

Udsatte unges uddannelsesdeltagelse: Tilhør og steder som teoretiske perspektiver

Lene Larsen, Trine Wulf-Andersen, Steen Baagøe Nielsen & Kevin Holger Mogensén

Institut for Mennesker og Teknologi, Roskilde Universitet

Det er i dag i stigende grad et krav, at alle unge skal gennemføre en ungdomsuddannelse. Spørgsmålet om udsatte unges uddannelsesdeltagelse tematiseres ofte i termer af frafald og manglende motivation, hvilket skygger for opmærksomhed på, hvordan unges ofte komplekse situation ser ud i sin helhed. Denne artikels ærinde er at bidrage til udviklingen af teoretiske begreber, der skaber andre indsigter – tættere på unges perspektiver. I artiklen kombinerer vi et teoretisk begreb om tilhør som en både sanselig, personlig og politisk proces med en teoretisk forståelse af læring som deltagelse i social praksis og en forståelse af sted som både fysisk- geografiske, sociale og kulturelle konstellationer. Vi tager udgangspunkt i, hvordan udsatte unge skaber tilhørsforhold andre steder end i uddannelse for at vise, hvordan unges forbindelser til lokalområder og uddannelsessteder gensidigt former hinanden og får betydning for unges muligheder for at kvalificere sig til og deltage meningsfuldt i uddannelses- og samfundslivet.

Nøgleord: udsatte unge, tilhør, social læring, sted, uddannelsesdeltagelse

Uddannelse – et obligatorisk sted for unge

Formålet med denne artikel er at vise, hvordan teoretiske begreber om tilhør og sted kan bidrage til nuancerede analyser af, hvordan udsatte unge oplever og forstår uddannelsesdeltagelse, og hvordan disse unge håndterer de øgede politiske krav om uddannelse. Både vores – og andres – forskning viser, at

netop *tilhør* (og mangel på samme) er anvendelige betegnelser for unges erfaringer med det, de selv oplever som sammenhæng og retning i deres hverdagsliv (Neidel 2013; Wulf-Andersen & Larsen 2013; Cuervo & Wyn 2014). Den teoretiske interesse for unges steder og tilhørsforhold udspringer af de seneste forskningsprojekter om unge og uddannelsesinklusion, som vi har gennemført i fællesskab i perioden 2011 til 2016. Betydningen af at opleve at 'passe ind' og 'høre til et sted' har netop været en ganske fremtrædende orientering hos de unge, som vi har mødt i forbindelse med disse projekter. De har alle været udsatte i forhold til uddannelse og arbejdsmarked i den forstand, at disse unge har oplevet at have ringe muligheder for at høre til i uddannelsessteders fysiske, sociale og faglige rum (Larsen m.fl. 2014; Mogensen 2016b; Wulf-Andersen & Larsen 2016).

Vi skriver på baggrund af eksisterende ungdomsforskning og uddannelsesforskning – og disse tværdisciplinære forskningstilganges inspirationer fra især sociologi, antropologi, socialpsykologi og pædagogik (Friebel 1983; Mørch 1985; Larsen 2003). Med inspiration herfra ønsker vi især at argumentere for, at der i lyset af de aktuelle politiske forandringer er behov for, at såvel ungdomsforskning som uddannelsesforskning genopdager og udvikler brede, kompleksitetsfavnende teoretiske forståelser af udsatte unges uddannelsesdeltagelse. Denne artikels teoretiske perspektiv etableres derfor gennem koblingen af et begreb om *tilhør* (Davies 2000; Wenger 2004; Antonsich 2010; Larsen m.fl. 2014) med *social læring* (Lave & Wenger 1991; Wenger 1998; Wenger 2004) og *sted* (Massey 1998; Wacquant 2013). Disse begreber anlægger alle – om end på forskellig vis – langt mere facetterede perspektiver på unge og uddannelse end de, som snævert fokuserer på uddannelsernes formelle kvalificering.

En af de markante politiske forandringer er, at uddannelsesdeltagelse i stigende grad er blevet et uomgængeligt vilkår for unge i de nordiske lande. En central dimension af den nordiske model for overgange mellem grundskole og arbejdsmarked er at fastholde unge i en aktiverende (workfare) ramme, men samtidig også i en uddannelsesmæssig ramme med større sandsynlighed for social integration gennem fastholdelse i uddannelse og kvalificering til arbejdsmarkedet. Dette står i modsætning til flere andre europæiske lande, hvor unge efter grundskolen i højere grad glider ud i ungdomsarbejdsløshed. I alle de nordiske lande er uddannelse til alle unge således blevet en vigtig uddannelsespolitisk ambition, men Danmark er indtil videre det eneste land, der har formuleret dette som et egentligt krav. Konkret er dette krav i Danmark

udmøntet gennem en målsætning om, at alle unge mellem 15 og 17 år *skal* gennemføre en ungdomsuddannelse, enten en gymnasial studieforberevende eller en erhvervsrettet. Endvidere bliver alle arbejdsløse unge under 30 år, der ikke har en kompetencegivende uddannelse, stillet over for et egentligt 'uddannelsespålæg' (Retsinformation 2010; Jørgensen 2013). Hvor danske unges alment dannende og identitetsmæssige udvikling tidligere har været fremhævet som en central dimension i begge typer af ungdomsuddannelser, er det overordnede og styrende rationale nu primært at sikre konkurrenceevnen i fremtidens videnssamfund (jf. Produktivitetskommissionen 2013). Dette betyder, at uddannelsespolitikken er kendetegnet ved et overordnet og rationalistisk syn på unges karriereveje samt uddannelsesmæssige kvalificeringsprocesser, hvor der primært fokuseres på f.eks. frafald og fastholdelse ud fra økonomiske rationaler og incitamenter med henblik på at få unge hurtigst muligt igennem uddannelsessystemet.

