



# Indspil til Reformkommissionen

**Vidensbilag: Temaer på tværs af fortællinger fra 49 unge  
erfarings eksperter om udfordringer og barrierer på vejen  
gennem grundskole og ungdomsuddannelse**



## **Indspil til Reformkommissionen**

### **- Vidensbilag: Temaer på tværs af fortællinger fra 49 unge erfaringseksperter om udfordringer og barrierer på vejen gennem grundskole og ungdomsuddannelse**

Udarbejdet af SUS Socialt Udviklingscenter i regi af 'En Vej til Alle – et partnerskab for unges fremtid'

Maj 2022

# Indhold

<b>Rekruttering og deltagere .....</b>	<b>4</b>
Rekruttering.....	4
Deltagerne .....	5
<b>Metode.....</b>	<b>8</b>
<b>Sammenfatning .....</b>	<b>11</b>
<b>Tema 1: Vores livsvilkår .....</b>	<b>13</b>
1.1 "Men jeg havde jo angst" .....	13
1.2 "Så blev jeg testet ordblind" .....	14
1.3 "Når jeg kom hjem, var der ikke noget roligt rum".....	15
<b>Tema 2: Skole- og uddannelsessystemet rummer os ikke .....</b>	<b>17</b>
2.1 "De var ikke uddannet til sådan en som mig".....	17
2.2 "Det sværeste ved skolen var at klare timerne" .....	18
2.3 "Jeg skiftede skole 7 gange" .....	19
2.4 "Min matematiklærer syntes, jeg var dum" .....	20
<b>Tema 3: Vi trives ikke og er ikke en del af fællesskabet.....</b>	<b>23</b>
3.1 "Der har selvfølgelig været det, som vi alle sammen oplever: Mobberier" .....	23
3.2 "Du er bare nødt til at krænke dig selv for at passe ind" .....	24
3.3 "Det var hyggeracisme, men jeg hyggede mig ikke" .....	25
<b>Tema 4: Vi presses af tid, krav om valg og karakterfokus .....</b>	<b>28</b>
4.1 "Den bedste vej er ikke altid lige" .....	28
4.2 "Så kom livets store spørgsmål" .....	29
4.3 "Det var altid sådan, at man skulle præstere" .....	30
<b>Tema 5: Vi mangler vejledning .....</b>	<b>32</b>
5.1 "Jeg ville ønske, den UU-vejleder havde spurgt mig, hvilket liv, jeg drømte om, og ikke bare hvad mine interesser var".....	32
5.2 "Man er idiot, hvis man går et sted som FGU" .....	33
5.3 "Man savner bare en voksen".....	34

# Introduktion

Som en del af grundlaget for partnerskabets indspil har SUS – Socialt Udviklingscenter afholdt to ungecamp, hvor vi har indsamlet fortællinger fra i alt 49 unge. Fællesnævneren for de 49 unge har været, at de har oplevet udfordringer og bump på deres vej i gennem grundskole, overgang til og fastholdelse i ungdomsuddannelse.

På de to camps bad vi vores unge om at være vores erfaringseksperter fortælle om deres egen vej igennem skole og ungdomsuddannelse og hvor og hvordan, den har været særligt vanskelig. I denne rapport samler vi op på 5 tværgående temaer, der viste sig i fortællingerne. Sammen med de nedskrevne fortællinger indgår rapporten som et selvstændigt bilag til partnerskabets indspil til Reformkommissionens arbejde med at skabe bedre veje til job og uddannelse for alle unge.

Vi har fokuseret på at få de unges perspektiv tydeligt frem. Derfor er der medtaget en del citater med navne, hvor vores unge erfaringseksperter sætter ord på det, de har oplevet. Alle navne er ændret for at opretholde deres anonymitet. SUS kender de unge erfaringseksperter rigtige navne og har samtykke til brug af deres fortællinger og de billeder, der er med i denne rapport.

# Rekruttering og deltagere

## Rekruttering

Et centralt formål med de to camps har været at få unges perspektiver på, hvornår og hvordan vejen gennem skole- og ungdomsuddannelse opleves vanskelig. Et vigtigt kriterium for rekrutteringen af unge var derfor, at de havde oplevet udfordringer på deres vej. Samtidig var det ønsket, at den samlede gruppe af unge i en vis udstrækning skulle afspejle den inddeling, Reformkommissionen refererer til i publikationen *"Erkendt, forsøgt løst, uløst" I, under temaet 'Unge med uforløst potentiale'* (Reformkommissionen 2021). Det vil sige en gruppe bestående af:

- Ca. en tredjedel unge karakteriseret ved komplekse problematikker
- Ca. en tredjedel unge karakteriseret ved en enkelt problematik
- Ca. en tredjedel unge, hvis eneste registrerede problematik var, at de ikke havde en ungdomsuddannelse

Vi valgte at rekruttere unge via fire forskellige kanaler ud fra en forventning om, at det til sammen ville kunne hjælpe os med at opnå den ønskede fordeling med en skelen til, at Reformkommissionen i sin rapport lægger et fokus på de to sidstnævnte grupper. Rekrutteringskanalerne var 1) de almene ungdomsuddannelser, 2) den

forberedende grunduddannelse (FGU), 3) kommunale indsatser (fx via UU-vejledninger og jobcentre) og 4) øvrige tilbud for unge i målgruppen (fx boligsociale tilbud og relevante civilsamfundsorganisationer). Den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (STU) for unge med særlige behov blev valgt fra, da den netop repræsenterer unge med ganske vanskelige og komplekse udfordringer. For at opnå spredning af unge fra by og land rekrutterede vi unge fra Hovedstadsområdet til den ene camp og unge fra Nordvestsjælland (afholdt i Holbæk) til den anden camp.

Selve rekrutteringsprocessen foregik ved, at vi:

1. Identificerede en række konkrete uddannelsesinstitutioner, tilbud, indsatser, organisationer, foreninger mv. vi forventede ville kunne hjælpe os med at bygge bro til de unge
2. Tog kontakt til brobyggerne for at høre, om de kunne hjælpe med rekruttering
3. Sendte en kort beskrivelse af forløbets indhold og formål til brobyggerne og en invitation til de unge
4. Tog kontakt til de unge, der udviste interesse, og uddybede forløbets formål og indhold
5. Når de unge sagde ja, fastholdt vi en løbende dialog – ringede eller SMS'ede – med dem frem til campen. Dette for at opbygge tillid og tryghed.

Samlet har vi været i kontakt med godt 50 forskellige steder i rekrutteringsprocessen.

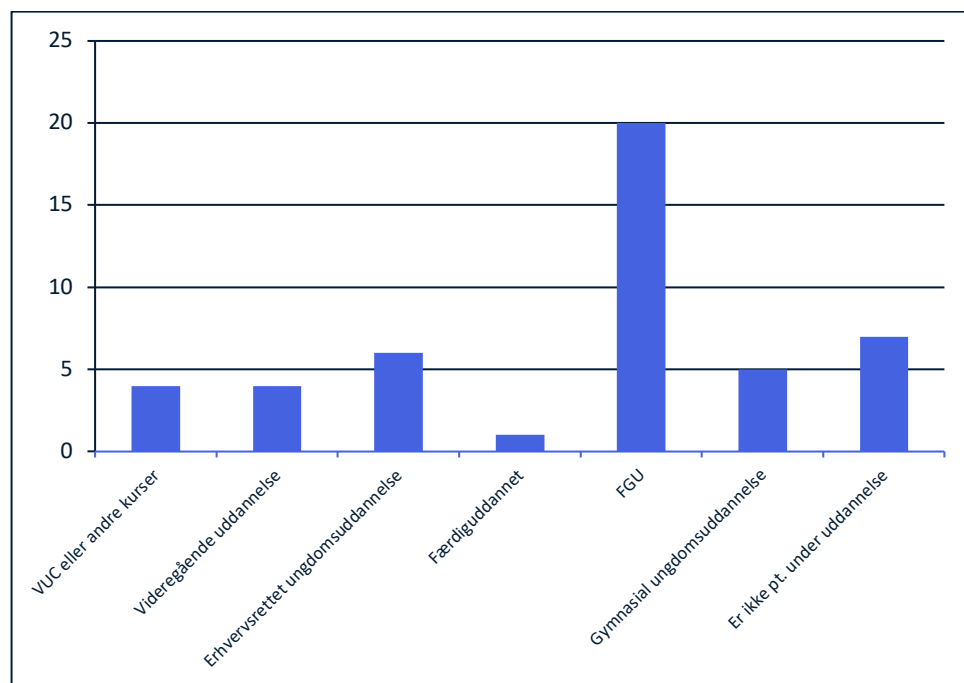
## Deltagerne

I alt deltog 49 unge erfaringseksperter på de to camps – 24 på den ene og 25 på den anden.

Formålet på de to camps var som nævnt at få del i de unges fortælling fortalt fra deres perspektiv – ikke at dykke videre ned i deres problemkarakteristik for at kategorisere dem yderligere. Ikke desto mindre er det vores opfattelse, når vi kigger på tværs af de unges fortællinger, at de tre grupper skitseret i *"Erkendt, forsøgt løst, uløst"* er repræsenteret blandt de unge. Der var således både unge, der fortalte om svære og komplekse problematikker (til trods for at vi ikke specifikt efterspurgte dette), unge med mindre udfordrende og enkeltstående problematikker som eksempelvis manglende faglige færdigheder eller udpræget skoletræthed og tvivl, og unge, der ikke bar særlige problematikker med sig, men som alligevel fandt det vanskeligt at være i skole- og uddannelsessystemet.

