Endelig så vi, at bofællesskab i nærheden af uddannelsesinstitutioner kan fremme fællesskabsfølelse og læringsvilje – ikke mindst, hvis ældre studerende også bor i området, eller man undervises under samme tag. Læringsvilje kan stimuleres ved, at man omgås ældre unge, der er længere fremme i uddannelses-systemet inden for en speciel uddannelse. Man får forbilleder, når man er tæt på hinanden.

Udkantsunge på ungdomsuddannelserne er tit i vildrede med, hvad de har lyst til at beskæftige sig med i voksenlivet. De unge synes ind i mellem at være bange for at vælge forkert, og de vil gerne udskyde valget og tage et sabbatår. Også valget af selve ungdomsuddannelsen kan til tider være truffet på et lidt tilfældigt grundlag. Efterskolen og nogle skolers 10. klasse synes imidlertid på en vis måde at sikre de unge mod forkerte valg i ungdomsuddannelserne. Dermed bliver målsætningen om hurtigt gennemløb i realiteten ofte fremmet gennem efterskolens indsats.

Ungdom defineres i det moderne samfund som en afgrænset og udgrænset periode i livsforløbet, hvor samfundet forventer, at man uddanner sig. Ungdommens udskillelse fra barndom og voksenliv ses som et resultat af netop den lange kvalifikationsforberedelse i uddannelsessystemet, hvor man endnu ikke er blevet rigtig voksen, dvs. selvforsørgende og ansvarlig. I udkanterne betyder mange unges tætte kontakt med de voksnes arbejdsliv fra barnsben af, at en del ser frem til blive en voksen, der tjener egne penge gennem rigtigt arbejde. De er ikke kun optaget af at være unge, men længes også efter at kunne realisere voksenlivet med dertil hørende økonomisk selvstændighed og ansvar.

## **Piger og drenge**

Generelt beretter mange af de unge om forældre, som engagerer sig i deres børns fremtid. Det synes at have en positiv effekt på de unges lyst og vilje til at sætte sig mål i livet. Hvad de unge har af forestillinger om et godt liv, og hvad de konkret retter deres opmærksomhed mod af uddannelse eller ikke-uddannelse, synes til en vis grad at være afhængig af køn, erfaringer, men også – som tidligere anført – af tilfældighed. Nogle drenge følger i høj grad det lokalkulturelle mønster for mandearbejde. Disse drenge har på længere sigt risiko for at lukke for muligheden for livslang læring og erhvervsmæssig karriere. De ønsker hurtigt at forlade skolen og komme i arbejde. Pigerne følger derimod ikke det, man kunne kalde mønsteret for traditionelt kvindearbejde. Mange af mødrene har korte uddannelser, og nogle er gået i gang med en uddannelse sent, men dermed har de også påvist over for pigerne, at uddannelse er vigtig.

Nogle piger vælger stx for at udskyde det endelige valg, men samtidig er mange piger tidligt mere indstillet på videreuddannelse. Disse piger demonstrerer – bevidst eller ikke bevidst – i højere grad interesse for de gymnasiale uddannelser og for de fag og læringsformer, der findes der. De er i henseende til uddannelsesvalg ofte mønsterbrydere i forhold til familiens erhvervstraditioner, men viser samtidig, at de har familiens værdier og holdninger til det gode og meningsfulde liv med i den kulturelle bagage. Enkelte piger overvejer tillige at gå ind i traditionelle mandefag. Mange af pigerne fortæller, at deres barndom på landet har været præget af frihed og store vidder, og at bo uden for en rigtig by gør dem til drengepiger med trang til at gå på opdagelse, klatre i træer og sejle. Nogle af pigerne har en udpræget iværksætterånd, som de forbinder med lyst til at blive ledere, arbejde med noget kreativt og blive selvstændige. Det gælder eksempelvis pigens, der vil være kaptajn, pigens, der gerne vil have egen virksomhed, og pigens, der gerne vil være naturvidenskabelig forsker.



Fædrene er ofte rollemodeller i forhold til ideer om, hvad et godt liv og arbejde er. Mest i forhold til drengene, men også – som nævnt – mere indirekte i forhold til pigerne ved at videregive forestillinger om værdien af selvstændighed og mulighed for selv at styre sit arbejde. Ældre søskende er i mange tilfælde rollemodeller for yngre søskende. De kan specielt inspirere til, at man begiver sig ind på en længerevarende uddannelse, også når den er af boglig karakter.

Hos udkantsunge fra miljøer med tradition for selvstændighed eksisterer der ofte en forestilling om, at der i rigtigt arbejde er en direkte sammenhæng mellem indsats og indtjening. Denne forestilling er afgørende for, hvordan man kvalitetsstempler forskellige erhverv og arbejdsopgaver. Gode arbejdsopgaver har noget at gøre med at frembringe og være udendørs, hvor man ikke er overvåget og begrænset i sit bevægelsesmønster. Det er ikke disse kvaliteter, som specielt drengene forbinder med boglige uddannelser. De unges forestillinger om uddannelserne er ofte ganske udslagsgivende for deres valg.