I Danmark er uddannelsesinstitutionerne derfor i dag helt centrale og obligatoriske *steder* for unge. For mange unge udgør uddannelse uden videre et sted, hvor de kan skabe meningsfuldt tilhør, og hvor de bliver anerkendte som legitime deltagere og kvalificerer sig til et fremtidigt (arbejds)liv. For en del unge fremstår uddannelse dog først og fremmest som et sted, der byder på nederlag og en hverdag, hvor de mødes af krav, der opleves vanskelige og/eller meningsløse (Larsen & Katznelson 2016). Uddannelsesimperativet reaktualiserer derfor en forskningsmæssig interesse i uddannelse som et sted, hvor det er muligt på varierede måder – også for unge, der er udsatte i forhold til uddannelse og arbejdsmarked – at opleve en meningsfuld sammenhæng mellem kvalificering og identitetsdannelse. Dette aktualiserer behovet for en teoretisk nytænkning af unges deltagelsesmuligheder i og omkring uddannelse.

Store dele af den eksisterende forskning på området sætter fokus på den snævre relation mellem unge og uddannelse. Udsatte unges (manglende) uddannelsesdeltagelse tematiseres som spørgsmål om grader af fravær eller frafald, hvor der enten er fokus på de unges individuelle mangler og problemer og/eller på de sociale risikofaktorer, der kendetegner frafaldsgruppen (Jensen & Jensen 2005; Humlum & Jensen 2010). I særlig grad er unges uddannelses*motivation* blevet et omdrejningspunkt og centralt element i forklaringer af problemet med unges uddannelsesdeltagelse og frafald – der tales nu om 'motivationskrisen i uddannelsessystemet' (Sørensen m.fl. 2013). I vores forskningsmæssige optik er der brug for at belyse unges uddannelsesdeltagelse i en langt mere kompleks og sammensat kontekst. Her kan frafald ikke forstås som en isoleret begivenhed,

der indfinder sig på et givent tidspunkt i unges liv. Frafald må i stedet forstås som en proces og i sammenhæng med unges øvrige liv og overgange i forbindelse med at blive voksne (Jørgensen 2009, 2011). Samtidig må motivation og deltagelse i uddannelse forstås i relation til de forskellige faglige kulturer og skolekulturer på uddannelsen, som også har central indflydelse på unges forskellige deltagelsesmuligheder. Her kan det påpeges, at livet rundt om skolen – ungdomslivet, familielivet, kærlighedslivet osv. – netop har betydning for livet i skolen (Hjort-Madsen 2012). Således kan frafald fra eller fravalg af en påbegyndt (ungdoms)uddannelse i unges perspektiv ses som et meningsfuldt omvalg, der er indlejret i en langt bredere hverdagslig kontekst, der omfatter boligsituation, sociale relationer og netværk samt faglige afklaringsprocesser (Jørgensen 2011). Andre forskningsmæssige belysninger viser da også, at vejen fra grundskole til arbejdsmarked bliver stadig mindre lineær og mere kompleks. Den såkaldte transitionsforskning peger således på, at disse former for overgange i stigende grad er i forandring og kommer til at tage form som zig-zag bevægelser (Wyn & Dwyer 2000; Walther 2006; Pless 2009; Cuervo & Wyn 2014). Uddannelse udgør derfor ikke alene kvalificering til arbejde, men indgår også som en central del af normalovergangen fra barndom til voksenliv samt udgør en afgørende arena for unges ungdomsliv i bred forstand (Pless 2009; Cuervo & Wyn 2014). I forlængelse heraf bliver det en central forskningsambition at undersøge, hvordan unges behov for tilhørsforhold til *andre* steder fylder og betyder noget; samt at studere betydningen af sådanne tilhørsforhold i relation til uddannelse (Neidel 2013; Larsen m.fl. 2014, Wulf-Andersen & Larsen 2016).

Udgangspunktet for artiklen er således, at nok er uddannelse en både primær og nødvendig motor for unges tilhør i (og til) samfundet – men uddannelsesimperativet og det for ensidige fokus på formel kvalificering skygger for, hvordan udsatte unges aktuelle og ofte højst komplicerede livssammenhænge ser ud. Ligesom denne type tænkning ikke tager højde for, at nogle unge ikke i nævneværdig grad personligt oplever det som hverken muligt, nødvendigt eller meningsfuldt at uddanne sig (Larsen m.fl. 2014). Anvendelsen af begreber om tilhør og social læring åbner for en sådan bredere, kontekstfølsom forståelse af, hvordan unge oplever, forstår og er tilknyttet bestemte steder, som former og formes af deres differentierede adgang til konkrete uddannelsessteder. Hertil kommer, at fokus på de sociale aspekter af læring og identitetsdannelse bidrager med et kritisk – sociologisk orienteret – perspektiv i en tid, hvor megen policy og praksis i forhold til unge bygger på et mere psykologisk og individorienteret teoriunderlag.

Tilhør, (uddannelses)deltagelse og lærende fællesskaber

Til forståelse af tilhør og af, hvordan identiteter bliver til og ikke til i uddannelse, trækker vi på Davies' begreb (*be)longing*, der gør opmærksom på sammenhængen og samspillet mellem at høre til (*belonging*), at være (*being*) og at længes (*longing*) (Davies 2000). Vi henter også inspiration i et begreb om social læring (Lave & Wenger 1991; Wenger 2004) og om læring som tilblivelser (*learning as becoming*) (Colley m.fl. 2003). Det gælder for Davies, Wenger og Colley, at de anlægger et fokus på læring, som *ikke* ser uddannelse, og uddannelsens formelle indhold og formål som det primære omdrejningspunkt i unges identitetsdannelse, men fremhæver deltagelse i *forskellige* hverdagslige praksisser (hvor uddannelse blot udgør én) som en samlet proces af identitetsdannelse og meningsforhandling.

Vores interesse for tilhør er ikke først og fremmest formuleret ud fra ønsket om en kortlægning af tilhør som kategori eller status (hvem der hører til eller oplever tilhør i hvilke sammenhænge). Derfor befordrer vores orientering mod uddannelse og læreprocesser et udvidet, situeret læringsbegreb, som vi henter inspiration til hos Wenger. Med Wengers forståelse af læring betoner vi relationernes og deltagelsens betydning stærkt. Begreber om social læring som deltagelse giver os muligheden for at forstå de *processer og relationer*, som tilhør opleves, forandres og tilskrives mening og retning i. Begrebet legitim perifer deltagelse retter eksempelvis opmærksomhed mod de relationer, skiftende deltagelsesformer og identitetsforandringer, der sker i et praksisfællesskab. Dette er en måde at betegne den proces, hvor igennem nye medlemmer i et praksisfællesskab bevæger sig fra at være nyankomne til at opnå central og fuldgyldig deltagelse (Lave & Wenger 1991). Deltagelsen i praksisfællesskaber indebærer medlemskab og tilhør, der bliver til over tid gennem udviklingen af fælles engagement, fælles virksomhed og fælles repertoire. Gennem disse processer udvikler og forhandler mennesker mening og hermed identitet (Wenger 2004).