Størstedelen af vores 49 unge erfaringseksperter var i gang med en ungdomsuddannelse på tidspunktet for afholdelse af de to camps. Vores unge på campen i Holbæk blev primært rekrutteret via tre FGU-skoler i lokalområdet. Derfor var FGU bedst repræsenteret blandt de uddannelsesstyper, vores unge kom fra. På

campen i København blev vores unge rekrutteret via forskellige institutioner, organisationer, tilbud og uddannelsestyper. Derfor var spredningen større her. I figur 1 fremgår de uddannelser, vores unge erfaringsekspertter samlet set repræsenterede:



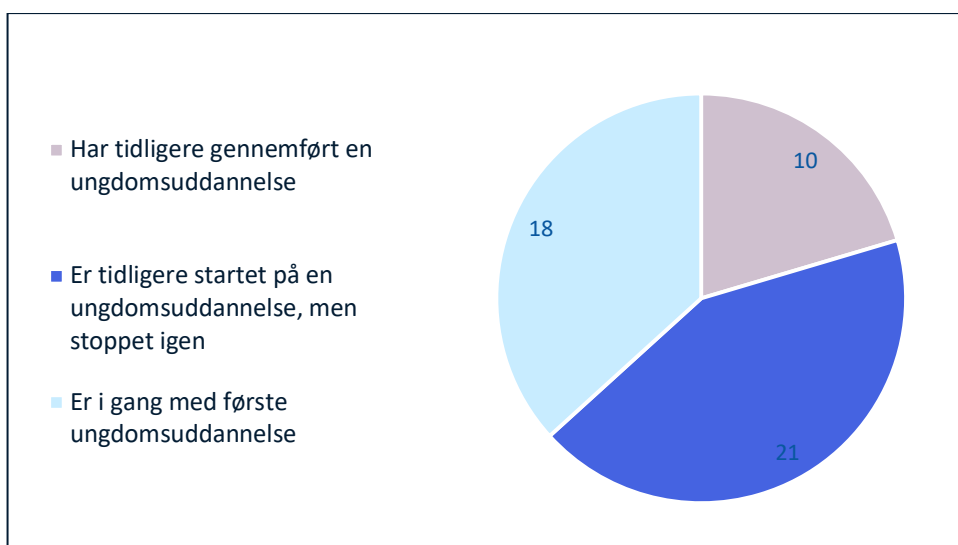
Figur 1: Hvilken type uddannelse går du på, på nuværende tidspunkt? (47 svar, 2 missing)



Billede: Nogle af de unge til fortællecamp i København

Vores unge var mellem 17 og 24 år gamle med en gennemsnitsalder på 20,5 år. I alt deltog 23 kvinder og 26 mænd. Alle på nær to havde gennemført grundskolen. Størstedelen havde erfaring med at have gået på en anden ungdomsuddannelse end

deres nuværende. Af figur 2 fremgår det, at 10 havde gennemført en uddannelse, og at 21 tidligere var begyndt på en ungdomsuddannelse og stoppet igen. For de resterende 18 var deres nuværende ungdomsuddannelse deres første.



Figur 2: Har du tidligere startet på eller gennemført en anden ungdomsuddannelse end den, du går på nu?

# Metode

Denne rapport bygger på en kvalitativ og dialogisk tilgang til kollektiv vidensudvikling udviklet af SUS<sup>1</sup>. Rapportens empiriske fundament blev støbt på de to fortællecamp med i alt 49 unge erfaringseksperter. Processen for vidensudviklingen gik fra åbne individuelle fortællinger til fælles analyse og indsnævring af temaer på kollektivt niveau. Processens forskellige trin beskrives herunder:

## 1. Fortællerunde

I grupper á seks skiftedes vores unge til at dele hver deres individuelle fortælling om deres vej igennem skole- og ungdomsuddannelse. Fokus for fortællingerne var:

1. Hvad var udfordrende?
2. Hvad krævede særlig anstrengelse?
3. Hvad var hjælpsomt?

Undervejs tog vi noter på helheden og noterede i overskrifter på kort med metaforer for de tre spørgsmål (hhv. ”bump på vejen”, ”medvind” og ”kraftanstrengelser”). Samtidig lydoptog vi samtalerne for senere at kunne renskrive det, vores unge sagde, som fortællinger.

## Output

Metaforkort med pointer fra vores unges fortællinger, noter på hver af de unges fortællinger om det at være i skole- og ungdomsuddannelsessystemet samt lydoptagelser.

## 2. Analyse i grupperne

Efter fortællerunden blev metaforkortene fra alle unges fortællinger lagt ud foran de unge i gruppen. Nu blev de inviteret ind i en fælles snak om, hvor på ”rejsen” fra folkeskolen og gennem ungdomsuddannelsen metaforkortene skulle placeres. Undervejs i snakken blev kortene

## Output

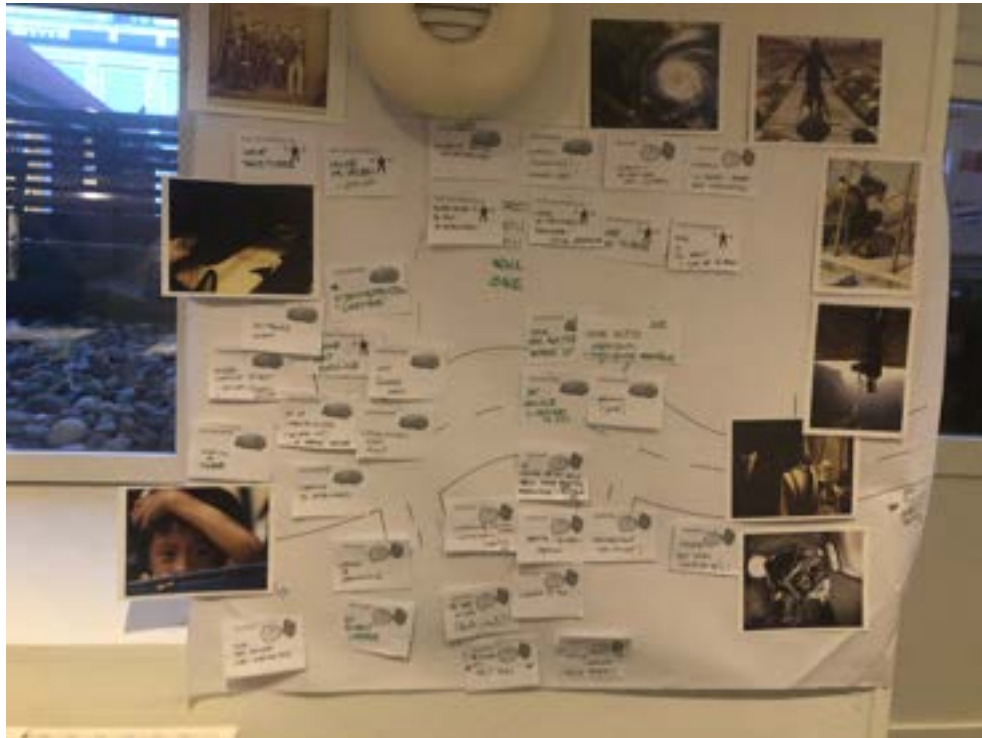
En visualiseret rejse med bump, medvind og kraftanstrengelser og 3-5 papkort med de væsentligste pointer fra rejsen.

---

<sup>1</sup> For yderligere beskrivelse af metoden se SUS' metodekatalog <https://www.sus.dk/wp-content/uploads/2019/11/unge-som-erfaringsseksperter-final-nov2019-sider.pdf>



placeret på en optegnet vej, der symboliserede rejsen fra grundskole til ungdomsuddannelse. Med afsæt i den fælles rejse formulerede og noterede grupperne de 3-5 væsentligste pointer fra rejserne.



*Billede: En gruppes fælles 'rejse' fra grundskole til ungdomsuddannelse, fortællecamp i Holbæk*

### 3. Analyse i plenum

Grupperne præsenterede herefter på skift deres pointer for hinanden. På baggrund af præsentationerne blev vores unge erfaringseksperter inviteret ind i en kollektiv analyseproces. Formålet med denne proces var at skabe en fælles rejse på tværs af alle gruppernes pointer. Papkortene med pointer blev undervejs i analyseprocessen placeret på en ny planche med en vej tilsvarende den, grupperne havde arbejdet med.

### Output

En visualiseret rejse med pointer på tværs af alle gruppernes rejser.



*Billede: Unge fortæller i plenum, fortællecamp i København*

#### 4. Udskrivning af fortællinger

Efter campen udledte SUS fortællinger af det, de unge delte i fortællerunden (trin 1). Fortællingerne blev udledt som fortællinger om et særligt tema i den unges samlede fortælling. Et tema kunne være ”psykisk sygdom i familien” eller ”mobning i folkeskolen”. I mange tilfælde var der flere mindre fortællinger i den samlede fortælling.

#### Output

85 fortællinger om det at være i skole- og uddannelsessystemet.

De 85 nedskrevne fortællinger, godkendt af vores unge, udgør et selvstændigt vidensbidrag (se bilag med alle fortællingerne), men har samtidig udgjort grundlaget for udvælgelse af temaer til denne rapport. Når vi udfolder disse temaer og fremhæver citater, er det altså først og fremmest med afsæt i fortællingerne. Den viden, der kom ud af de kollektive processer (trin 2 og 3), har imidlertid udgjort et bagtæppe af viden for udfoldelsen af temaerne. Når vi udleder tværgående analytiske pointer, er det således både med afsæt i de 85 fortællinger, men også med afsæt i den viden, der kom frem i dialogen med og mellem vores unge erfaringseksperter på de to camps. Overskrifter på både temaer og fortællinger er formuleret af SUS.