Mange udkantsdrengene i 9. og 10. klasse er skoletrætte. Det skyldes ikke, at de er apatiske og uden handlelyst. Snarere tværtimod. Deres problem med skolen er, at den ikke giver dem mulighed for at handle på den måde, de ønsker. De har en grundlæggende lyst til aktivitet, og de keder sig med at sidde stille og være indendørs i lang tid. Problemet er således, at nogle drenge ganske vist har stor lyst til at finde på og skabe noget, men hvis ikke de har haft rollemodeller, kyndige vejledere eller indsigt i uddannelserne, forstår de ikke, hvordan de kan udvikle disse evner inden for rammerne af det formelle uddannelsessystem. Omvendt er der drenge, som helt selvstændigt tager initiativet til at finde den rigtige uddannelse. Skolen er for nogle af disse udkantsdrengene identisk med rigide rammer, som ikke svarer til deres behov for initiativ og virkelyst. Skoleinstitutionen forekommer også disse drenge at være for »piget« i form og indhold, og de mener, at specielt stx er en forlængelse af folkeskolen. Ser disse drenge

fremad i uddannelsessystemet, vil de spørge, hvor megen af deres virkelyst og kreativitet de kan få udfoldet i forbindelse med at få en lang uddannelse, hvor man ender med et job, hvor man skal sidde på en stol hele dagen. Drengene kan fravælge en gymnasial ungdomsuddannelse samtidig med, at de kan fortælle, at de faktisk var dygtige til fag som sprog og matematik. Det er de unges forestillinger om, hvordan uddannelser er, der påvirker deres uddannelsesvalg. Når de først er kommet ind på en gymnasial ungdomsuddannelse, fortæller kun få om skoletræthed – selvom det er hårdt.

Skolernes vejledere og Ungdommens Uddannelsesvejledere ser ud til at betyde meget for udkantsunges uddannelsesvalg. Hvor vejledningen ikke – ifølge de unge – var optimal, kunne de unge misforstå informationerne eller få fejlagtige forestillinger om ungdomsuddannelsernes indhold, men der er en tendens til, at selv meget dygtige unge mennesker i udkanterne vælger traditionelt.

### **Dobbeltidentiteter og følelser**

Med idealtyperne har vi fremhævet nogle afgørende træk hos udkantsunge. Vi har mødt *opdageren*, der vil udforske verden og engagere sig i naturvidenskabelig forskning, og vi har mødt *selvbyggeren*, der vil have sin egen virksomhed og være selvstændig. Vi har mødt *nomaden*, der forholder sig kombinatorisk til spændet mellem det lokale og det globale, og vi har mødt *hjemmefødningen*, der vil skabe inden for traditionelle håndværkererhverv. Nogle unge har klare træk i den ene af disse fire retninger – andre kombinerer flere idealtypiske træk, om det så skyldes ambivalens eller behovet for at holde alle døre åbne.

Både piger og drenge fortæller om, hvordan udkantstilværelsen kan føre til, at man må påtage sig en dobbeltidentitet og dermed balancere mellem forskellige identiteter. Det kan opleves som pinefuldt, men det kan også blive et udgangspunkt for forandring og originalitet. De unge fordeler sig hen over en skala mellem

opbrudsidentitet og kulturel reproduktion. De oplever en kollision mellem traditionskultur og modernitet, mellem lokale uddannelsesstraditioner og det formelle uddannelsessystem og mellem periferi og center. Specielt er der en kollision mellem på den ene side de værdier og holdninger, man har med sig angående et godt liv i en udkant og på den anden side samfundets karriereorienterede identitetsmarkører, som fortæller, at man kun er noget, hvis man bliver til noget. Bryder man med erhvervstraditioner i området, kan et sådant mønsterbrud også give problemer med at balancere flere identiteter.

Både de globalt og de lokalt orienterede unge refererer til forældregenerationens udtrykte følsomhed over for det, der opfattes som centralforvaltningens provokationer af regionale og kulturelle grundidentiteter. Ofte er det fædrene, der giver udtryk for sådanne synspunkter. Det kan være i forhold til regler og bureaukrati, hvor man mener, at frihed og livskvalitet tages fra de selvstændigt erhvervsdrivende og fra dem i yderområderne. I disse familier opstår der identitetsmarkører, der bunder i modvilje mod metropolen. Selv om de unge ofte lægger en vis afstand til fædrenes holdninger, viste de dog indirekte, at de selv har taget nogle af disse opfattelser til sig. Jo mere sydpå og vestpå, vi kom, jo stærkere var modsætningsforholdet til metropolen.

Solidariteten i centrene etableres ofte i forhold til midlertidige fællesskaber i arbejde, foreninger osv. Solidariteten hos udkantsunge er stadig bundet til lokalområdet. Dét er det sikre og kendte erfaringsrum. For nogle usikre udkantsunge kan det opleves som en risikofyldt søgeproces at søge nye solidaritetsfællesskaber uden for lokalområdet. Men både hos den modernitetsprægede udkantsunge, der vil ud i verden og hos hjemmefødningen ser man til tider en selvbevidst og optimistisk tilgang til fremtiden – på trods af dobbeltidentiteten. Det er evnen til at reflektere over egen situation og intentionalitet, der er afgørende for den indstilling. Nære bekendte og familiemedlemmer, der enten opfordrer til at kaste sig ind i en opbrudsproces eller selv har foretaget sådanne

mønsterbrud, ser ud til at være særdeles afgørende for denne proces.

### **Læringslyst og læringsvilje**

Nogle udkantsunge har haft relativt få venner på grund af deres hjems beliggenhed. Disse unge har selv måttet lære at finde på. De har været henvist til at underholde sig selv eller som en naturlig ting finde underholdning ved at deltage i de voksnes beskæftigelser i hjemmet, på bedriften og i værksteder. Pointen ved den form for oplæring er, at man socialiseres ind i bestemte arbejdsområder og fagligheder ved at blive en legitim medarbejder i de voksnes arbejdsverden. Man tilegner sig fra barnsben af en praktisk relateret læringsstil. Det gælder specielt drengene, der udvikler en selvbygger- og hjemmefødningskultur, som virker ind på deres læringslyst og læringsvilje. Drenges mesterlære hos deres fædre kan fremme såvel en læringslyst og en læringsvilje, der retter sig mod erhverv med krop, hånd, friluftsliv og selvstændighed, som en orientering mod anvendelsesorienterede uddannelser. Har man tillige oplevet, at det, der giver penge, er det konkrete og perfekte produkt, får man en læringsopfattelse, der er tæt knyttet til erfaringerne om at gøre og skabe rent praktisk. Selvbygger- og opdagerkulturen kan omsættes til innovative kompetencer. På en vis måde kan man sige, at der faktisk går mange udkantsunge rundt, der udefra set måske kunne hjælpes til at bruge deres innovative evner mere strategisk og målrettet. Tidligere skoleforløb og skoletræthed har til tider bremset nogles læringsvilje i forhold til skoleviden og har medvirket til at skabe forestillinger om et mis-match i forhold til gymnasiale uddannelser.