Wengers teori om læring som deltagelse i social praksis indebærer et deltagelsesbegreb, som rummer en dobbelthed, idet det knytter sig både til den praktisk-fysiske deltagelse og til det at deltage i relationer med andre individer. Praksis er hos Wenger placeret i tid og rum i og med, at den eksisterer i konkrete og specifikke fællesskaber og er resultatet af gensidigt engagement, der afhænger af specifikke steder og tidspunkter. Wenger er kritisk over for forestillingen om, at moderniteten indebærer, at lokale fællesskaber afløses af globale. Han ser i stedet, at der er tale om beslægtede deltagelsesniveauer, som

altid sameksisterer og former hinanden (Wenger 2004:155). Hos Wenger rettes blikket således mod, hvordan læring foregår konstant i interaktionen mellem mennesker og deres sociale og fysiske omverden. Tilhørsforhold og engagement er netop bundet til oplevelser af at være indskrevet i relation til konkrete steder, og stedlige kontekster udgør således et vigtigt aspekt af at opleve tilhør og identitet. Deltagelse refererer altså både til handling og sammenhæng og betegner således en proces, der rummer både handlinger, følelser, tænkning, sociale relationer og tilhørsforhold (Wenger 2004).

Dette adskiller sig grundlæggende fra forståelser, der forholder sig til læring som en individuel proces med et klart defineret indhold, en begyndelse og en slutning, der foregår mere eller mindre uafhængigt af livets andre aktiviteter (Wenger 2004: 13). Wengers teori stiler ikke mod at give et afgrænset svar på indholdet – hvad man lærer. Ved at anskue læring som social deltagelse etablerer Wenger snarere opmærksomhed på, hvor omfattende og komplekse læreprocesser er. Læring som social deltagelse refererer ikke blot til lokale former for engagement i bestemte aktiviteter, men sætter lige så vel fokus på fællesskabets og identitetens betydning for læringen. Wenger etablerer således en dyb sammenhæng mellem situeret praksis, indholdsfortolkning og identitetsdannelse ud fra en forståelse af, at (uddannelses)praksisser beskæftiger sig med det fundamentale spørgsmål om hvem og hvordan man skal være som menneske. Dannelsen af et praksisfællesskab er derfor samtidig en forhandling af både individuelle og kollektive identiteter. Identiteter etableres umiddelbart gennem tilhørsforhold til et lokalt praksisfællesskab, men da eksempelvis uddannelsesdeltagelse også indebærer fortolkninger af strukturer, kræfter og formål, der ligger uden for det lokale praksisfællesskab, deltager man samtidig i sociale processer og konfigurationer, der rækker ud over det lokale.

For at forstå disse processer påpeger Wenger tre forskellige måder at høre til på. Han definerer derigennem forskellige typer af fællesskaber, som unge kan deltage i, og beskriver hvordan disse fællesskaber konstitueres samt hvilke deltagelsesmuligheder de rummer. De tre forskellige måder at høre til på er *engagement* – aktiv deltagelse i fælles meningsforhandlingsprocesser, *fantasi* – at skabe billeder af verden og se forbindelser i tid og rum ved at ekstrapolere ud fra egne erfaringer – og endelig *indordning* – at koordinere energi og aktivitet for at indgå i bredere strukturer og bidrage til bredere virksomheder gennem association og/eller opposition (Wenger 2004:200). Disse tre former for tilhør indebærer forskellige arbejdsformer og betingelser, og i Wengers forståelse forstærker engagement, fantasi og indordning hinandens læringspotentialer

og udgør således centrale bestanddele af vores identitet. I forlængelse heraf er det en pointe at bevæge sig væk fra en forståelse af uddannelsesdesign som årsagen til læring hen imod at arbejde med uddannelsesdesign som en ressource for et lærende fællesskab med fokus på at give unge: 1) egne steder at engagere sig; 2) materialer og oplevelser, hvormed de kan danne sig et billede af verden og sig selv; og 3) måder hvorpå de kan påvirke verden og få deres handlinger til at betyde noget (Wenger 2004:307).

Inspirationen fra Wenger peger på vigtigheden af, at unge – ikke mindst udsatte unge – får mulighed for at finde tilhør i uddannelse gennem deltagelse i faglige og sociale fællesskaber. Inkluderende fællesskaber, der giver mulighed for identifikation og for at føle sig som en del af noget større. Wenger interesserer sig dog i mindre grad for, hvordan indordning i sådanne fællesskaber er forbundet med magtrelationer. Unges deltagelsesmuligheder i uddannelse er indlejret i større samfundsmæssige og institutionelle rammer, magtstrukturer og in- og eksklusionsprocesser, hvor en vej til at få bedre blik for disse er at orientere sig mod deres lokale og stedlige udtryksformer.