## Sammenfatning

Da vi bad vores unge erfaringseksperter om at fortælle om deres vej igennem skole- og ungdomsuddannelse, fyldte særligt tre vilkår eller livsomstændigheder blandt vores unge som noget, der har været med at forme deres muligheder og tilgang til verden.

- **Psykiske udfordringer** fremstår på tværs af vores unges fortællinger som det vilkår, der har haft størst betydning for deres vej igennem uddannelsessystemet. Fælles for vores unge er, at psykisk mistrivsel som angst, depression og diagnoser som fx ADHD har udgjort betydelige barrierer for vores unge i forhold til at fastholde fremmøde, har begrænset deres evne til at engagere sig socialt og har medført faglige udfordringer.
- **Ordblindhed** er et andet vilkår, der gør sig gældende for en stor del af vores unge. Ordblindhed er en funktionsnedsættelse, der har stor betydning for vores unges skolegang og ikke blot med faglige udfordringer. Den får også en social slagside, hvor både klassekammerater og lærere opfatter unge med ordblindhed som mindre intelligente. I flere tilfælde fører det til mobning og social udelukkelse. Problemerne gør sig særligt gældende, når ordblindheden ikke bliver opdaget, eller når den rette hjælp udebliver, og vores unge ikke har et netværk, der kan støtte op og finde vej til relevant hjælp.
- **Udfordringer i den nære familie** er en livsomstændighed, der i særlig grad trådte frem i vores unges fortællinger. På tværs optræder bl.a. forhold som fysiske og psykiske diagnoser, fysisk og psykisk vold og stofmisbrug hos forældre og/eller søskende. Uanset om der er tale om den ene eller anden type af forhold, er det tydeligt, at markant ustabilitet i familien kan være med til at fremprovokerer mistrivsel og er udslagsgivende for, om vores unge har en svær vej gennem skole- og ungdomsuddannelse.

På denne baggrund oplever vores unge erfaringseksperter at møde et skole- og ungdomsuddannelsessystem, som ikke er gearet til at tage hånd om dem og støtte dem i deres forskellige udfordringer. Det er et stærkt og gennemgående tema, at vores unge oplever en undervisningsform og et læringsmiljø, de ikke kan tilpasse sig, og som heller ikke kan tilpasses til dem.

Et andet stort tema i vores unges fortællinger handler om at føle sig – og blive set som – anderledes og holdt uden for fællesskabet. For mange har oplevelsen af at føle sig anderledes handlet om livsvilkår, som er sværere end deres klasse- eller studiekammeraters, når der fx har været tale om betydelige sociale udfordringer i hjemmet. For andre har det alene handlet om, at de ikke har været, som unge er flest – de har gået i noget tøj, dyrket interesser eller haft en hudfarve, der har adskilt sig

fra majoritetens.

Vores unges fortællinger er særligt fra grundskoletiden gennemsyret af oplevelsen af denne 'anderledeshed' samtidig med, at vores unge forsøger at passe ind i fællesskabet og mestre de sociale koder. Vores unge føler sig udstillet, udstødt, mobbet, overset, set ned på og givet op på af lærere og kammerater, når de ikke kan sidde stille eller magte det faglige og det sociale. Som en coping-strategi skifter de skole eller bliver væk i lange perioder.

Det er karakteristisk for vores unge, at de oplever at være i tvivl om, hvad de vil efter folkeskolen, og oplever pres for at vælge på kort tid sammen med et ensidigt fokus karakterer som målestok. Vores unge fortæller om pres for at gå den "lige vej" igennem skole- og uddannelsessystemet. Om at det forventes af dem, at de tidligt ved, hvilken retning de vil gå, og at de formår at fastholde den retning. De oplever ikke, at der er plads til udsving eller omveje, som ellers kan have stor værdi.

Når beslutningen om typen af uddannelse er truffet, varer tvivlen ofte ved. For inden længe skal nye beslutninger tages om valg af retning inden for den pågældende uddannelse. For nogen bliver den udbredte tvivl til et mønster af en række forsøg på afklaring omkring uddannelses- eller jobretning, hvor vores unge begynder på noget, men ikke finder sig til rette, dropper hurtigt ud og skifter til noget andet.

Endelig står oplevelsen af utilgængelig og utilstrækkelig vejledning tydeligt frem på tværs af vores unges fortællinger. Vores unge oplever, at vejledningen understøtter et uddannelseshierarki. I toppen af hierarkiet ligger gymnasiet. Gymnasie-vejen bliver favoriseret og italesat som den foretrukne af både vejledere, lærere og også forældre. Alternativerne til gymnasiet bliver set ned på. Vores unge savner samtidig voksne, der har tid og er oprigtigt nysgerrige på dem og deres liv. Vejledere og andre ressourcepersoner, som ikke bare er optaget af at få dem placeret på *én* hylde, men på den hylde, der er rigtig for dem. Som spørger ind til, hvem de er og hvilket liv, de drømmer om at få.

# Tema 1: Vores livsvilkår

Når man undersøger betingelserne for, at unge kan tage en ungdomsuddannelse, kan man ikke undgå at berøre de vilkår og omstændigheder i deres hverdag, de bærer med sig ind i skole- og uddannelsessystemet.

## 1.1 "Men jeg havde jo angst"

Psykiske udfordringer fremstår på tværs af vores unges fortællinger som det, der har haft størst betydning for deres vej igennem uddannelsessystemet. Perioder med angst og depression går igen i mange fortællinger, og det samme gør diagnoser som ADHD, asperger og autisme.

Diagnoser og psykiske udfordringer har haft betydning i forskellige grader og på forskellige måder for vores unge. For flere af vores unge har de mentale udfordringer været dybe og tro følgesvende gennem det meste af deres barndom og ungdom. Nora fortæller for eksempel, at hendes depression allerede startede, da hun "var fire år gammel", og Daniel forklarer, at han fik en "dyb depression i 7. klasse".

Andre fortæller, at udfordringer er kommet som følge af konkrete hændelser i løbet af deres ungdom. For Camilla var det en "ikke så sød kæreste":

*"Jeg har været udsat for nogle ting, som gjorde, at jeg har fået angst og posttraumatisk stress. Jeg havde ikke så sød en kæreste, og det er jeg ikke lige kommet mig over. Det begyndte at gå dårligt på arbejdet, og så begyndte jeg at få præstationsangst og at hyperventilere meget. Og så blev jeg nødt til at stoppe." (Camilla)*

Fælles for vores unge erfaringsekspertes er, at psykisk mistrivsel som angst og depression har udgjort betydelige barrierer for at fastholde fremmøde. Det gælder for eksempel for Mathilde, hvis angst betød, at hun fysisk ikke kunne nærme sig sin skole:

*"[Skolen] mente, at jeg lige så godt kunne droppe ud, fordi jeg kom jo ikke alligevel. Men jeg havde jo angst. Så meget, at hvis jeg kom for tæt på skolen, faldt jeg helt sammen." (Mathilde)*

Andre unge forklarer, at deres diagnose begrænsede deres evne til at engagere sig socialt: "Det der med at være engageret socialt og sådan noget lignende, det synes jeg, at jeg har lidt svært ved", forklarer William, som har autisme og en lang historik med mobning. Samtidig fortæller William, at hans autisme gjorde, at han ikke klarede sig så godt fagligt, fordi han havde svært ved at forstå opgaverne, når de ikke blev forklaret meget specifikt. Som William også oplevede, rummer en stor del af vores unges fortællinger beretninger om, hvordan psykiske diagnoser også har medført

faglige udfordringer. Felix med ADHD sætter ord på det her:

*"[...] Det med at sidde foran en bog og læse hele tiden; det var jeg ikke vild med. Jeg fik konstateret ADHD, lige inden jeg startede, og jeg havde svært ved at sidde stille." (Felix)*

## 1.2 "Så blev jeg testet ordblind"

Noget andet, en stor del af vores unge erfaringseksperter lever med, er ordblindhed. Nogle unge har fået konstateret ordblindhed tidligt, mens andre først sent i deres skoletid har fundet ud af, at deres faglige vanskeligheder skyldtes ordblindhed. Enkelte unge beskriver at have fået den hjælp, de har haft brug for i skolen. Men på tværs af vores unges fortællinger står det klart, at vores unge oplever, at de selv har måttet overkomme de barrierer, det har ført med sig.

Josefine, der blev konstateret ordblind i 6. klasse, forklarer for eksempel, at hun *"bare har siddet derhjemme [...] og øvet uden det skide ordblindeværktøj"*. Anders, som først fandt ud af, at han var ordblind i 10. klasse, fortæller, at han *"fik god støtte"* af sin mor. Og Kristian, hvis ordblindhed blev opdaget i 4. klasse, fortæller om at klare det på trods:

*"Men jeg fik ikke noget hjælp eller støtte. Nej, det er noget, jeg selv har arbejdet med. Det har taget nogle år, men jeg kom da igennem det. Jeg tog min eksamen på privatskolen. Det blev ikke lige de bedste karakterer, men det er blevet gjort." (Kristian)*

Til trods for manglende støtte i skolen finder nogle unge veje til at overkomme de udfordringer, ordblindheden fører med sig, for flere i form af støttende forældre. For andre unge har ordblindhed været årsag til en skolegang med mange nederlag – både af faglig og social karakter. Luna fortæller for eksempel, at hun endte med at give op, da hun af hendes lærer fik at vide, at hun var *"dum i ord"*:

*"Jeg blev testet ordblind i 6. klasse. Selvom jeg var ordblind, fik jeg den samme hjælp som de andre i klassen. Jeg gav lidt op. Til en skolehjemsamtale fik jeg også at vide, at jeg var dum i ord. Jeg tænkte, at så kunne skolen også være ligegyldig. Jeg begyndte at holde mig tilbage." (Luna)*

For Nanna, som også først fik opdaget sin ordblindhed sent, har ordblindheden givet udfordringer med at blive en del af fællesskabet i klassen, og hun har oplevet at blive mobbet på grund af sin ordblindhed. Det forklarer hun i citatet herunder, hvor hun svarer på, hvordan hendes skolegang har været:



*”Og det har været lidt hårdt, fordi jeg har lidt af ordblindhed, som først er blevet opdaget rigtig, rigtig sent. Faktisk først i år. Og det har jeg jo altid haft på en eller anden måde, så derfor har det været rigtig svært for mig at være en del af klassen.” (Nanna)*

På tværs af vores unges beretninger er det markant, at ordblindhed er en funktionsnedsættelse, der får stor betydning for skolegangen og ikke blot grundet faglige udfordringer. Den får også en social slagside, hvor både klassekammerater og lærere opfatter unge med ordblindhed som mindre intelligente. I flere tilfælde fører det til mobning og social udelukkelse. Problemerne gør sig særligt gældende, når ordblindheden ikke bliver opdaget, eller når den rette hjælp udebliver, og vores unge ikke har et netværk, der kan støtte op og finde vej til relevant hjælp.