Lyst til uddannelse er betinget af, at man kan se et meningsfuldt resultat, når man investerer sit engagement og sin læringsvilje. Forudsætningen er imidlertid, at den socialisering, som den unge har været udsat for, korresponderer med noget i den pågældende uddannelse. Man kan da tale om et match mellem den unges læ-

ringsstil og en uddannelses profil. En del udkantsunge fremviser store kvaliteter med hensyn til læringsvilje, selvstændighed og gå-på-mod. De vil gerne have en uddannelse, der ligger over de uddannelser, som forældrene har, men samtidig er deres tilgang til uddannelse fortsat bestemt af de grundværdier og interesser, som familierne står for. Pigen med pædagogforældrene stiger socialt et par trin ved at forestille sig, at hun skal være gymnasie-lærer, men pædagogbaggrunden har alligevel påvirket hendes interessefelt.

Elever, der ikke hjemmefra er vant til videnstilegnelse gennem læsning, har til tider den opfattelse, at læseviden ikke uden videre er meningsfuld. Kognitive indsigter er det nu engang ganske svært at iagttage udefra, specielt når der ikke er tradition for den slags viden og erkendelse i baggrundsmiljøet. Også i vores materiale er der en del udkantsunge med udtalt afstandtagen til læselektier og til at tilegne sig viden fra en bog. Udkantsunge, der kommer fra akademikerhjem, er ikke altid undtagelser. Nogle elever fra disse miljøer, som vi talte med, gav udtryk for deres modvilje mod læselektier ved at vælge kreative og musiske fag på stx, og nogle satser på en karriere inden for disse fagområder. At læse har i visse kulturer været anset som tidsfordriv. Betydningen af det almindennende i stx står heller ikke altid klart her. Man efterspørger det erhvervsrettede og anvendelsesorienterede. På stx er de unge ganske klar over, at de får studiekompetencer, men nogle – specielt på de andre ungdomsuddannelser – spørger, hvorfor de dog skal konfronteres med oldtidskundskab, religion, historie og litteratur. Hvad kan man bruge det til?

Vi vover den konklusion, at en del udkantsunges vægring mod at interessere sig for mere finkulturelt præget læseviden skyldes, at skoleverdenens produkter på dette område – både i grundskolen og til dels på de gymnasiale uddannelser – forekommer dem at være løsrevet fra meningsfuld brug uden for skolen. Det arbejde, der foregår i sådanne fag, indeholder ikke en egentlig konkret

målelig værdi udover at få en god karakter. Sådan fungerer den viden, man får i faderens værksted eller når man bakser med sin knallert, ikke. Her har produktet en konkret brugsværdi. Eleverne fastholdes altså – sådan forestiller vi os, at de bevidst eller ubevidst forstår spillet i skolen – i en forestilling om, at de som børn og unge under uddannelse ikke er rigtigt betydningsfulde mennesker, der kan frembringe noget, som andre sætter pris på.

### **Skolernes perspektiv**

I det følgende besvares vores andet forskningsspørgsmål, der lød:

- Hvilke særlige problemstillinger og handlemuligheder eksisterer på skoler, som er placeret i områder, hvor mange af skolens elever eller potentielle elever kommer fra udkantsområder, og på hvilke måder arbejder man på skolerne med disse problemstillinger?

### **Problemer og udfordringer**

Flere udkantsgymnasier, specielt stx-skoler, har været eller kan muligvis blive truet på eksistensen. Ydre forhold som transportforhold, busruter, konkurrence, nedgang i antal af unge i lokalområdet og vanskelig økonomi på grund af størrelse kan medvirke hertil. De små erhvervsgymnasiale uddannelser klarer sig nu gennem fusioner med de store enheder, men små skoler kan omvendt også virke tiltrækkende på udkantsunge på grund af det nære samvær. Det er stadig et problem i udkanterne at få drengene ind på stx og hf, og htx, hhx og hf har betydelige problemer med frafald.

Alle fire gymnasiale ungdomsuddannelser lægger vægt på et højt fagligt niveau, men på forskellig vis. Forbindelsen til universitetsfagene på stx, forbindelsen til de tekniske videregående

uddannelser på htx, til de merkantile områder på hhx og det anvendelsesorienterede på hf toner uddannelserne i forskellige retninger. Nye undervisningsformer, tanker om »fag i brug« og kompetencer står centralt på alle ungdomsuddannelsers dagsorden. Mange unge fra udkanter vælger hhx, htx eller erhvervsfaglige uddannelser, fordi de bedre kan se sammenhængen mellem uddannelse og erhverv i disse uddannelser. Langt den største del af de unge, der tager en ungdomsuddannelse, går dog fortsat i det almene gymnasium. Statistikken viser imidlertid, at der er en stor procentdel, der ikke får nogen kompetencegivende ungdomsuddannelse i Region Syddanmark. Det er specielt drengene, der her er problemet; procenten ligger i visse kommuner i regionen oppe på omkring 30 procent.