Lokale betydninger af uddannelse som sted og tilhør

Gennem et fokus på unges steder som betydningsfulde – også i forhold til uddannelsesdeltagelse – forsøger vi at nærme os unges erfaringer og selvbilleder, som de udfolder sig også inden for etablerede institutionelle rammer, hvor de ikke nødvendigvis er konforme eller passer overens med institutionernes mere formelle bærende perspektiver. Unges 'egne steder' kan være flygtige og undselige, og de pladser, hjørner, gårde og kroge, der udpeges af unge som 'deres sted', kan måske ikke umiddelbart genkendes som andet end en byggegrund, en ventesal på en station eller en tom korridor af udenforstående (Rasmussen 2006; Wulf-Andersen & Larsen 2016). Sådanne steder opstår og forgår i samme udstrækning, som unge tillægger, skaber og genskaber (ungdoms)kulturel betydning i forhold til steder, rum og flader – og i det omfang, de får lov at opstå, uden at andre udfordrer de unges ret til dette territorium (Rasmussen 2006: 142). Steder er centrale i at reproducere en særlig orden og en særlig forestilling om kulturelle enheder og helheder, som der kan kæmpes mere eller mindre eksplicit om (Antonsich 2010:650). Stedet er her forstået som et både geografisk og kulturelt terræn, hvor mennesker placerer sig – kropsligt og socialt – bevæger sig og indgår i magtrelationer. Stedet er således

et landskab, der er både sociokulturelt og fysisk-rumligt (Davies 2000; Krøjer 2003: 45). Organiseringen af de lokale steder udtrykker og former særlige grænsesætninger, inklusioner og eksklusioner i forhold til og mellem unge (Massey 1998; Rasmussen 2006; Cuervo & Wyn 2014). Denne type forhandlinger eller kampe om steder og retten til dem flyder også ind i uddannelserne, hvor det lykkes for nogle unge at indtage uddannelsesstedet eller etablere 'egne steder' inden for uddannelsesstedets fysiske rammer.

Samtidig bliver andre unges muligheder for at indtage, bevæge sig i og føle tilhør i forhold til disse steder formet og begrænset. I en dansk kontekst fremhæves eksempelvis både uddannelsessteder og institutioner i fritids- og foreningslivet som steder, der generelt og principielt er åbne for alle, og hvor unge kan fastholde og udbygge venskaber og sociale netværk, udvikle voksenidentiteter og i nogen grad etablere egne steder og kulturer (Gravesen 2013: 66). Men for mange udsatte unge forekommer både foreninger og uddannelsessteder at være til for nogle andre – eksempelvis talt frem i en modsætning mellem 'duksedrengene' og 'ballademagerne' (Larsen & Wulf-Andersen 2015, Wulf-Andersen & Larsen 2016). Foreningerne er i disse unges perspektiv mere for unge, der er disciplinerede, stræbsomme, ambitiøse og målrettede, og som fremstår som sportslige, pæne og afholdende. 'Duksedrengene' er dem, som tegner det, som (af de veletablerede) opfattes som 'den håbefulde ungdom' – dem, der nok skal lykkes i skole og på job. De har konkret adgang til eller lykkes med – fordi de indpasser sig – at territorialisere de foreningsbårne steder i lokalområdet. De er dermed også bærere af en særlig form for genskabelse af magt til de veldisciplinerede, som er parate til at tage over fra de voksne. Gymnasiet tales frem som det åbenlyse sted for 'duksedrengene'. Derimod kobles 'ballademagerne' snarere enten til erhvervsuddannelserne – som de samtidig har vanskeligt ved at forstå som deres 'eget sted' – eller til utæmmede 'fristeder' associeret med fravær af/fra uddannelsesmuligheder (Larsen & Wulf-Andersen 2015, Wulf-Andersen & Larsen 2016). 'Ballademagerne' er netop ofte konstituerede som ballademagere gennem deres forbindelse til 'risikofyldte steder' og deres modstandsfyldte forhold til skolen som sted og autoritetsstruktur (Connell 2000: 135; Mogensen 2016a, 2016b). Identiteter, fællesskaber og kampe, der er etablerede i lokalområdets og fritidslivets formelle og uformelle arenaer flytter på denne måde med ind i og præger det sociale liv i og omkring ungdomsuddannelserne – og medvirker i opretholdelsen af hegemoniske strukturer og differentieringen af unge. Dette betyder, at unge etablerer vidt forskellige oplevelser af hvilke steder og sammenhænge, de har mulighed for

at engagere sig i; hvilke billeder af sig selv og verden de kan udvikle; og hvilken indflydelse de kan have på deres ungdomsliv og lokalområde (Larsen m.fl. 2014).

Tilhør gennem modkultur

Brydninger mellem unge, der let finder mening og en plads i uddannelsessystemet, og unge som oplever at være på kanten af uddannelse – mellem 'dukse-drenge' og 'ballademagere' – er velbeskrevne inden for klassiske (uddannelses)kulturstudier og maskulinitetsteori (Willis 1977; Kryger 1988; Frosh m.fl. 2002). Ballade – og i mere etablerede institutionelle sammenhænge også modstand og opposition – er klassiske tematikker, der er på spil i kampen om at sikre sig adgang og ret til deltagelse og anerkendelse. Udsatte unge søger ofte anerkendelse i andre arenaer og gennem forskellige former for modstand og opposition mod 'systemet' og institutionelle praksisser (Connell 2000: 137). Sådanne oppositionelle praksisser kan finde udtryk gennem sub- og ungdomskulturelle former for sprog, stil og billeder – som symbolsk kreativitet, der viser, hvordan unge konkret arbejder på at skabe tilhør, plads og rum i uddannelser (Willis 1990; Williams 2011). Begrebet om modstand er oplysende, idet det viser, at modstandspraksisser først og fremmest skal forstås som grundlæggende kritikker af fremherskende institutionelle praksisser og strukturer samt af ulige muligheder for deltagelse. I dette perspektiv er modstand en lokal ungdomskulturel deltagelsesform, der i nogle situationer kan indeholde potentialet til at ændre uretfærdige og marginaliserende sociale praksisser og relationer (Giroux 1992, 1996).

Willis' analyser af skolen/uddannelsessystemet i industrisamfundet viste, at arbejderungdommens modkultur i forhold til uddannelse i realiteten indebærer en reproduktion af den sociale orden rundt om skolen. Her bidrog modstandskulturen til at placere disse unge i en underordnet social position. I dagens samfund fremtræder arbejderklassen ikke længere som et kollektiv med en fælles dagsorden og agenda. Ove Sernhedes studier (2009) viser, at der stadig findes modstand både i og uden for skolen, men at denne modstand ikke længere er knyttet til en kollektiv identitet. For de unge, der identificeres som nogle der 'ikke passer ind' på uddannelsesstedet eller andre steder, kan disse forhandlinger og processer derfor opleves som lokale, endog personlige kampe for at blive accepterede.