### 1.3 ”Når jeg kom hjem, var der ikke noget roligt rum”

Udfordringer i den nære familie er et tredje vilkår, der i særlig grad trådte frem i vores unges fortællinger. På tværs optræder bl.a. forhold som fysiske og psykiske diagnoser, fysisk og psykisk vold og stofmisbrug hos forældre og/eller søskende. Uanset om der er tale om den ene eller anden type af forhold, er det helt tydeligt, at markant ustabilitet i familien er udslagsgivende for, om vores unge erfaringseksperter har en svær vej gennem skole- og uddannelsessystemet.

Et eksempel er Emil, som foruden turbulente familieforhold kæmpede med overvægt og mobning det meste af sin skoletid. Han forklarer, at udfordringerne i hans familie gjorde, at han ikke havde frirum i sit liv. Citatet følger en sekvens, hvor han fortæller om sin skoletid med mistrivsel og mobning:

*”Derhjemme var tingene ikke meget bedre. Min mor kæmpede for at holde sammen på det hele, men min far havde et stofmisbrug, som gjorde ham meget aggressiv. Han udøvede aldrig fysisk vold, men den psykiske vold påvirkede meget. Det var også en af grundene til, at det var så svært i skolen. For når jeg kom hjem, var der ikke noget roligt rum.” (Emil)*

Flere af vores unges fortællinger bærer som Emils præg af, at udfordringerne i hjemmet gjorde det svært at klare sig i skolen. Når hjemmet og de nære relationer tærer på vores unge, bliver det svært for dem at være tilstede i skolen.

For mange af vores unge er de alvorlige problemer derhjemme samtidig medvirkende til at fremprovokere den psykiske mistrivsel. Det gælder for eksempel Caroline, der en stor del af sin barndom levede med en bror og en far, der var stofmisbrugere, og en mor, som var nede med stress. Caroline forklarer, at det for

hende var med til at udløse angst og manglende tillid til mennesker:

*"Jeg har aldrig haft det så godt derhjemme. Min bror er syg oven i skallen, og min far er et svin. De er begge to fucking ligeglade. Da jeg gik i 3. klasse, blev mine forældre skilt, og min mor gik ned med stress. Jeg begyndte at få noget angst, men jeg stolede ikke på så mange mennesker, så jeg spurgte aldrig om hjælp." (Caroline)*

Ligesom for Caroline var udfordringer i den nære familie med til at udløse alvorlig psykisk mistrivsel for Maja og Felix. I deres tilfælde var det udfordringer med fysisk sygdom i familien. For Felix var det en søsters sygdom, der gjorde, at han ikke følte sig set og spurgt ind til: *"Jeg følte meget, at jeg blev skubbet til side, og folk ikke rigtig tænkte på, hvordan jeg havde det"*, forklarer han. For Maja var det at leve med en mor, der døjede med mén fra en lang række af blodpropper – 38 i alt i Majas levetid. Hun forklarer, at en hverdag, *"hvor man ikke har vidst, om mor eksisterede, når man kom hjem"*, samt manglende interesse og evner inden for fagene i skolen, gav en følelse af manglende kontrol. Af den grund udviklede Maja et problematisk forhold til mad og træning. I 8. klasse blev Maja diagnosticeret med en spiseforstyrrelse.



## Tema 2: Skole- og uddannelsessystemet rummer os ikke

Når unge kæmper med svære vilkår og omstændigheder af familiær eller personlig karakter, trækker det spor gennem deres skolegang. Oplevelsen af at møde et skole- og uddannelsessystem, som ikke er gearret til at tage hånd om dem og støtte dem i deres udfordringer, er stærk og gennemgående hos vores unge erfaringseksperter.

### 2.1 "De var ikke uddannet til sådan en som mig"

*"Jeg har tænkt på, om det er os, der har nogle udfordringer, der skal tilpasse os systemet, eller er det systemet, der skal tilpasse sig os?"*. Det spørgsmål stiller Tim, som har cerebral parese og retardering. På sin vej igennem uddannelsessystemet har Tim oplevet at måtte kæmpe ekstra hårdt, fordi hans særlige behov ikke er blevet taget hensyn til. Efter mange års kamp for at følge med på en uddannelse og tovtrækkeri med kommunen har han besluttet sig for at sige "ja tak" til førtidspension. Ikke fordi han ikke vil uddanne sig og på sigt få et arbejde. Men fordi han, som han siger, har brug "for at få lidt fred".

I mange af vores unges fortællinger går det igen, at når de er blevet mødt af et skole- og uddannelsessystem, der ikke tager højde for deres særlige behov, finder de sig ikke til rette. Når lærere for eksempel ikke har haft den fornødne tid eller overskud, den rette faglighed eller en forståelse for reaktioner og adfærd, der adskiller sig fra andre elever, har vores unge erfaringseksperter oplevet sig tilsidesat og i nogle tilfælde stigmatiserede af lærerne.

Det oplevede Jeppe. Jeppe har ADHD og har gået i specialklasse det meste af sin skoletid. På trods af, at Jeppe gik i specialklasse, oplevede han, at der ikke var tid og overskud nok blandt lærerne til at give den hjælp, der var brug for: "Der var ikke tid til at hjælpe os alle sammen", siger han.

Noget tilsvarende oplevede Ibrahim, som fortæller, at han altid har talt meget og haft meget energi. Han oplevede, at hans lærere ikke kunne give ham den hjælp og støtte, han havde brug for: "Lærerne havde ikke tålmodighed til mig. De havde ikke energi til at hjælpe og støtte mig".

I andre tilfælde fortæller vores unge, at det har handlet om lærernes manglende evne til at håndtere elevernes psykiske udfordringer: "Lærerne var ikke forberedte til, at jeg havde problemer i hovedet. De var ikke uddannet i at arbejde med sådan en som mig", forklarer Maja. Mathilde har konkret erfaring med, hvordan det kan se ud i praksis,

når lærere kommer til kort i forhold til at håndtere elevernes psykiske udfordringer på en god måde. Hun oplevede på en studietur at få skæld ud frem for støtte, da hun missede et tog på grund af et angstanfald. Hun fortæller, at hun fik skæld ud, *”ikke fordi de skulle bruge tid på at komme frem og tilbage, men fordi jeg fik et angstanfald”*.

## 2.2 ”Det sværeste ved skolen var at klare timerne”

Når vores unge erfaringseksperter har oplevet, at systemet ikke har kunnet rumme og imødekomme dem, handler det også om måden, der undervises på. I de fleste timer foregår det stillesiddende, lyttende, læsende eller med egne opgaver og i lang tid ad gangen. Denne form appellerer til nogle, men keder andre. For eksempel Josefine: *”De der folkeskoler kan jo godt være røvsyge med de der tykke bøger”*, forklarer hun. Noget lignende forklarer Jeppe: *”Det var ikke, fordi jeg ikke havde sovet nok. Eller fordi jeg ikke havde energi til at gå i skole. Jeg blev bare træt af al den information”*. Og mange gange resulterede det i, at han faldt i søvn i timerne.

Hvor reaktionen på, hvad der opleves som kedsommelig klasseundervisning, for nogle unge var at falde i søvn, reagerede andre ved gradvist at oparbejde uforløst energi og trang til at bruge hænder og fødder. Det var tilfældet for Felix, der – for at imødekomme sin uro i kroppen – forsøgte at lave en aftale med sin studievejleder om, at han kunne få lov til at rejse sig og gå rundt, når han ikke kunne sidde stille mere: *”Jeg sagde til min studievejleder, at jeg havde svært ved at sidde stille, og at jeg havde brug for at sidde bagerst i klassen, så jeg kunne rejse mig op og gå lidt rundt”*. Det fik han ikke lov til af lærerne i klassen, fordi de oplevede, at han forstyrrede de andre elever. Den stillesiddende undervisningsform var heller ikke noget for Jesper, som oplevede, at han ikke hørte til i klasselokalet:

*”Det sværeste ved skolen (EUD, red.), det var at klare timerne, fordi vi havde to dage kun i klasselokalet. Jeg hører ikke til i en klasse. Jeg hører ikke til at skulle sidde stille i et lokale. Jeg er håndværker. Jeg skal være på et værksted.” (Jesper)*

Det, Jesper sætter ord på, handler dels om manglende evne og lyst til at lære gennem traditionel klasseundervisning, dels om en oplevelse af at undervisningsformen ikke orienterer sig mod det job, han kunne tænke sig i fremtiden. Samme oplevelse havde Sebastian, som frem for at sidde i et klasselokale kunne se langt større potentiale i at være ude i verden og opleve noget:

*”Jeg har haft svært ved at retfærdiggøre at bruge tid på boglig undervisning, når jeg synes, det gav mig så lidt i forhold til at være ude i verden, opleve ting og arbejde med virkelige ting, som ikke er fuldstændig abstrakte teoretisk.” (Sebastian)*

Han forklarer i forlængelse heraf, at han egentlig gerne vil gå i skole, men udtrykker samtidig et diskret ønske om større variation i undervisningsformen: *"Jeg tænker, at der kan jo være mange former for skole"*, siger han. De unge, der ikke trives med klasseundervisning, har sjældent et alternativ – og slet ikke i løbet af grundskolen.