På udkantsgymnasierne er man bevidst om, at udkantsunge ikke altid er helt klar over sammenhængen mellem studentereksamen og materiel velstand. I Vestjylland er den andel af drenge, der søger ind på stx lavere end for landet som helhed. På Fyn ligger tallet en smule under landsgennemsnittet, og på Langeland langt under. I Vestjylland fortæller en rektor, at en stor procentdel af skolens studenter fra det almene gymnasium går videre på de lange videregående uddannelser. Da det imidlertid er den bedste tredjedel af en ungdomsårgang i Vestjylland, der her går ind på stx, bliver den procentvise del, der ønsker at tage en lang uddannelse, ikke større end i landet som helhed. Den store forskel på udkantsunges uddannelsesvalg og det billede, der tegner sig på landsplan, er imidlertid, at udkantsdrenge i større tal vælger erhvervsuddannelserne. Dermed lukker de tidligt af for livslang læring. For udkantsgymnasierne er det en udfordring at tydeliggøre, at en gymnasial uddannelse kan åbne flere døre, end den lukker – også set i et livsperspektiv.

### **Uddannelsernes prestige og imageopbygning**

Udover det faglige indhold er ungdomsuddannelsernes prestige, rammer og geografiske beliggenhed afgørende for, om de bliver



valgt til eller fra af de unge. De unge laver deres eget hierarki i synet på forskellige skoler og uddannelser. Udkantsskoler er flere steder opmærksomme på at gøre deres skole til noget særligt på en positiv måde

Skolelederne ved også, at det er almindeligt blandt de forskellige skoleformers elever at stemple »de andres« uddannelser ved at sætte etiketter på skolerne og de elever, der går på uddannelsen. At være stolt af sin uddannelse er aldeles vigtigt for de unge. Det gælder på folkeskoleområdet og på efterskoleområdet, men det gælder også for ungdomsuddannelserne. At vælge skole eller uddannelse er samtidig at vælge eller påtage sig en identitet – bevidst eller ubevidst. Man går ind på en uddannelse, der socialiserer én i en bestemt retning.

Flere gymnasier har taget tanken om at gøre eleverne stolte af deres skole ind som et værdimæssigt koncept. Man gør det ved at tilbyde eleverne de nyeste undervisningsmetoder med it, så de derigennem får en oplevelse af at være noget specielt, eller man gør det gennem satsning på kunst og kulturtilbud. Det giver en fornemmelse af at være med på det nyeste. Men næsten alle elever på de gymnasiale uddannelser er glade for at gå på deres skole – også når trætheden indfinder sig.

Hvis man imidlertid går på en uddannelse, som omgivelserne, ikke mindst andre unge, ser ned på, synes incitamentet til frafald at være stort. Meget tyder således på, at nogle uddannelsers manglende prestige i sig selv kan være en årsag til deres store frafaldsprocenter. De unge ser ud til selv at være de første til at stemple »de andres« uddannelser negativt. Det betyder måske knapt så meget, at eleverne på de gymnasiale uddannelser distancerer sig fra hinanden, men det betyder overordentligt meget, at de unge på alle gymnasiale uddannelser lægger afgørende afstand til eleverne på erhvervsuddannelserne. Den sideordning mellem de gymnasiale uddannelser, som reformen har etableret, betyder altså, at der hos de unge nu går en skarpt prestigemæs-



sig grænse mellem de gymnasiale uddannelser og de øvrige ungdomsuddannelser.

Mange unge fra udkantsområder fortæller, at forældrene i valg eller fravalg af grundskole og efterskole er påvirket af det rygte, som den enkelte skole har. Nogle unge på de gymnasiale uddannelser fortæller ligeledes, at de har valgt den pågældende skole, fordi ældre søskende, forældre eller andre har talt godt om den. Unge menneskers valg af ungdomsuddannelse er således ind i mellem betinget af de unges egne reklamer og forestillinger om den pågældende skole eller uddannelse. I skolernes nuværende konkurrencesituation betyder det meget for skolerne at være opmærksom på dette. Skolerne arbejder på at blive synlige og nødvendige i lokalområderne, bl.a. ved at lave kulturelle aktiviteter inden for musik, sport og kunst beregnet for alle. Skolerne gør tillige meget ud af at have moderne teknisk udstyr og æstetisk tiltalende omgivelser.

Ikke nok med, at skoler og uddannelser med et godt image og høj status i lokalområdet vælges frem for andre skoler, men frafaldet er også mindre her. Visse erhvervsuddannelser har som nævnt problemer med at få lige så høj status som de gymnasiale uddannelser.

### **Elevressourcer**

Udkantsgymnasier har visse steder problemer med at få de unge ind i på uddannelsen. Mange er førstegenerationsgymnasieelever. Det betyder, at disse elever ikke automatisk har den almene viden, som til tider forudsættes specielt på stx, ikke mindst inden for de humanistiske fag. Også gymnasiekulturens arbejdsformer og sprog kan virke som uigennemskuelige koder, man skal lære at knække. Omvendt karakteriserer specielt de almene gymnasier i udkantsområderne deres elever som målrettede, læringsparate og koncentrerede i arbejdet, når de kommer til skolen og igen nem hele skoleforløbet. Mange får også gode eksamensresultater.

Udkantsgymnasiernes fordel er således, at eleverne kan være nemme at undervise.

Flere steder diskuteres det ivrigt, hvordan man kan integrere lektiecaféer og lærerhjælp mere i hverdagen, og gennemførelsesprocenten er i fokus, ikke mindst på hhx og htx. Overalt er store ressourcer sat ind på at få reformen gennemført med godt udbytte for eleverne.

På et par gymnasier mener lederne, at 10. klasse og efterskolerne gør eleverne bedre personligt rustet til ungdomsuddannelserne. Om de også bliver det rent fagligt, er mere uklart. Flere rektorer mener også at efterskolerne direkte kan sikre mod forkert valg af ungdomsuddannelse.