Vi argumenterer for, at lokale relationer og kampe mellem (grupper af) unge fortsat – og igen – må forstås i lyset af bredere politiske processer, eksempelvis med Wacquant's begreb om *territoriel stigmatisering* (2007 og 2013). Territoriel stigmatisering beskriver netop samvirkende politiske og økonomiske processer, der må ses som en særlig form for 'vold fra oven', der producerer 'udenforskab' (2013:25), hvor berørte mennesker og sociale grupper oplever ikke at have et tilhørssted i et anerkendt socialt fællesskab (Wacquant 2013: 7; Sernhede 2009:16) og potentielt udgrænses i parallelsamfund. Det er i dette perspektiv, det er vigtigt at forstå, hvordan forskellige unges muligheder for at deltage i uddannelse ikke bare formes af individuelle evner og motivationer, men også af strukturelle forandringer og globale udviklinger.

Tilhør – hvor ungdomsforskning og uddannelsesforskning mødes

Interessen for unges modkulturelle udtryksformer og marginalisering af særlige grupper af unge har rødder i ungdomssociologien, som især er knyttet til den amerikanske Chicagoskole. Denne byggede på etnografiske studier af sociale problemer, fattigdom og organiseret kriminalitet i forskellige subkulturer, ungdomsgrupper og miljøer i storbyen (Whyte 1943), og analyserede således også normer, grundlag for sammenhold, identitet og selvopfattelse, magtforhold mv. i sådanne grupper. Ungdomsforskningen tog yderligere form gennem de britiske såkaldte Cultural Studies, som blev udført af Birminghamskolen; også her med især sociologiske og etnografiske inspirationer. Her blev (som i Chicagostudierne) unges subkulturer undersøgt med fokus på identitetsdannelse og skabelse af modstandsformer især gennem stil, musik og forbrugsmønstre i Hall & Jefferson (1976). En del af studierne indkredsede også med etnografiske studier skolehverdagen, som den levedes og oplevedes af unge med arbejderklassekultur. Perspektiverne var i vid udstrækning uddannelsessociologisk informerede analyser af, hvordan unge fra arbejderklassen blev diskriminerede i uddannelsessystemet og (derfor) tidligt orienterede sig mod og væk fra skolen (Willis 1977; Bay & Drotner 1986; Kryger 1988). På denne måde blev ungdomsforskningen og uddannelsesforskningen koblet tæt sammen, inspirerede gensidigt hinanden og etablerede sig som ungdomskulturforskning.

Denne ungdomskulturforskning havde til dels blik for, at unge færdes på 'egne' steder såsom gader og klubber mv., men den interesserede sig ikke videre for, hvilken betydning stederne havde for unges læreprocesser eller skabelse

og vedligeholdelse af identiteter og relationer. Perspektiverne fra kulturstudierne og den sociologisk og socialantropologisk inspirerede etnografi var dog med til at skabe nyorienteringer i pædagogik, uddannelses- og læringsforskning (Ball 1990; Giroux 1992). Her bidrog et stærkere fokus på de implicite og skjulte former for magtudøvelse og regulering til nye forståelser også af unges egen omgang med magt, modstandsformer og aktørskab – og af uddannelsesdeltagelse som præget af subjektive og kollektive orienteringer, der var rettet mod meget andet end den formelle læreplan og de herskende forestillinger om uddannelsernes formål (McLaren 1986; Mac An Ghaill 1994; Apple & Beane 1995).

Interessen for unges subkulturelle tilhørsforhold og udtryk er i den nyere ungdomsforskning mere inspireret af de modernitetsteoretiske analyser af unge (Ziehe & Stubenrauch 1983; Ziehe 1989, 2004; Giddens 1994). Disse analyser har særlig opmærksomhed på unges identitetsprojekter i lyset af tendenser til globalisering, urbanisering og individualisering af unges liv (Beck & Beck-Gernsheim 2002). De modernitetsteoretiske teoretiseringer og sociologiske analyser, som har domineret store dele af ungdomsforskningen, har primært begrebsat unges – moderne – identiteter som individuelle selvvalgte livsbaner og som resultater af en øget refleksivitet (Giddens 1994) snarere end som deltagelse, identitets- og meningsskabelse med sociale, kulturelle og materielle rødder i konkrete sociale kontekster og lokaliteter. Dele af den nyere ungdomsforskning kan derfor kritiseres for at jævnføre moderniseringsprocesser med urbanisering, hvilket udgrænser de dele af ungdommen, der lever, skaber identitet og deltager i uddannelse i rurale områder og med lokale, snarere end globale orienteringsskemaer (Farrugia 2014). Mulighederne for mobilitet, for at vælge uddannelse og for at skabe sin biografi er ikke til stede for alle unge, og den frihed og mobilitet, som globaliseringen åbner for, ses som et ulige fordelt gode (Bauman 1999).

Selvom uddannelse bliver talt frem som et godt sted og som vejen til det gode liv, er uddannelse i praksis for nogle unge svært tilgængelig. Der er fortsat mange unge, der skaber liv og mening i markeret opposition til uddannelse. Til forskel fra de unge i Willis' studier gør de det ikke længere, fordi de har alternative kvalificeringsmuligheder for øje, men fordi det er blevet vanskeligt at få øje på skolen som en institution, hvor unge, der føler sig på kanten af samfundet, kan udvikle selvrespekt, viden om og forståelse af deres samtid (Sernhede 2009). Det er ikke mindst derfor, det er vigtigt, at en moderne ungdomsforskning i en samtid præget af uddannelse som imperativ finder nye

måder at begribe og formidle forholdet mellem unges kvalificering, identitetsdannelse og skabelse af mening.