### 2.3 "Jeg skiftede skole 7 gange"

En af de strategier, vores unge erfaringseksperter og de voksne omkring dem anvender, når oplevelsen er mangel på hjælp og forståelse for deres udfordringer, er skoleskift. I nogle tilfælde mange gange.

*"Jeg har hoppet skoler i hele min folkeskoletid. Jeg gik cirka 3 år på hver skole. Jeg startede ud på en fra 0. til 3. klasse, hvor jeg blev mobbet hver dag, og så blev jeg flyttet over til en privatskole, hvor de ikke kunne håndtere nogen, der ikke var normale, og i 6. klasse fik jeg konstateret ADHD, autisme og generelt aspergers syndrom. Der kunne de ikke håndtere mig. Altså jeg blev sat i et hjørne og fik sat høretelefoner på ørene." (Jesper)*

Vores unge oplever skift, som ikke gør nogen nævneværdig forskel i deres trivsel, og gentagne skift bliver et mønster uden den ønskede effekt. På trods af mange skoleskift lykkedes det fx aldrig Jesper at lande et sted, hvor hans særlige behov blev imødekommet. Det samme oplevede Daniel, hvis diagnosekarakteristik stort set svarer til Jespers:

*"Jeg skiftede skole 7 gange, frem og tilbage fra min folkeskole. Jeg gik også kort på friskole, men de sagde, at de ikke kunne have folk med diagnoser. Så tilbage på folkeskolen igen, så prøvede jeg efterskole, det kunne jeg ikke klare, så kom jeg tilbage igen, så 10. klasse, så STU, så FGU. På FGU sagde de, at de godt kunne hjælpe mig, men det kunne de slet ikke. Så stoppede jeg og mødte ikke op." (Daniel)*

Som Daniel beskriver, er et andet mønster fravær. Vores unge møder simpelthen ikke op i lange perioder som reaktion på udfordringerne i deres skole-liv og oplevelsen af, at ingen hjælper dem. Som Kristian fortæller: *"Jeg havde meget fravær, fordi jeg jo ikke havde nogen lærere, der tog sig af mig."*

Nogle holder fraværet hemmeligt for deres forældre, som Jesper der ikke var i skole hele 7. klasse, fordi han *"tog en beslutning, uden mine forældre vidste det. Jeg tog hjemmefra hver dag og vidste, hvornår de var taget på arbejde, og så kom jeg hjem igen."*

Andre bliver væk med forældrenes støtte som Olivia, der pga. massiv mobning ikke

kom i skole:

*"Jeg tror højest, jeg var i skole en time per uge, og så lærte jeg det bare derhjemme i stedet for [...] Så sad mig og min mor og min far derhjemme og lavede nogle opgaver, hvor jeg fik bøger fra skolen, og så var mine forældre mine lærere, selvom de ikke har nogen uddannelse." (Olivia)*

## 2.4 "Min matematiklærer syntes, jeg var dum"

Fortællingerne fra vores unge erfaringseksperter vidner om, at vejen igennem grundskolen for mange unge har budt på oplevelser af at være blevet givet op på, talt ned til eller overset af voksne. Flere fortæller om møder med lærere, der ikke har troet på, at de kunne noget, og som ikke har ønsket at hjælpe dem. Kasper forklarer for eksempel, at "lærerne var rigtig opgivende", når han bad om hjælp. Lasse oplevede noget tilsvarende, da han i 7. klasse kom ind i en klasse, hvor han ikke faldt til. Han endte med at isolere sig bag skærmen eller sove i timerne – tilsyneladende uden at det blev bemærket af hans lærere:

*"Da jeg kom tilbage i folkeskolen i 7. klasse, var det svært at få venner. Så jeg så bare YouTube eller sov i timerne. Lærerne gav op på mig. Jeg tog mig sammen i 9., fordi jeg vidste, at jeg ville være fucked, hvis jeg ikke bestod. Og så bestod jeg også, så det er fint." (Lasse)*

Hvor nogle unge oplever, at lærerne giver op eller undlader at hjælpe, oplever andre lærere, der har talt deres evner ned. De situationer har sat sig i vores unge og får betydning for deres selvforståelse som elever. Abdul har for eksempel ikke glemt en kommentar fra sin lærer i 9. klasse. Som reaktion på Abduls 10-tal i terminsprøven fortæller Abdul, at læreren sagde: "Det skal du ikke regne med, at du får til eksamen."

Aya oplevede noget tilsvarende fra sin tysklærer: "En dag sagde min tysklærer til mig: Du bliver ikke til noget". Og det samme gælder for Hussein "I niende klasse kom min lærer til mig personligt og sagde, at du er en skuffelse, og du kommer aldrig til at blive til noget. Og det har jeg fået at vide flere gange i folkeskolen, ikke?"

Kommentarerne sætter sig ikke bare på motivationen og selvtilliden, men får også betydning for præstationerne. Noget, Abdul meget præcist sætter ord på: "Når forventningerne bliver på den måde, ender man med at leve op til dem.". Det uddyber Anne:

*”Min matematiklærer sagde, at jeg var dum. Han sagde, at jeg skulle stramme mig an, og jeg prøvede virkelig. Men når jeg ikke kunne finde ud af det, sagde han bare, at jeg var dum. Det gjorde mig endnu dårligere til matematik, så jeg dumpede selvfølgelig også eksamen. Men nu har jeg bestået matematik på FGU, så fuck ham.” (Anne)*

I flere af vores unges fortællinger kommer negative kommentarer fra lærere om ens faglige formåen til at trække spor i vores unges selvbevidsthed. For enkelte bliver det afsæt for at ville modbevise læreren, men for de fleste bliver det, som Abdul beskriver, en manglende forventning, de kommer til at efterleve.

Mens nogle unge oplever et afsavn af faglig støtte og opbakning, opleve andre ikke at blive set og taget alvorligt i deres mistrivsel. Det gjorde sig gældende for Sara:

*”Jeg har virkelig følt mig overset i min barndom - særligt også i skolesystemet. At der ikke var nogen, der spurgte ind til, hvordan jeg havde det eller overså, at jeg måske ikke havde det godt.” (Sara)*

For vores unge hænger trivsel og faglig formåen sammen. Eller rettere: Mistrivsel og manglende faglig formåen. Af vores unges fortællinger fremgår det, at de to faktorer påvirker hinanden gensidigt. Hvis de mistrives, er det sværere at opretholde et godt fagligt niveau. Og hvis de har et lavt fagligt niveau, øges risikoen for ikke at trives.

Den kobling sætter Mathilde ord på:

*”Jeg havde det svært i 8. klasse, så jeg skiftede skole. Men på den nye skole blev jeg heller ikke accepteret i klassen. Jeg følte, at jeg blev set forkert på, fordi jeg var lidt anderledes. Det var svært. Jeg ville gerne føle, at jeg var god nok. Lærerne gjorde ikke noget for at hjælpe. Det gjorde, at jeg ikke havde de bedste karakterer.” (Mathilde)*

## Den betydningsfulde voksen

På tværs af vores unges fortællinger fremgår det tydeligt, at voksne spiller en vigtig rolle i vores unges liv. I fortællingerne er der mange eksempler på voksne, der med nedladende eller diskriminerende kommentarer har været med til at nedbryde vores unges tro på sig selv eller optimisme omkring fremtiden.

Omvendt er der også eksempler på voksne, der har gjort en stor positiv forskel for vores unge. Voksne, der har udgjort en støtte og en hjælp for vores unge, fordi de har lyttet, forstået og handlet på den unges udfordringer. Og fordi de har gjort noget, der ligger uden for det, der var forventet af dem. For nogle er det forældre, men for mange af vores unge, som deltog på vores fortællecamp, var det den særlige lærer, mentor eller mester, der stod op for vores unge, troede på dem og måske fulgte dem, selvom det ikke længere var en del af deres job. Der kunne være støttepædagogen, der havde den fornødne tålmodighed og de rette kompetencer til at hjælpe – ikke bare med det faglige, men også alt det, der ellers fyldte i den unges liv. Eller mentoren, der mødte den unge i øjenhøjde; lyttende, anerkendende og omsorgsfuldt.

For Anne var det Per:

*”På FGU mødte jeg Per. Han er en helt fantastisk lærer. Han er der altid for én, han lytter og interesserer sig for én og hjælper – ikke kun med det faglige – men også hvis der er noget derhjemme. Han er en rollemodel, og han tror på mig. Og så kan man altid få et kram. Der skulle være flere som Per.” (Anne)*

Blandt vores unge, der har haft samme oplevelse som Anne, bliver mødet med den betydningsfulde voksne beskrevet som et positivt vendepunkt i deres skolegang og liv i det hele taget. For mange var det netop det, der gjorde, at de fik motivationen og troen på dem selv tilbage.