### **Nytteperspektiver**

Ungdomsuddannelser med et praktisk og erhvervsrettet element virker tiltrækkende på mange udkantsunge. Nogle gymnasier relaterer deres studieretninger til lokalområdets kultur. Musik og sport er opprioriterede studieretninger i et område, hvor den slags aktiviteter optager lokalbefolkningen. Kendskab til landbrug og fiskerierhvervet er del af skolens faglighed andre steder. I grænseegnen har man et forsøg med et uddannelsessamarbejde mellem det danske og tyske gymnasium på tværs af grænsen. Et fynsk gymnasium har indledt et samarbejde med lærere fra folkeskolernes ældste klasser. Specielt er den anvendelsesorienterede toning et vigtigt element på visse hf-uddannelser. En hf-uddannelse, hvor de unge er under samme tag som en videregående uddannelse, synes som nævnt at inspirere nogle unge. Gymnasiers samarbejde med såvel folkeskoler som efterskoler ser ud til at have positiv afsmitende effekt på alle niveauer, hvad angår gensidig hjælp og forståelse for hinandens skolesystem. Hermed får samarbejdet sandsynligvis også betydning for elevernes interesse for uddannelserne.

Nogle gymnasier har udviklet nye didaktiske tilgange til elevernes læreprocesser, som fremmer søgning til skolerne. Blandt andet har nogle gymnasier held med at indlægge professionselementer i fagene. Et udkantsgymnasium har valgt at blive næsten helt it-baseret både på undervisningsområdet, informationsområdet og med hensyn til lektier og opgaver. Klasselokaler i gammeldags forstand er ophævet. Man samarbejder desuden både på lærer- og på elevniveauet med erhvervsvirksomheder i området med at udveksle erfaringer, undervise hinanden i det, man er god til, og man arrangerer fælles arrangementer for eleverne. Man er mange steder i udkanterne opmærksom på det problem, at skolerne ligger langt væk fra de større byers museer og andre steder, som kan muliggøre, at ud-af-huset-arrangementer kommer ind i fagene. Her kan forbindelsen med det lokale erhvervsliv være et nyttigt alternativ.

Næsten alle steder tænker man over og prøver at finde nye pædagogiske metoder, der kan gøre undervisningen mere relevant, tiltrækkende og udbytterig for de unge. Et af de besøgte gymnasier forsøger sig med målrettet pædagogisk indsats over for hf-kursisterne. Man er meget bevidst om, at den pædagogiske professionalisering, som kendskabet til fagdidaktik og gymnasiepædagogik medfører, er en måde at sikre kvaliteten i de gymnasiale uddannelser på.

### **Uddannelserne og lokalområdet**

Skolelederne ser overalt ungdomsuddannelserne i et større uddannelsespolitisk perspektiv, både i forhold til deres lokalområde og i forhold til det større nationale og globale perspektiv. Det er tydeligt, at man er i gang med at udvikle skoler, som er responsive i forhold til lokal kultur og ikke mindst potentielle elever. Flere af gymnasierne arbejder målrettet på at være kulturdynamoer for hele området. Der arrangeres kulturelle arrangementer i tilknytning til musik, teater og foredrag. Skolens lokaler står også til rådighed for forskellige foreninger i lokalområdet. Tiltagene

er forsøg på at synliggøre gymnasiet for lokalområdets befolkning og gøre opmærksom på gymnasieuddannelsens kvalitet og betydning. På en vis måde kan man tale om, at gymnasierne ad den vej forsøger at give områdets beboere en form for ejerskab til skolen. Ejerskabet kunne tænkes at være en sikring mod lukning eller nedgang i elevtal.

Visse udkantsgymnasier har en overvægt af førstegenerationsgymnasieelever og forudser, at det også vil være tilfældet i fremtiden. Dette hænger bl.a. sammen med, at de unge efter endt gymnasietid rejser til uddannelsescentrene i byerne og tit bliver der efter afsluttet uddannelse. De unge siger ganske vist ofte, at de godt kunne tænke sig at vende tilbage til lokalområdet engang med tiden, men det viser sig, at de ikke altid kan finde jobs, der matcher deres uddannelse her. Man taler i visse udkanter om et *brain drain*. At en stor del af et områdes unge tager en gymnasieuddannelse fører således ikke automatisk til højt uddannelsesniveau og vækst i lokalområdet. Eksistensen af uddannelsesinstitutioner og virksomheder, der efterspørger højtuddannede, kan omvendt betyde meget for lokalområdernes vækst. En del udkantsgymnasier omtaler problemet med lærerrekruttering til lokalområderne. Problemet vil i de kommende år blive større. Enkelte gymnasier overvejer derfor ideer med delelærerordninger mellem flere gymnasier. Der er også tanker om at tackle problemet ved at opfinde nye undervisningsformer med fælles foredrag og med it-læring.

Sammenlægning af de gymnasiale uddannelser er et emne, man diskuterer flere steder. Overvejelserne er præget af en vis usikkerhed i forhold til, hvad de faglige og økonomiske konsekvenser vil blive, og synspunkterne svinger mellem absolut afvisning, specielt hos nogle stx-ledere, over ambivalens til en positiv indstilling. Argumentet *for* er overvejende, at sammenlægninger vil kunne give udkantsunge flere muligheder for en gymnasial ungdomsuddannelse i nærområdet, mens argumentet *imod* – også fra stx-ledere – er, at store koncerner vil medføre stor magtdistance

med lang vej fra direktion og ledelse til lærere og elever. Vi har ikke haft mulighed for at udforske hhx- og htx-lederes tilgang til problemstillingen lige så grundigt, men det virker som om, at de kan se flere fordele i et tættere samarbejde med stx-skoler.