Klassisk uddannelsessociologi kan her stadig levere vigtige bidrag gennem teorier og analyser, der viser, at forholdet mellem unge og uddannelse er forskelligt i forhold til sociale klasser, og at uddannelse ikke bare bidrager til social mobilitet og inklusion, men også til social differentiering og eksklusion. Dette sker både i kraft af uddannelsessystemets mere grundlæggende samfundsmæssige sorteringsfunktioner (Masuch 1974; Salling Olesen 2011) og i kraft af overordnede magt- og kontrolformer, der sætter sig igennem i form af pædagogisk kommunikation, der retter sig mod og differentierer eleverne ud fra social baggrund (Bernstein 2001). Dernæst kan uddannelsessociologien bidrage med analyser af, hvordan og hvorfor forskellige unge finder sig til rette og ikke finder sig til rette i uddannelsessystemet, hvilket ofte spiller fint sammen med tidligere analyser af unges med- og modkulturer i forhold til skolen og uddannelsessystemet (jf. Willis). Endelig kan nyere uddannelsessociologi bidrage med indsigter i og inspiration til at betragte og belyse uddannelse som et sted i unges liv – herunder at skelne mellem uddannelse som 'et sted for unge' og som 'unges egne steder' (Rasmussen 2006). Interessen for uddannelse som et sted indskrives sig ind i en mere generel, øget uddannelsesforskningsmæssig og pædagogisk interesse for steder og rum og de måder, hvorpå rum og steder tilskrives betydning (Rasmussen 2014). Denne strømning kaldes også *den spatiale vending* (Fabian 2010). Inden for det uddannelsesmæssige og pædagogiske felt kan denne vending ses i form af et fokusskifte i litteraturen. Forskningen i rummets og steders betydning for pædagogiske processer omhandler ikke kun de fysiske rum og steder, men i høj grad også sociale og kulturelle processer og repræsentationer (Massey 1998; Jensen 2008; Rasmussen 2014). Ved at understrege unges oplevelser af at være rodfæstet i eller ekskluderet fra lokale steder (Cuervo & Wyn 2014; Farrugia 2014) bliver det desuden muligt at få udvidet forståelsen af, hvordan en del unge i højere grad oplever uddannelse som en del af 'problemet' i forhold til tilhører til lokale steder og fællesskaber snarere end som en del af 'løsningen' på deres kvalificeringsbehov.

I unges hverdagserfaringer er steder og uddannelse sammenvævede dimensioner i en samlet oplevelse af at høre til, ikke høre til eller ønske at høre til på særlige steder. Der er således grund til i udforskningen af ungdom at være teoretisk (og empirisk) optaget af, hvordan unges lære- og identitetsprocesser udspiller sig i dobbeltheden mellem på den ene side at høre til et sted (hvem er jeg? hvor hører

jeg til?) og på den anden side at længes efter noget andet (hvem ønsker jeg at blive? hvor ønsker jeg at høre til?) (Antonsich 2010). Vi arbejder derfor med – og argumenterer for – *tilhør* som et interessant og relevant begreb at genopdage ungdomsforskningen og uddannelsesforskningen i. Tilhør kan som centralt begreb arbejde på tværs af udviklingspsykologiske, sociologiske og kulturteoretiske perspektiver på ungdom og samle veludviklede teoretiske begreber om social læring, identitet og sted i en forskningsmæssig orientering mod, hvad unge gør for at skabe sammenhæng, relationer og tilhørsforhold – på trods af samfundsmæssige og institutionelle processer, der i stigende grad er fragmenterede og uforudsigelige. Med tilhørsbegrebet fokuseres der på de positioneringer, relationer og tilhørsforhold, forskellige unge oplever som mulige – i erkendelse af, at tilhør er ulige distribueret. Ikke alle unge har samme muligheder for at etablere eller møde anerkendelse af deres tilhørsforhold (eller frigøre sig fra dem). Med vores forståelse af tilhør implicerer vi således en kritisk diskussion af de modernitetsteoretiske pointer om unges løsrivelse fra lokale steder og fællesskaber og åbner for forståelser af, hvilken betydning de forskellige hverdagslivsarenaer, som unge færdes i, har for deres deltagelsesmuligheder (Rasmussen 2004).

Således etableres og understøttes en anderledes erkendelsesinteresse omkring unges uddannelsesdeltagelse: Forskningens fokus flyttes fra opmærksomhed på, hvilke unge der kan eller ikke kan passe ind eller fastholdes i uddannelse til belysninger af, hvordan unges praksisser, engagement og forbindelser til hhv. lokalområder og uddannelsessteder gensidigt former hinanden og skaber differentierede muligheder.

Udsatte unge: kvalificering, identitet og (uddannelses)deltagelse

Som antydnet er vi kritiske overfor den eksisterende uddannelsespolitiske tænkning, der hovedsageligt definerer problemet med unges uddannelse som værende nogle særlige unges manglende motivation og forudsætninger for at gennemføre en ungdomsuddannelse. I en sådan optik placeres problemet hos de unge selv og i mindre grad i strukturelle, institutionelle, kulturelle og relationelle forhold. I forlængelse af det her beskrevne teoretiske fokus, rejser spørgsmålet sig i stedet om, hvorvidt de eksisterende uddannelser giver udsatte unge mulighed for at skabe engagement, fantasi og indordning og dermed indgå og bidrage i et lærende fællesskab, hvor (også disse) unge kan udvikle identitet og skabe mening?

En central diskussion i udviklingen af de danske erhvervsuddannelser har været forholdet mellem et direkte erhvervsqualificerende formål og indhold og et bredere og mere alment sigte. Forskellige reformer har tematiseret dette forhold forskelligt, og samlet set har udviklingen betydet, at erhvervsuddannelserne nu indrettes, så de skal forfølge flere forskellige formål – herunder at ”udvikle de unges interesse og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund” (LBK nr. 171 af 2/02/2011). Dette er et formål, der har tendens til at blive trængt i baggrunden af et snævert fokus på erhvervsqualificering og udvikling af studiekompetence. Bl.a. derfor argumenterer vi for en bredere uddannelsesforståelse, der orienterer sig mod unges læreprocesser i bredere forstand og som har øje for, at uddannelse er et sted, hvor unge skal kunne engagere sig og finde tilhør. Dette indebærer et blik på læring som sociale, kulturelle og følelsesmæssige processer frem for individuelle tekniske aktiviteter (Colley m.fl. 2003). Dvs. at forstå læring som deltagelse frem for som tilegnelse (Lave & Wenger 1991) og dermed bevæge sig mod en mere sociologisk orienteret forståelse af læring frem for mere individuelt og psykologisk orienterede.