## Tema 3: Vi trives ikke og er ikke en del af fællesskabet

Et stort tema i vores unges fortællinger handler om at føle sig – og blive set som – anderledes og holdt uden for fællesskabet.

### 3.1 "Der har selvfølgelig været det, som vi alle sammen oplever: Mobberier"

Blandt nogle unge virkede det nærmest som en selvfølge, at mobning var en del af deres fortælling. Sådan italesætter William det i hvert fald: *"Jeg synes, det har været en rigtig fin skolegang. Jeg har haft venner, jeg er selvfølgelig blevet mobbet"*. Og det samme gør Nanna, som oplever, at mobning er noget, alle fra hendes FGU har oplevet: *"Der har selvfølgelig været det, som vi alle sammen oplever: Mobberier"*.

Selvom mobning italesættes som noget selvfølgeligt, har det ikke desto mindre sat dybe spor i vores unge erfaringsekspertes. Så dybe at det for Nanna har ført til, at hun har fortrængt sin skoletid: *"Jeg tror, at jeg er ude i, at jeg har glemt lidt min barndom og min folkeskoletid, fordi det måske alligevel ikke har været så rart"*. Rart var det heller ikke for Emil, for hvem mobning var en del af hverdagen i langt størstedelen af hans skoletid. Han sætter ord på tiden her:

*"Når jeg kigger tilbage, er det nok tiden i folkeskolen, der har påvirket mig mest. Jeg blev mobbet fra 2. til 8. klasse. Jeg var den største dreng i klassen. Lærerne kendte godt til mobningen, men de gjorde ikke noget ved det. Det gik hårdt ud over min selvtilid og mit selvværd. Og selvom jeg føler, at jeg burde være kommet over det, sidder det stadig i mig." (Emil)*

Når Emil, som også kæmpede med barske vilkår i form af misbrug og psykisk vold i hjemmet, kigger tilbage, oplever han, at mobningen er det, der har haft størst påvirkning på ham. Han italesætter tilmed, at lærerne godt vidste, at mobningen fandt sted, men at de ikke handlede på det. Denne oplevelse er han langt fra ene om at have haft. For Malou førte den manglende indgriben fra lærerne til, at hun greb til vold:

*"Jeg blev mobbet fra 2. til 6. klasse. Der var ikke nogen lærere eller andre voksne, der greb ind. Jeg blev på skolen, og grunden til at mobningen stoppede var, at jeg blev voldelig. Jeg ved godt, at det ikke var det smarteste, men det virkede. Og mobningen var en lille ting i forhold til, hvad der foregik derhjemme." (Malou)*



I nogle tilfælde undlod lærerne ikke bare at gribe ind, de var også selv med til at mobbe. Det fortæller Aya: *"Jeg er blevet mobbet hele min skoletid både af de andre elever, men også af en lærer."* Mens Malou tyede til vold for at sætte en stopper for mobningen, tog andre mere fredelige strategier i brug. En af de mest udbredte blandt vores unge var skoleskifte. Dog ikke altid med den ønskede effekt: *"I folkeskolen blev jeg for det meste mobbet fra 0. klasse til 8. klasse. Og så flyttede jeg over på en anden skole, hvor jeg også blev mobbet"*, forklarer Olivia.

### 3.2 "Du er bare nødt til at krænke dig selv for at passe ind"

Mange af vores unge erfaringseksperter beskriver, at de ikke har følt sig anerkendt for dem, de var, eller har oplevet at blive holdt udenfor. Adam forklarer for eksempel, at *"hvis man skilte sig lidt ud, hvis man var lidt mærkelig eller anderledes, så kunne man nemt blive smidt ud af gruppen og blive holdt ude"*.

Kasper fortæller, at han havde et stort ønske om at passe ind, og at han forsøgte, men mislykkedes: *"Jeg havde det så svært med, at jeg så gerne ville passe ind hos folk. Der passer jeg bare ikke ind."* – og i forlængelse, at han oplevede at måtte "krænke sig selv" for at opnå at passe ind: *"Det er ikke, fordi du på en eller anden måde bliver dømt, men du er bare nødt til at krænke dig selv for at passe ind"*.

For Valdemar opstod en selverkendelse, da han startede 10. klasse og slet ikke følte sig klædt på til at opbygge sociale relationer i en gruppe: *"Der kunne jeg godt mærke det der angst-nervøs med fuldstændig at lukke munden. Dagen efter, vi var startet, skulle vi på tur i to dage, så der var jeg sådan 'hold da op, hvordan gør man?'"*.

For andre unge er oplevelsen af at føle sig anderledes blevet understreget af at få et særligt mærkat på sig. For eksempel mærkatet "specialklasselev". Det fortæller Camilla: *"Jeg gik i specialklasse fra 3. til 9. klasse. Det var ikke lige det fedeste. Fordi folk tænkte, det var 'de mærkelige', der går derovre."* For nogle unge har frygten for at blive 'stemplet' været årsag til, at de har afholdt sig fra at søge hjælp. Maja undlod for eksempel at søge hjælp hos skolens mentor, fordi hun var bange for, hvad folk ville tænke:

*"Det er ikke, fordi der ikke var plads til ens forskelligheder, fordi det er der, men der var ikke plads til den ekstra hjælp og fysiske støtte. Der er jo mentorer, men man skal jo selv gå op. Jeg ville aldrig i mit liv gå op og søge en mentor, for så kan folk se, at jeg havde brug for en mentor."* (Maja)

Fælles for vores unge, der har følt sig anderledes i løbet af skoletiden, er, at oplevelsen af på nogle områder at adskille sig fra deres klassekammerater har fulgt med en oplevelse af at føle sig alene – enten som en del af eller uden for fællesskabet.



Det sætter Sara, som på sin vej i gennem uddannelsessystemet har været udfordret af at være særligt sensitiv og have sygdom i familien, ord på herunder:

*”Jeg havde det ret svært i folkeskolen. Jeg havde svært ved at føle, at jeg havde venner. Jeg havde venner i mit svømmemiljø, men jeg havde ikke rigtigt venner i skolen. Jeg havde svært ved at danne relationer, fordi jeg ikke følte, at jeg kunne relatere til mange af de andre. Jeg følte også, at der var kliker. Plus, at de heller ikke havde nogen derhjemme - eller det vidste jeg i hvert fald ikke - der var syge. De havde ikke nogen, de skulle tage stilling til. Generelt set var jeg bare rigtig meget alene.” (Sara)*

### At finde vej til fællesskab i andre arenaer

På tværs af vores unges fortællinger fylder dårlige erfaringer med fællesskaber meget. Vores unge fortæller om erfaringer med at føle sig anderledes, om ikke at blive accepteret og i mange tilfælde om at blive udstødt og mobbet.

Ind i mellem de dårlige erfaringer findes imidlertid også oplevelser med gode og opbyggende fællesskaber. De gode fællesskaber beskrives som fællesskaber, hvor der er plads til at være den, man er. Det kan være, fordi man er sammen med andre, der har erfaringer med de samme udfordringer som én selv. For eksempel på ordblindedefterskolen eller i specialklassen. Det kan også være, fordi man er sammen med andre, der – uanset om de ligner dig eller ej – forstår og anerkender dig for den, du er. Det oplevede Abdul:

*”Da jeg var yngre, var jeg med og spillede basket. Jeg var ikke særlig god til det, men i Game behøver ikke at være god til sporten - det er mere fællesskabet, man er med til. Og så syntes jeg, at det var fedt, at jeg kunne være med til en sportsgren, hvor jeg kunne være sammen med både folk, der lignede mig, og folk, der ikke lignede mig, men som forstod mig.” (Abdul)*

Det er tydeligt, når man læser vores unges fortællinger, at det har haft stor betydning for dem at blive en del af positive, anderkende fællesskaber. Når man igennem mange år har følt sig udenfor eller anderledes, sætter det sig på selvtilliden og selvværdet. Det at mærke, at du endelig bliver accepteret og anerkendt, beskrives som en stor befrielse og som en støtte i hverdagen.

### 3.3 ”Det var hyggeracisme, men jeg hyggede mig ikke”

Et særligt tema i vores unges fortællinger knytter sig til unge med anden etnisk baggrund end dansk. I deres fortællinger bunder oplevelsen af at føle sig anderledes i

diskriminerende bemærkninger og strukturer. Omar oplevede for eksempel, at hans hudfarve løbende blev gjort til genstand for kommentarer på hans gymnasium: *"Der var hele tiden nogen, som skulle pointere, at jeg var mørk, var anderledes"*. Abdul forklarer ligeledes, at diskriminerende kommentarer er en del af hans hverdag på gymnasiet. Den diskrimination, han oplever, er en af grundene til, at han glæder sig til at være færdig med sin ungdomsuddannelse: *"Nu er jeg snart færdig med STX, og det er godt. Jeg synes, der er meget racisme."* Både Omar og Abdul karakteriserer deres oplevelser med diskriminationen som 'hyggeracisme'. Det gør de imidlertid ikke for at retfærdiggøre dem. Som Omar siger: *"Det var hyggeracisme, men jeg hyggede mig ikke."* Og Abdul forklarer, at han har forsøgt at sige fra, fordi han ikke synes, det er sjovt – dog uden resultat.