## Ideer til overvejelse

I dette afsluttende afsnit sammenfatter vi nogle ideer inspireret af vores empiriske analyser. Nogle af disse vil være kostbare at realisere, andre ikke. Nogle vil kunne gennemføres på en enkelt skole, andre kræver større samlede initiativer og måske lovændringer.

### Grundskolens sidste år

Af vores interviews med elever, som går eller har gået i 9.-10. klasse, fremgår det klart, hvor vigtigt det er, at folkeskolens ældste klasser er positive og meningsfulde oplevelser for eleverne. Disse klassestrin er den afgørende fødekæde til ungdomsuddannelserne. At gøre folkeskolens ældste klasser mere attraktive er på ingen måde ensbetydende med, at der skal være lavere fagligt niveau og mindre seriøsitet. Tværtimod må målet være at fremme læringslyst og læringsvilje. Lytter man til de unge i udkanterne, fortæller de om deres behov for aktivitet og matrikelløs undervisning, hvilket vil sige undervisning andre steder end på skolen, deres behov for tætte og nære sociale relationer og ikke mindst om deres behov for at blive behandlet som unge voksne.

Følgende ideer kan overvejes i forhold til grundskolens ældste klasser:

- Der er lavet mange forsøg i folkeskolen, ikke mindst med forskellige læringsstile og arbejdsformer, som kombinerer bogligt og praktisk arbejde. Kan man implementere disse resultater på endnu flere skoler ved at give flere ressourcer til dette arbejde? Kan man gennem betalt lærerudveksling

dele gode ideer og resultater mellem skolerne hurtigere og mere personligt?

- En anden mulighed er at udbygge samarbejdet mellem folkeskolens ældste klasser og ungdomsuddannelserne på lærerområdet, ikke mindst på det tekniske / udstyrmæssige område. De gymnasiale uddannelser er ofte bedre udstyret end folkeskolerne, hvad angår instrumenter og udstyr til it og laboratorier. Kan man deles mere om disse faciliteter? Kan lærerne i folkeskolens ældste klasser og gymnasielærerne mødes oftere til gensidig erfaringsudveksling, således at grundskolens sidste år i højere grad bliver opfattet som en begyndelse til en ungdomsuddannelse end som en slutning på folkeskolen? Inspiration til tiltag findes i samarbejdet mellem Faaborg Gymnasium og folkeskoler i kommunen. Man kan også forestille sig deciderede delelærerordninger.
- Måske kan de ældste klasser i folkeskolen lære af visse gymnasiers og nogle private grundskolers og efterskoleers imageopbygning. Inspiration kan man finde på flere udkantsgymnasier, bl.a. i Lemvig, Tønder og Ringkøbing. Efterskoleernes måde at indrette hverdagen for de unge på kunne i højere grad bygges ind i folkeskolens ældste klasser
- Kan 10. klasse på udkantsskoler inspireres af de steder, hvor dette klassetrin faktisk har succes? Det gælder visse 10. klassecentre, visse kommunale skoler og ikke mindst efterskolerne, som kan noget helt særligt i forhold til unge fra udkanterne. Det drejer sig her ikke mindst om nærhed mellem lærere og elever og om intensiv vejledning og opmærksomhed i forhold til den enkeltes elevs læringsstil og fremtidsforestillinger. Inspiration kan hentes på flere udkantsskoler.

### **Ungdomsuddannelserne**

Vores undersøgelse viser, at mange unge – ikke mindst en stor gruppe drenge – vægrer sig mod at tage en gymnasial ung-

domsuddannelse, fordi der ikke er nok forbindelse til det virkelige liv i de to eller tre år, uddannelsen varer. Disse unge kan ikke se perspektivet i at skulle fortsætte på en teoretiske og boglig videregående uddannelse med lang tids dårlig økonomi. Problemet er, at de unge ikke altid kender de mange muligheder og veje i uddannelserne og i erhvervslivet, og de kan derfor ikke altid forbinde skolens undervisning med noget brugbart og relevant. Udkantsunge er mange steder vokset op i et kulturmønster, der har et andet syn på viden, læreprocesser og de rationaler, som kan ligge til grund herfor end det, der præger specielt stx og måske også indimellem hf, htx og hhx. Disse unge er i højere grad indstillet på *learning by doing*, som de kender fra forskellige former for mesterlæring og ikke-institutionel læring i deres bagland. Et arbejdsfællesskab, hvor man trækker på samme hammel, vil normalt blive anset som afgørende, og produkt og resultatet skal leveres konkret, synligt og anvendeligt inden for en bestemt og overskuelig tid. Koderne i ungdomsuddannelserne og udkantsunges medbragte forforståelser om undervisning og læring er således ikke altid sammenfaldende, og der kan let opstå det, vi tidligere har kaldt et mis-match mellem de unges læringsstrategier eller læringsstile, og den måde, undervisningen foregår på i skolen. Disse former for mis-match kan handle om forestillinger om kunnen og viden, sprogstil og fagsprog, hvad man forstår ved aktivitet (konkret eller kognitiv) og produkt (hvad er et godt resultat?) og hvordan man lærer bedst. Følgende ideer kan derfor medvirke til at skabe større motivation hos nogle unge i forhold til at tage en gymnasial ungdomsuddannelse:

- En meget stor del af de videregående uddannelser – også de lange videregående – lægger op til, at man ender med at arbejde 'praktisk' med faget. Samtidig har mange uddannelser – også de gymnasiale – lige fra begyndelsen opmærksomheden rettet mod fagenes teoretiske sider, og klasseværelset eller skolens rum er ofte de mest anvendte rammer for undervisningen. Måske kan man vende op og ned på denne logik således, at man didaktisk tænker en ny progression ind i under-

visning og fag på den måde, at man begynder i det konkrete og praksisorienterede i eller uden for skolen og først senere knytter mere abstrakte og teoribaserede elementer til læreprocesserne. Det er denne form for tænkning, vi kalder ekspansiv læring. Det kunne gælde i en lang række fag i de gymnasiale uddannelser, både de humanistiske, de naturvidenskabelige og selvfølgelig de anvendelsesorienterede fag: Virksomhedsøkonomi, afsætning, teknikfagene, idræt, musik, billedkunst. Man kan her lade sig inspirere af de principielle overvejelser, som præsenteres i denne rapport DEL III.