En teoretisk kobling af begreber om tilhør, social læring og sted(er) muliggør en orientering mod en processuel forståelse af identitet og meningskabelse, hvor steder spiller en central rolle både som noget, mennesker skaber, og som noget, der er medkonstruerende af sociale relationer og identitetskonstruktioner (Jensen 2008). Stedsdimensionen tilfører således ikke kun en forståelse af identiteters lokale forankring, men også hvordan ungdomskulturer, uddannelsessteder og magt er gensidigt forbundne. Dette perspektiv indebærer et fokus på, hvordan individer og grupper engageres i forsøg på etablering af territorier og hermed at inkludere nogle og ekskludere andre (Massey 1998). Dette perspektiv tilfører begrebet om social læring en mere kritisk og magt-orienteret dimension end Wengers teori umiddelbart rummer, og som er central at have for øje i spørgsmålet om, hvorfor nogle unge positioneres som udsatte i forhold til uddannelse.

Hermed nærmer vi os også forholdet mellem ungdomskultur og uddannelseskultur og mellem ungdomsforskning og uddannelsesforskning. Fokus på ungdomskulturer (frem for på elevkulturer) åbner for at forstå de menings-sammenhænge, som er en del af unges samlede hverdagsliv, og for at forstå det, der af de unge opleves som meningsfuldt (Hall & Jefferson 1976; Hjort-Madsen 2012). Det åbner ligeledes for indsigt i, hvordan livet rundt om skolen former og formes af livet i skolen (Hjort-Madsen 2012), og hvordan mang-

lende skolepræstationer ikke først og fremmest er resultatet af læreres og elevers præstationer, men også kan ses som en effekt af samfundsmæssige forhold uden for skolen (Sernhede 2009), der gør det nemmere for nogle bestemte grupper af unge at opleve tilhør i uddannelse. Med et udviklet begreb om tilhør, der kobler ungdomsforskningen og uddannelsesforskningen, tilbyder de kombinerede perspektiver således en ny måde at forstå sociale differentieringsprocesser blandt unge på – og dermed de udfordringer som kravet om uddannelse til alle unge stiller unge overfor.

Referencer

- Apple, M.W. & Beane, J.A. (red) (1995). *Democratic Schools association for Supervision and Curriculum development*. Portsmouth: Heinemann.
- Antonsich, M. (2010). Searching for Belonging – An Analytical Framework. *Geography Compass* (4)6, 644–659.
- Ball, S.J. (1990). *Politics and Policymaking in Education: Explorations in policy sociology*. London: Routledge.
- Baumann, Z. (1999). *Globalisering. De menneskelige konsekvenser*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bay, J. & Drotner, K. (red) (1986). *Ungdom, en stil, et liv. En bog om ungdomskulturer*. København: Tiderne Skifter.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (2002). *Individualization. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*. London: Sage Publication.
- Bekendtgørelse om lov af erhvervsuddannelser*. LBK nr. 171 af 2/02/2011 hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=183489>
- Bernstein, B. (2001). Klasseforskelle og pædagogisk praksis. I: L. Chouliaraki & M. Bayer (red), *Basil Bernstein, Pædagogik, diskurs og magt*. København: Akademisk Forlag.
- Rasmussen, K. (red), (2006). *Børns steder – om børns egne steder og voksnes steder til børn* (2006). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Colley, H.; David, J.; Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training* 55(4), 471–498.
- Connell, R. (2000). *The men and the boys*. Cambridge: Polity Press.
- Cuervo, H. & Wyn, J. (2014). Reflections on the use of spatial and relational

- metaphors in youth studies. *Journal of Youth Studies* 17 (7), 901–915.
- Davies, B. (2000). *(In)scribing body/landscape relations*. Boston: Alta Mira Press.
- Fabian, L. (2010). Spatiale forklaringer. *Slagmark* 57, 19–33.
- Farrugia, D. (2014). Towards a spatialised youth sociology: the rural and the urban in times of change. *Journal of Youth Studies* 17(3), 293–307.
- Friebel, H. (1983). Jugend: Individuelle Erfahrung und gesellschaftliche Prägung – Sozialwissenschaftliche Jugendforschung. I: H. Friebel (Hrsg.), *Von der Schule in den Beruf*. Westdeutscher Verlag.
- Frosh, S., Phoenix, A. & Pattman, R. (2002). *Young masculinities*. Basingstoke, New York: Palgrave.
- Giddens, A. (1994). Living in a Post-Traditional Society. I: Beck, Giddens & Lash (eds.), *Reflexive Modernization*. Cambridge: Polity Press.
- Giroux, H. (1992). *Border crossings: cultural workers and the politics of education*. New York: London: Routledge.
- Giroux, H. A. (1996). *Fugitive cultures: Race, violence & youth*. New York: Routledge.
- Gravesen, D.T. (2013). *Fra sted til sted. Om boligområdets betydning for unges uddannelsespositioneringer*. Phd-afhandling. Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Hall, S. & Jefferson T. (1976). *Resistance through rituals: Youth subcultures in postwar Britain*, Hutchinson.
- Hjort-Madsen, P. (2012). *Deltagelsesmuligheder i erhvervsuddannelserne. Et kvalitativt studie af skolekulturer på tre erhvervsfaglige grundforløb*, Ph.d. afhandling, Forskerskolen i livslang læring, Roskilde Universitet.
- Humlum, M.K. & Jensen, T.P. (2010). *Frafald på de erhvervsfaglige uddannelser, Karakterisering af frafaldstruede unge*. København: SKF.
- Jensen, S. M. (2008). *Mellem rum. Om unges identiteter og fællesskaber i og uden for skolen – i forstaden, på landet og i byen*. Phd. Afhandling. Forskerskolen i livslang læring: Roskilde Universitet.
- Jensen, U.H. & Jensen, T.P. (2005). *Unge uden uddannelse hvem er de, og hvad kan der gøres for at få dem i gang?* København: Socialforskningsinstituttet, publ. 05:09.
- Jørgensen, C. H. (2009). Fra uddannelse til arbejde: Ikke kun en overgang. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, (10)1, 67–86.
- Jørgensen, C. H. (2011). En historie om hvordan frafald blev et problem. I: C.H. Jørgensen (red.), *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Jørgensen, C. H. (2013) (red), *Drenge og maskuliniteter i ungdomsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kryger, N. (1988). *De skræppe drenge*. København Ø: Unge pædagogers serie, B48.
- Krøjer, J. (2003). *Det mærkede sted – køn, krop og arbejdspladsrelationer*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, L. (2003). *Unge, livshistorie og arbejde. Produktionsskolen som rum for liv og læring*. Ph.d. afhandling, Forskerskolen for livslang læring: Roskilde Universitetscenter.
- Larsen, L. & Wulf-Andersen, T (2015). Unges tilhør og kamp om steder. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* (2), 34–43.
- Larsen, L. Thingstrup, S & Wulf-Andersen, T. (2014). *Rum for mænd. Tilhørsmuligheder og differentieringsprocesser*, Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv, Roskilde Universitet.
- Larsen, L. & Katznelson, N (2016). Krav om uddannelse – politik og konsekvenser for 'udsatte' unge. I: T. Wulf-Andersen (red.), *Unge, udenforskab og social forandring – nordiske perspektiver*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: University Press.
- Mac An Ghaill, M. (1994). *The making of men. Masculinities, Sexualities and Schooling*. Buckingham: University Press.
- Massey, D. (1998). The Spatial Construction of Youth Cultures. I: T. Skelton & G. Valentine (red), *Cool Places. Geographies of Youth Cultures*. New York: Routledge.
- Masuch, M. (1974). *Uddannelsessektorens politiske økonomi*. København: Rhodos.
- McLaren, P. (1986). *Schooling as a Ritual Performance: towards a political economy of educational symbols and gestures*. New York: Routledge & Kegan Paul.
- Mogensen, K. H. (2016a). Krop, maskulinitet og risiko i forståelser af unge mænds sundheds- og uddannelsesmæssige udsathed. I: S. Lehn-Christiansen m. fl. (red.), *Ulighed i sundhed: Nye humanistiske og samfundsvidenskabelige perspektiver*. Frederiksberg C.: Frydenlund Academic
- Mogensen, K. H. (2016b). Om drenges humor, intimitet og modstand i ungdomsuddannelse. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2016(1), 22–33.
- Mørch, S. (1985). *At forske i ungdom. Et socialpsykologisk essay*. Nykøbing SJ:

Rubikon.

- Neidel, A. (2013). En ny dagsorden – et nyt udviklingspotentiale. I: *Inklusion, deltagelse og bedring – Unge med psykosociale vanskeligheder i lokalsamfundet*. København: Socialstyrelsen.
- Pless, M. (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Ph.d. afhandling. Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Produktivitetskommissionen (2013). *Konkurrence, internationalisering og regulering*. Analyserapport 2. København: Produktivitetskommissionen.
- Rasmussen, K. (2004). Børns hverdagsliv, de mange arenaer og ”den institutionelle trekant”. I: K. Rasmussen (red.), *Børnene i kvarteret – kvarteret i børnene*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Rasmussen, K. (2014). Om sted, rum, krop og tid i pædagogiske kontekster. I: S. K. Lauridsen og F. Nielsen Carstens (red.), *Pædagogik som viden og handling*. København: Akademisk Forlag.
- Retsinformation (2010). *Bekendtgørelse om pligt til uddannelse, beskæftigelse eller anden aktivitet*. Hentet fra <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=164131>
- Salling Olesen, H. (2011). Uddannelse: Samfundsmæssig menneskeproduktion. I: H. Andersen (red), *Sociologi – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Sernhede, O. (2009). Territoriell stigmatisering, ungas informelle lärande och skolan i det postindustrielle samhället. *Utbildning & Demokrati* 18(1), 7–32.
- Unge motivation og læring. 12 eksperter om motivationskrisen i uddannelsessystemet (2013). N.U. Sørensen m.fl. (red), København: Hans Reitzels Forlag.
- Wacquant, L. (2007). Territorial Stigma in the Age of Advanced Marginality. *Thesis Eleven* (91), 66–118.
- Wacquant, L. (2013). *Byens Udstødte. En komparativ sociologi om avanceret marginalisering*. Frederiksberg: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Walther, A. (2006). Regulating Youth Transitions: trends, dilemmas and variations across different ‘regimes’ in Europe. I: A. Walther m. fl. (red.), *Participation in Transition. Motivation of Young Adults in Europe for Learning and Working*. Frankfurt: Peter Lang.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Whyte, W.F. (1943). *Street corner society: the social structure of an Italian slum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Williams, J.P. (2011). *Subcultural Theory: Traditions and Concepts*. Cambridge: Polity Press
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. E. (1990). *Common Culture: Symbolic Work at Play in the Everyday Lives of Young People*. Buckingham: Open University Press.
- Wulf-Andersen, T. & Larsen, L. (2016). Kønnede tilhørsmuligheder og uddannelsesdeltagelse i udkantsområder. I: S. Baagøe Nielsen m.fl. (red.), *Dreng og mænds inklusion på kønnede uddannelser. Erfaringer fra deltagerorienteret udvikling og forskning i praksis*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Wulf-Andersen, T. & Larsen L (2013). 'Splittet til atomer' – om unges møder med 'systemet'. I: *Socialstyrelsen: Inklusion, deltagelse og bedring – Unge med psykosociale vanskeligheder i lokalsamfundet*. København: Socialstyrelsen.
- Wyn, J. & Dwyer, P. (2000). *New patterns of youth transition in education*. *International Social Science Journal* 52 (164) 147–159.
- Ziehe, T. (1989). *Ambivalenser og mangfoldighed*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. København: Politisk Revy.
- Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983). *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk Revy.

Abstract

Increasing demands on young people to complete secondary education put some young people in a difficult situation. Currently, the question of marginalized young people's participation in education is discussed mostly in terms of drop out and lack of motivation and this overshadows attention on the complexity of young people's total situation. The ambition of this article is to contribute to the development of theoretical concepts that generates other insights – closer to young people's perspectives. In the article, we combine a theoretical concept of belonging as a sensuous, personal and political process with the theoretical understanding of learning as participation in social practice, and with a concept of place as physical-geographical, social as well as cultural constellations. We focus on how marginalized young people establish a sense of belonging to other places than education; in order to show how young

people's connections with local places and communities and their connections with educational settings reciprocally shape each other, and in turn influence how young people' can qualify for and participate meaningfully in education and society at large.

Keywords: Young people, belonging, social learning, place, participation in education.