Abdul og Omar fortæller endvidere, at diskriminationen ikke kun kom fra elever. Både Abdul og Omar fortæller, at synet på dem som grundlæggende anerkendtes i både udseende, evner og interesser også gjorde sig gældende blandt lærere og studievejledere. Det giver Omar et eksempel på her:

*"Da jeg sagde til studievejlederen, at jeg ville på STX, sagde studievejlederen, at jeg hellere skulle vælge EUC. Jeg sagde, at det ikke interesserede mig, og studievejlederen spurgte: "Hvorfor ikke? Du kan starte dit eget firma som tømrer. I kan jo godt lide at være selvstændige." (Omar)*

Generaliserende opfattelser var Abdul også offer for. Han fortæller, at han blev kaldt til samtale hos skoleledelsen, da han efter Covid-19 lockdown kom tilbage i skole med et stort skæg:

*"Da vi kom tilbage efter lockdown, havde jeg, ligesom mange andre, ladet skægget gro. Jeg blev kaldt til samtale hos skolens ledelse, fordi nogle lærere og elever så mig som en trussel mod skolen. Fordi jeg havde ladet skægget gro og havde droppet sociale medier. De troede, at jeg var blevet radikaliseret. Og jeg følte, at nu havde jeg tabt igen. (Abdul)*

Både Omar og Abdul fortællinger udspiller sig på gymnasiet. Hussein's fortælling om diskrimination knytter sig derimod til erhvervsuddannelserne, hvor praktik udgør et centralt led i uddannelseskæden. Hussein blev 'advaret' af sin lærer om, at det ville blive svært for ham at finde en læreplads, fordi han var indvandrer. Han prøvede alligevel, men oplevede, at læreren havde ret:

*”[Min lærer] sagde til mig, at nu når du har chancen, så vil jeg råde dig til at stoppe uddannelsen. Da jeg spørger hvorfor, siger han, ’du er indvandrer, du kommer aldrig nogensinde til at få en læreplads her i Danmark’. Der er rigtig meget racisme med de firmaer... [...] Så startede jeg på en anden uddannelse, og jeg synes, det var pisse let. Jeg kom igennem grunduddannelsen og så begyndte problemerne at komme... Fordi efter du er færdig med grundforløbet, så skal du finde læreplads, og det er et helvede at finde læreplads som indvandrer. Der er rigtig mange firmaer, der siger: ’du er indvandrer, vi gider ikke have dig.’” (Hussein)*

## Tema 4: Vi presses af tid, krav om valg og karakterfokus

Oplevelsen af at være i tvivl om, hvad man vil efter folkeskolen, og samtidig opleve pres for at vælge på kort tid, går på tværs af den samlede vores ungegruppe sammen med et ensidigt fokus på at blive målt på karakterer.

### 4.1 "Den bedste vej er ikke altid lige"

Vores unge erfaringseksperter fortæller om at opleve pres for at gå den 'lige vej' igennem skole- og uddannelsessystemet. De oplever, at det forventes af dem, at de tidligt ved, hvilken retning de vil gå, og at de formår at fastholde den retning. De oplever ikke, at der er plads til udsving eller omveje.

Alligevel forklarer mange, når de ser tilbage, at det netop har været udsvingene, der har gjort, at de er blevet afklarede omkring, hvad de vil. Det at få nogle erfaringer med noget, finde ud af, at det ikke var det rigtige, og så skifte kurs. Eller at søge ind på veje, der ikke umiddelbart giver de kompetencer, systemet gerne vil have. For eksempel tage ud at rejse, tage på produktionsskole eller få et ungdomsarbejde.

Vores unge udtrykker et bredt ønske om en større anerkendelse af, at det ikke er muligt eller ønskværdigt for alle at gå den lige vej. Samtidig forklarer de, at de ville ønske, at de havde vidst, at rigtig mange andre havde det som dem. At de langt fra var de eneste, der havde svært ved at beslutte sig, og at de langt fra var de eneste, der havde brug for mere end ét forsøg for at finde den rette hylde. Det sætter Sebastian ord på herunder:

*"Der skulle have været en form for konsensus om, at det er okay at tage sig tid, at den bedste vej ikke nødvendigvis er den lige vej – og en større informationsdeling om, at der ikke er særlig mange unge, der ved, hvad de vil." (Sebastian)*

Vores unge, der på tidspunktet for de to fortællecampus gik på eller tidligere havde gået på erhvervsuddannelse, forklarede, at reglen om tre EUD-klip forøger presset for at gå den lige vej. Reglen går ud på, at vores unge maksimalt kan optages på grundforløbets anden del tre gange. De har altså to muligheder for at vælge forkert. Derefter skal de vælge rigtigt. Mange af vores unge, der gik på FGU, havde valgt FGU, fordi de enten havde opbrugt deres EUD-klip, eller fordi de kun havde et klip tilbage. På FGU fik de tid til at tænke sig om og oplevede ikke i samme grad som på andre uddannelsessteder, at de skulle være afklarede med, hvad de ville. Samtidig oplevede de her et fællesskab omkring det at være i tvivl.

*”På FGU har jeg muligheden for at finde ud af, hvad jeg gerne vil. Jeg er kommet godt ind på skolen og snakker godt med alle. For at man kan gå på EUD igen, når ens klip er opbrugt, skal man først have fundet en læreplads. I dag går jeg på FGU for at finde ud af, hvad jeg gerne vil. Jeg kan ikke starte på et nyt grundforløb, da jeg har opbrugt alle mine klip.” (Luna)*

## 4.2 ”Så kom livets store spørgsmål”

Vores unge erfaringseksperter kobler tvivlen om ungdomsuddannelse til følelser af frustration og manglende retning. Tvivlen er først og fremmest koblet til typen af uddannelse. Skal det være STX, EUD, EUX, 10. klasse eller en helt femte vej? I en periode af livet, hvor tvivl og usikkerhed er et grundvilkår for de fleste, kan valget af uddannelse være svært. Det var det for eksempel for Maja:

*”Dengang kunne jeg ikke tage ned på McDonalds og beslutte mig for noget mad, for så skulle jeg tage et valg. Men et valg i det hele taget, skal jeg sidde foran eller bagved i bilen? Det var svært, da jeg skulle vælge min retning her i livet og vælge en uddannelse.” (Maja)*

Tvivlen er også koblet til manglende tro på egne evner. En løs kommentar fra en lærer om, at man ’er dum’ eller ’ikke bliver til noget’ kan få uddannelsesdrømme til at briste. Frustrationen kan også indtræde med mærkatet ’ikke uddannelsesparat’:

*”Da jeg sluttede niende klasse, sagde de, at jeg ikke var uddannelsesparat, selvom jeg havde et snit på lige omkring 7... Man tager til sådan en samtale med en lærer... så siger de, at du har fået det og det i snit, men du er desværre ikke uddannelsesparat. Altså, det var jo lidt frustrerende, at du havde arbejdet i ti år, og så kan du ikke rigtig bruge det til noget på grund af...” (Maja)*

Når beslutningen om typen af uddannelse er truffet, varer tvivlen ofte ved. For inden længe skal nye beslutninger tages om valg af retning inden for den pågældende uddannelse. Naturvidenskabelig eller samfundsfaglig? Tømrer eller kok? Kontor eller detail? En tvivl, der ikke bliver nemmere at håndtere af, at tiden til at lægge sig fast er kort. Det forklarer Ali:

*”Man har ikke så lang tid til at træffe et valg. Man går direkte ud af 9. til gymnasiet. Har 3 måneders grundforløb og skal vælge ny linje igen der. Du har ikke nok tid.” (Ali)*

Samtidig oplever mange af vores unge, at de er de eneste, der har svært ved at vælge retning. At alle omkring dem er afklarede med, hvad de vil: *”Man tror, at alle andre ved mere, end de gør, at de kan mere, end de kan, og har en bedre plan, end de har”*

siger Jonathan fx, når han ser tilbage på tiden med valg af ungdomsuddannelse.

For nogle unge kan oplevelsen af tvivl udvikle sig til en følelse af meningsløshed og antænde et behov for at flygte væk fra det hele. Det var tilfældet for Kaare:

*”Efter folkeskolen tog jeg 10. klasse, fordi jeg ikke vidste, hvad fanden jeg skulle lave. Så kom livets store spørgsmål om, hvad fanden jeg egentlig skal gøre karriere indenfor. Da jeg fyldte 18, kom jeg lidt ned i et sort hul, jeg begyndte et misbrug med stoffer, hash og alt sådan noget. (Kaare)*

### 4.3 ”Det var altid sådan, at man skulle præstere”

Et andet pres, vores unge oplever, bunder i det store fokus på karakterer og præstationer generelt. Vores unge kommer hurtigt ind på ’karakterræset’, når de fortæller om vejen fra grundskole til ungdomsuddannelse.

I løbet af grundskolen er vores unge meget bevidste om, hvilket snit de skal have for at komme ind på deres ungdomsuddannelse. De italesætter, at de da fik ’okay karakterer’, at de ’da klarede sig igennem eksamen’ eller fortæller, at de ikke blev erklæret uddannelsesparate, ’fordi deres karakterer ikke var gode nok’.