- Kan man lave flere treårige hf-forløb med et stærkere element af professionsorientering, det som på hf kaldes det anvendelsesorienterede. Man kan her lade sig inspirere af HF Søfart i Marstal i forhold til andre temaer end lige netop søfart. Som idé til at integrere professionslignende elementer også på de øvrige ungdomsuddannelser kunne man oprette studieområder – evt. som supplement til studieretningerne – inden for mediebrug, sprogudfoldelse, idræt og andre fagområder, der indeholder et praktisk element. Der skulle her være tale om en slags mesterlærefunderede værksteder, hvor undervisningen varetages af fastansatte lærere sammen med inviterede fagfolk eller udøvere af en bestemt profession. Man kan her lade sig inspirere af forsøg med at invitere forfattere ind i gymnasiets danskundervisning og på den måde skabe en mere håndværksmæssig og professionsorienteret dimension i fagene.
- Man kan tillige etablere et samarbejde mellem professionshøjskoler, højskoler, efterskoler og de forskellige gymnasiale ungdomsuddannelser. Inspiration kan hentes på Faaborg Gymnasium i forbindelse med medier og kommunikation, som realiseres i samarbejde med en højskole.
- Et øget samarbejde med lokalområdets virksomheder kan fremme indsigt i muligheder og veje i uddannelsessystemet. Disse ideer er allerede virkeliggjort på eksempelvis Tønder Gymnasium i kraft af et samarbejde med lokale virksom-



heder om kreativ naturvidenskab og it og i Faaborg med Science Lab.

- Kan ungdomsuddannelserne inspireres af elevernes glæde ved efterskolerne ved i kortere eller længere tid at lade dem bo sammen under højskoleagtige forhold? Hf Søfart i Marstal viser, hvordan samvær og læringsvilje næres af inspirerende samvær med ligestillede eller unge, der er længere fremme i uddannelsen.
- Kan nogle af de nye elementer på hf overføres til de andre gymnasiale uddannelser? Her tænkes bl.a. på introduktionskursus, tutorordning og studiebog. Tutorordningen kunne tænkes som en vejlednings- og coachfunktion, hvor den enkelte elev fik egen kontaktlærer. Samarbejdet med coachen/kontaktlæreren kunne indeholde konkret vejledning i at lære at lære. Et mål for dette arbejde ville altså være at hjælpe med at flytte elevernes fokusering fra eksamenspapir over til glæde ved læringsprocessen.

### Lokalområdet

En måde, hvorpå man kan modvirke, at det skæve Danmark bliver endnu mere skævt, er at sikre, at en befolknings uddannelsesniveau i en lokalitet er højt eller i det mindste ikke bliver lavere, end det er. Forudsætningen for, at veluddannede vil bo i udkanter er dels, at der er beskæftigelsesmuligheder (virksomheder eller uddannelsesinstitutioner), dels at der er attraktive kulturelle tilbud, der kan matche de tilbud, som bykulturerne tilbyder.

- Kan det de steder, hvor der hersker en gymnasial monokultur være en idé at udvikle et større skolemæssigt miljø med et tæt samarbejde mellem uddannelserne, sådan som man fx arbejder på det i Glamsbjerg?
- Lærerrekruttering til yderområderne kan fremmes ved højere startløn til læreren. Dette er måske et kontroversielt forslag, som ingen af vore ressourcepersoner var inde på, men det kendes fra andre steder i Skandinavien.

- Lang og besværlig transport stjæler fritid og forberedelsestid fra udkantsunge. Lang transport udelukker udkantsunge for det daglige nære samvær med kammerater og betyder fravalg af uddannelser. Billige ungdomsboliger eller kollegier knyttet til skolerne kombineret med ideerne om fælles højskoleophold i perioder kunne måske være vejen frem.
- Gymnasierne kan gøre endnu mere for at blive kulturelle og innovative dynamoer i udkantsområderne. Inspiration kan hentes på mange af de skoler, vi besøgte
- Et samarbejde mellem gymnasierne om delelærere og øget brug af it kan modvirke skolelukninger på grund af lærermangel, hvilket en del udkantsskoler frygter. Inspiration på it-området som læringsmiddel kan bl.a. hentes på Tønder Gymnasium.

## Litteratur

- Andersen, A. S. og K. Larsen (2001). Det narrative livshistoriske interview. I *Småskrifter nr. 11. Livshistorieprojektet*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Andersen, J. (1997). *Hverdagens centrifuge*. Højbjerg: Hovedland.
- Archer, M. S. (2007). *Making our Way through the World*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bauman, Zygmunt (2000). *Liquid Modernity*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bech, Hanne (2009). *Sommerens studenter*. UNI.C. Statistik og analyse København.
- Beck, S. og B. Gottlieb (2002). *Elev/student*. Gymnasiepædagogik nr. 32. Odense: SDU/IFPR.
- Beck, S. og S. Reesen (2004). *Festkultur og rusmidler i gymnasieskolen*. København: Syddansk Universitet og Sundhedsstyrelsen.
- Beck, S. og U. Wogensen (red.) (2008). *Tænkerekskaber*. Gymnasiepædagogik nr. 69. Odense: IFPR/SDU.
- Beck, S. (2007). Undervisnings- og læringsfeltet. I Zeuner, L. m.fl., *Læreren i praksis*. Gymnasiepædagogik 64. Odense: SDU/IFPR.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1997). *Af praktiske grunde*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1987). *Choses Dites*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bruner, J. (1996). »A narrative Model of Self Construction«. I Peter Berliner m.fl. (red.), *Psyke og Logos* årgang 17, nr. 1. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Bruner, J. (1999) *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Christiansen, P. O. (2000). *Kulturhistorie som opposition*. Viby J.: Samleren.
- Evalueringstinstitutet (2009). *Gymnasireformen på hhx, htx og stx*. København.
- Ejrnæs, M. & G. Gabrielsen & P. Nørrung. (2005) *Social opdrift – Social arv*. København: Akademisk Forlag.
- Elsborg, S. & U.H. Jensen & P. Seeberg (2005). *Muligheder for mønsterbrud i ungdomsuddannelserne*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Gleerup, J. og Wiedemann, F. (red.) (1999). *Kulturens koder*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Gleerup, J. (2006). De gymnasiale uddannelsesretninger i et kulturelt

- og læringsmæssigt perspektiv. I Damberg, E. m.fl. (2006). *Gymnasiepædagogik – en Grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gleerup, J (2006). Gymnasiets udvikling i et uddannelsesociologisk og uddannelsespolitisk perspektiv. I Damberg, E. m.fl. (2006). *Gymnasiepædagogik – En Grundbog*. København. Hans Reitzels Forlag.
- Giddens, Anthony (1996). *Modernitet og selvidentitet*. København: Reitzels Forlag.
- Hansen, E. J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hansen, F. T. (1995). *Kunsten at navigere i kaos. Om dannelse og identitet i en multikulturel verden*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Haue, H., & Nørgaard, E. & V. Skovgaard-Petersen (1986). *Skolen i Danmark*. Herning: Systime.
- Haue, H. (2006). De gymnasiale uddannelsers formål. Udvikling og mangfoldighed. I Damberg m.fl. *Gymnasiepædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Højrup, T. (1983). *Det glemte folk*, Hørsholm: Byggecentrum.
- Højrup, T. (2002). *Dannelsens dialektik*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Illeris, K.& N. Katznelson & B. Simonsen & L. Ulriksen (2005). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (2006). David Kolbs teori om læringsstile. I Peter Andersen (red.), *Læringens og tænkningens stil*. Værløse: Billesø og Baltzer.
- Jensen, E. B. (2003) *Historie – Livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jonsson, Gustav (1974). *Den sociale arvs onde cirkel – kan den brydes?* København: Fremad.
- Kaspersen, L. B. (2001). Modernitetsanalyse. I Bjarne Gorm Hansen m.fl. *Voksenliv og læreprocesser*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Kolb, D.A (1984). *Experiential Learning – Experience as the source of learning an development*. New Jersey: Prentice Hall.
- Korsgaard, Ove (1999). *Uddannelseskapløbet. Uddannelse i videnssamfundet*. København: Gyldendal.
- Kristiansen, S. og H.K. Krogstrup (1999). *Deltagende observation*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. (2003). *Interview. En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & E. Wenger (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Mills, C. W. (1959/2002). *Den sociologiske fantasi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, A. M. & K. Fink-Jensen & C. Ringsmose (2005). *Skolen og den sociale arv*. København: Socialforskningsinstituttet. Qvortrup, L. (2001). *Det lærende samfund*. København: Gyldendal.
- Riis, O. (2005). *Samfundsvidenskab i praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Qvortrup, L. (2004). *Det vidende samfund*. Viborg: Forlaget Unge pædagoger.
- Rasmussen, J. (1998) *Undervisning i det refleksiøt moderne*. København: Unge pædagoger.
- Raae, P.H. (2008). *Rektor tænker organisation*. Gymnasiepædagogik 67. Odense: IFPR/SDU.
- Schein, Edgar (1994). *Organisationskultur og ledelse*. Hørsholm: Valmu-en.
- Schutz, A. (1975). *Hverdagslivets sociologi*. København: Hans Reitzels-Forlag.
- Sennett, R. (1999). *Det fleksible menneske eller arbejdets forvandling og personligheden nedsmeltning*. Højbjerg: Hovedland.
- Stake, R. (1980). »The case method inquiry in social inquiry« i H. Simons (Ed.), *Towards a science of the singular*. Norwich: CARE.
- Tönniers, Ferdinand (1879/2005). *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Trondman, M (1999). *Kultursociologien i praktikken*. Lund: Studentlitteratur.
- Ulriksen, L. & S. Murning, & Aa.B. Ebbensgaard (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. København: Samfundslitteratur.
- Ulstrup, C. (2008). *Uddannelse i Region Syddanmark – kommunale uddannelsesprofiler – udkast 30/12 2008*. Region Syddanmark
- Undervisningsministeriet (2009). UNI.C.'s Profilmodel 2007.u
- Undervisningsministeriet (2008). *Tal der taler 2007* <http://www.uvm.dk/service/Statistik/Om%20statistik/Nyheder/Statistik/Stat/2008/Jan/Tal%20de%20taler%202007.aspx>
- Undervisningsministeriet (2009) Pressemeddelelse: <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Gymnasiale%20uddannelser/Om%20gymnasiale%20uddannelser/Nyheder/Gymnasiale%20uddannelser/Udd/Erhvervs/2009/April/090420%20Flere%20unge20vaelger%20en%20ungdomsuddannelse.aspx>
- Weber, M. (2003). *Udvalgte tekster 1-2*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Zeuthen, H.E. og C.U. Zangenberg (1997). *Den hvide hue*. København: Danmarks Statistik.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. & H. Stubenrauch (1983). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.
- Yndigejn, C. (2003). *Unge og regional identitet*. Haderslev: Institut for Grænseforskning.