I forhold til grundskolen oplever vores unge samtidig, at meget af den undervisning, de får, er irrelevant og uinteressant, fordi de ikke kan se, hvad de skal bruge det, de lærer, til. De fortæller, at de savner at få undervisning, som de kan se brugbarheden af i et job. Det sætter Daniel ord på her:

*”En af de ting, jeg synes presser meget, er karakterer og den måde, de er opbygget på. Man kan ikke gå så meget op i det, man lærer. Det handler mere om karakterer. Hvad med de egenskaber, man skal have i det job, man skal ud til? Det kan være de menneskelige egenskaber, hvis man skal arbejde med ældre eller børn.” (Daniel)*

Vores unge oplever, at det bliver vigtigere at kunne det, der bliver vurderet på til eksamen, end at lære noget generelt. Det virker demotiverende, når undervisningen handler mere om eksamen end om at give dem brugbar læring. Nogle forklarer, at de oplevede det som spild af tid. Sebastian endte med at miste tilliden til lærernes dømmekraft, når det galdt, hvilken ungdomsuddannelse der var bedst for ham:

*”Det eneste, der var fokus på fra lærernes side, var karakterer. De synes, at vi skulle forberede os til gymnasiet, og at erhvervsskolen var for tabere – ikke sådan nogle som os. Jeg begyndte at miste tiltroen til lærernes beslutninger. Jeg havde svært ved at have tillid til, at de vidste, hvad der var bedst for mig.” (Sebastian)*

Selvom vores unge forsøger ikke at lade sig gå på af det store fokus på karakterer,

lykkes det ikke altid. Som William, der siger: *"Jeg har ikke haft det der karakterræs på mig, som jeg synes, andre har",* men lige bagefter siger: *"Jeg er selvfølgelig ked af, at jeg ikke har været så god til at få de gode karakterer, som så mange andre er rigtig gode til."*

Vores unge knytter ikke udelukkende presset til karakterer. Mange oplever også et socialt pres, der handler om hele tiden at gøre sig fortjent til at være en del af fællesskabet, og det er et pres, der også kommer inde fra dem selv. Det gælder både i grundskolen og på ungdomsuddannelsen. Det handler om at gøre og sige det rigtige. Adam forklarer for eksempel i et tilbageblik:

*"Det var altid sådan, at man skulle præstere eller vise et eller andet for, at man var sej nok til at være sammen med de seje. Man skulle præstere og sørge for, at man altid kunne vise, at man hørte til i den seje gruppe."* (Adam)

## Tema 5: Vi mangler vejledning

Oplevelsen af utilgængelig og utilstrækkelig vejledning i overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse står tydeligt frem på tværs af vores unges fortællinger.

### 5.1 ”Jeg ville ønske, den UU-vejleder havde spurgt mig, hvilket liv, jeg drømte om, og ikke bare hvad mine interesser var”

Når tvivlen nager, opstår behovet for vejledning. Vores unge erfaringseksperter beskriver muligheden for at få god vejledning fra lærere og studievejledere som afgørende. Samtidig er det en delt erfaring ikke at have haft adgang til den vejledning, man oplevede at have behov for. Enten fordi de ansatte vejledere var utilgængelige, eller fordi vejledningen fra de voksne omkring dem var utilstrækkelig.

Oplevelsen af utilgængelige vejledere knytter sig særligt til ungdomsuddannelserne. Her oplever vores unge, at vejlederne har så travlt, at de er svære at få i tale. For flere af vores unge fører det til, at de opgiver at få vejledning.

Oplevelsen af utilstrækkelig vejledning gør sig gældende i både folkeskolen og på ungdomsuddannelsen. Vores unge oplever vejledningen som ensidig og unuanceret – både den vejledning, de får af deres lærere, og af vejlederne i systemet.

Når vores unge ikke er klar fagligt eller personligt til at vælge deres næste skridt og ikke helt ved, hvad de vil eller kan, oplever de en meget lukket voksen-støtte i overgange, som er præget af ‘du kan ikke komme den vej’ og ‘du skal gå den vej’, mere end den er præget af nysgerrig udforskning sammen med den unge og åbenhed for at afsøge veje og muligheder.

Mange fortællinger om vejledning handler om, at vores unge ikke er blevet gjort opmærksomme på den mangfoldighed af muligheder, de har. De oplever selv at skulle opsøge viden om de muligheder, der ligger ud over det gængse. Det forklarer Josefine:

*”Jeg klarede mig godt i skolen, og lærerne og vejlederen sagde, at jeg burde gå gymnasievejen. Så jeg fulgte rådene og startede i 1.g ligesom alle mine klassekammerater. Men gymnasiet var ikke lige mig, så jeg droppede ud og tog i stedet på en gratis gymnasial uddannelse i udlandet. Det er super ærgerligt, at man ikke bliver præsenteret for de alternative muligheder – der er ikke ret mange, der kender til dem.” (Josefine)*

Vores unge savner vejledere, der er oprigtigt nysgerrige på dem og deres liv. Vejledere, som ikke bare var optaget af at få dem placeret på én hylde, men på den



hylde, der er rigtig for dem. Som spørger ind til, hvem de er, hvad de er optagede af, og hvilket liv de drømmer om at få. Pernille forklarer herunder:

*”Jeg har altid godt kunne lide at lave mad. Men jeg har aldrig tænkt på det som en fuldtidsbeskæftigelse, for de fleste kan vel godt lide at lave mad? I 9. klasse, da jeg skulle til vejledning hos min UU-vejleder, landede snakken hurtigt på madlavning, og han vejledte mig til at starte på kokkeskolen. Jeg fulgte hans råd, men jeg følte aldrig rigtig, at han spurgte ind til, hvad jeg ville i mit liv. Arbejdet som kok passede ikke med mine drømme om en familie og et hjem. Og jeg fandt ud af, at man godt kan droppe ud og starte på noget andet. Jeg ville ønske, at den UU-vejleder havde spurgt mig, hvilket liv, jeg drømte om, og ikke bare hvad mine interesser var.”*  
(Pernille)

## 5.2 ”Man er idiot, hvis man går et sted som FGU”

Vores unge oplever, at vejledningen understøtter et uddannelseshierarki. I toppen af hierarkiet ligger gymnasiet. Gymnasie-vejen bliver favoriseret og italesat som den foretrukne af både vejledere, lærere og også forældre. Alternativerne til gymnasiet bliver set ned på.

Det betyder, at vores unge opfatter gymnasiet, som den vej man helst skal tage i de voksnes øjne, uanset hvad man har lyst til, og at de elever, der har boglige evner, får en opfattelse af at de spilder deres evner, hvis de ikke vælger en gymnasial uddannelse. Det sætter Valdemar ord på:

*”Alle siger til hinanden, at erhverv, det er for dumme mennesker. Det er ALLE folkeskoleelevers opfattelse. Sidste udvej, det er erhverv. Jeg tror, at det er fordi, man kigger på, at jo højere snit du skal have for at komme ind, jo klogere er mennesker. Erhvervsuddannelserne bliver også talt ned af lærerne.”*  
(Valdemar)

Valdemar beskriver, at det har konsekvenser for vores unges valg af ungdomsuddannelse:

*”Altså, hvis du får gode karakterer i folkeskolen, så synes lærerne, at det er synd, hvis du tager en erhvervsuddannelse. De siger: ’brug dine evner’. Jamen, hvad nu hvis jeg gerne vil lave noget med det her? Det synes de er åndsvagt. Det gør bare, at der er nogen, der ikke søger ind på uddannelserne.”* (Valdemar)

Mens gymnasiet topper uddannelseshierarkiet, ligger de ikke-kompetencegivende

uddannelsesstilbud som eksempelvis den forberedende grunduddannelse (FGU) i bunden. Mange af vores unge, der gik på FGU, var glade for at være der. De forklarede, at de her fik tid til at tænke sig om og prøve forskellige retninger af. Men de er samtidig meget bevidste om FGU'ens lav-status og oplever ikke, at det af omgivelserne bliver anerkendt som et reelt alternativ. Malou, der er FGU-elev, siger fx:

*”Jeg har været doven i skolen og usikker og har ikke vidst, hvad jeg ville. Min mor har sagt, at man er idiot, hvis man går et sted som FGU. At man er der, fordi man er doven og ikke gider at arbejde eller tage en uddannelse. Sådan oplever jeg det ikke. Det er fint på FGU.” (Malou)*

### 5.3 ”Man savner bare en voksen”

For nogle varer den udbredte tvivl ved og bliver til et mønster af en række forsøg på afklaring omkring uddannelses- eller job-retning, hvor vores unge starter på noget, men ikke finder sig til rette, dropper hurtigt ud og skifter til noget andet. Kaare forklarer fx:

*”Jeg startede på tømrerlinjen, fordi jeg tænkte, at jeg måske skulle noget inden for det. Det fandt jeg så ud af, at det skulle jeg ikke, og var endnu mere på bar bund. Så prøvede jeg nogle andre linjer og kom nærmest hele vejen omkring på skolen, og jeg stod stadig på bar bund.” (Kaare)*

Vores unge fortæller om hurtige erkendelser af, at en bestemt retning eller skole ikke matcher deres behov. De fortæller også om forventninger om at føle sig sikker på noget, men komme lige så hurtigt i tvivl og starte forfra igen. Jonathan havde egentlig tænkt på STX men valgte HTX. Det viste sig hurtigt ikke at være en succes:

*”Jeg var jo god naturfagligt, så HTX var måske et sted, jeg hørte lidt mere til. Det fandt jeg jo så meget hurtigt ud af, at det gjorde jeg ikke... Jeg tror maks., jeg var der i tre måneder. Og jamen så startede jeg på at arbejde i nogle boder og noget lagerarbejde. Jeg prøvede også en elektrikeruddannelse. Men igen var det bare ikke mig. Det blev hurtigt kedeligt. Jeg tror, jeg stoppede efter et par måneder. Og ja, så arbejdede jeg lidt videre.” (Jonathan)*

Igennem vores unges fortællinger optræder det at tage en nyt valg som naturligt, fordi det er påkrævet at finde frem til det, ’man virkelig vil’. Der er få vejledere, lærere eller andre ressourcepersoner, som spørger ind til vores unges gentagne forsøg, griber dem og rummer dem i al deres tvivl. Det sætter Maja ord på:

*”Man savner bare en voksen, der faktisk ved, hvad der foregår, som man kan spørge. Svare på de spørgsmål, jeg har. Jeg ved bare ikke helt med mine spørgsmål – altså jeg er jo ikke den eneste, der har været i den her situation. Men de håndterer det som om, de aldrig har prøvet det før.” (Maja)*