

# Identitetsarbete i kommunala ungdomsprojekt

*Daniel Persson Thunqvist*

## **Identitetsarbete som socialisation**

Ungdomar är omgärdade av ett nätverk av institutioner vilka på olika sätt har med socialisation och identitetsarbete att göra. Socialisation är de processer av samspel genom vilka människor formas till individer och som samtidigt möjliggör en intersubjektiv gemenskap mellan människor.<sup>27</sup> Skolan har ofta blivit exempel på en socialisationsagent som unga passerar på väg till ett självständigt vuxenliv. Samtidigt har övergången från skolan till arbetslivet förlängts och komplicerats för många ungdomar. I jämförelse med skolan finns fortfarande få studier av den socialisation som sker inom den arbetsmarknadspolitik som riktas till unga vuxna som befinner sig i skarven mellan skola och arbetsliv, ungdomstid och vuxenliv.<sup>28</sup>

Detta bidrag ger inblickar i socialiserande praktiker inom ungdomsprojekt för arbetslösa 20–24-åringar. Utifrån observationer och bandinspelat material från kurser i hur man söker arbete samt i personlig utveckling studeras hur kategoriseringar och identiteter artikuleras under själva undervisningsprocessen.<sup>29</sup> Jag argumenterar för att dessa utbildningar i mycket handlar om att skapa nya identiteter, eller individer med vissa förmågor, värderingar och egenskaper för att passa in i dagens arbetsliv. Denna arbetsfostran är ingen nyhet. Arbetsmarknadspolitiska åtgärder har traditionellt haft som motiv att förändra arbetslösa i olika avseenden. Ändå vet vi relativt lite om hur denna socialisation tar form i interaktionen mellan ungdomar och dagens arbetsmarknadspolitik på lokal nivå.

---

<sup>27</sup> För vidare diskussion om socialisationsprocesser se till exempel Berger (1974). Inom de forskningsområden som fokuserar ungdomars socialisation har det under senare årtionden skett en förändring i synen på socialisation som en mer eller mindre ensidig påverkansprocess riktad mot de unga, till socialisation som en interaktiv process där ungdomar både ger och tar på ett sätt som också kan bidra till att "fostra fostraren" (jämför Lindblad & Sahlström, 2001).

<sup>28</sup> Svenska studier av socialiserande praktiker utanför utbildningssektorn har främst gällt socialt arbete, till exempel Petersson (1990), Sernhede (1984), Öhlund (1997). Studier av unga och arbetsmarknadspolitiska projekt är dock färre (se dock Hermansson, 1988; Stojanovic, 2001 och Johansson, 2003, vilka dock inte behandlat socialiserande praktiker i åtgärder). I Persson Thunqvist (2003) ges en utförligare forskningsöversikt.

<sup>29</sup> Materialet samlades in i samband med ett större forskningsprojekt där kommunala ungdomsprojekt i tre större svenska städer studerades (Persson Thunqvist, 2003).

Framväxten av särskilda åtgärder för arbetslösa ungdomar visar på en förändrad inriktning, och vill jag hävda *socialisationspraxis*, inom arbetsmarknadspolitiken som är intressant ur ett bredare samhälls- och socialisationsperspektiv. Genom myndigheternas ideal att bemöta ungdomar som *individer* uppstår en rad individbaserade utbildningsinsatser grundade på såväl officiella som inofficiella målsättningar. Ungdomarna ska uppmuntras att utveckla sina identiteter ("identitetsarbete") genom projekten, men samtidigt passas in i bestämda roller och kategorier. Det är således fråga om ett identitetsarbete i institutionell regi.

### *Institutionella kategorier och socialisation*

Den empiriska studien syftar till att studera hur institutionella kategorier används som ett led i mera omfattande försök från institutionens företrädare att dana ungdomarna till vuxenlivets roller. De kategorier det rör sig om kan jämföras med institutionella roller, vilka inte nödvändigtvis sammanfaller med enskilda individers sätt att uppfatta sig själva. Roller och kategorier är snarare knutna till en institutionell ordning och vissa förväntningar, rättigheter och skyldigheter. Kategorier bringar i sig ordning bland ting och människor. Det skapar lugn, och häri ligger kanske ordningens attraktionskraft, när vi tryggt kan hålla för sannolikt att saker inträffar, eller människor agerar, som brukligt (Bauman, 2002). Institutioner manipulerar med sannolikheter genom att dela in människor i kategorier på så sätt att de blir tillgängliga för institutionens arbetsformer, tänkesätt, rutiner – och därmed en önskan om förutsägbarhet i en oförutsägbar värld. Vid till exempel socialtjänsten (Cedersund, 1992) eller arbetsförmedlingen (Mäkitalo, 2002; Hertzberg, 2003) transformeras den hjälpsökande medborgaren till de kategorier som institutionen förfogar över. Som Åsa Mäkitalo (denna volym) visat kan detta kategoriseringsarbete i vägledningssamtal bidra till att förändra en medborgares position i samhället. Möten mellan medborgare och myndigheter kan också leda till en oavsedd insocialisering i institutionella kategorier, till exempel när medborgaren börjar identifiera sig med rollen som bidragstagare eller långtidsarbetslös (Kullberg, 1994). Ur dessa kategorier framträder mer oro än lugn. De duger knappast till att organisera människor till kollektiva handlingar, eller bygga upp långsiktiga band mellan kategoriernas förmenta medlemmar.

De otraditionella ungdomsprojekten skiljer sig dock från mer byråkratiska organisationer, och kan möjliggöra andra roller och kategoriseringar. Ungdomar erbjuds ordning och struktur i en förmodad kaotisk vardag som arbetslös genom fasta tider, hållpunkter, rutiner, organiserade verksamheter, kontakt och gemenskap, samt inte minst, *förebilder*. Projekten organiseras utifrån modeller av hur arbetslivet fungerar och ser ut, och som föreskriver hur man bör vara för att nå framgång i arbetslivet. I det följande studeras hur sådana kategorier används, och får betydelse i kommunikationen mellan ungdomar och personal i två arbets-

marknadspolitiska utbildningar. Denna typ av kategorier utvecklas i lokala sammanhang, men hänför sig också till ett vidare institutionellt socialisations-sammanhang under förändring. Detta sammanhang behandlas först som en perspektivgivande bakgrund till den empiriska studien.

## **Socialiserande praktiker för arbetslösa ungdomar**

### *En ny ungdomsinstitution tar form*

Många svenska kommuner har haft en vikande arbetsmarknad för ungdomar sedan 1970-talet.

I början av 1990-talet ökade arbetslösheten dramatiskt bland alla åldersgrupper i Sverige. Ungdomar i åldrarna 18–24 år drabbades dock hårdast: 1994 var fjorton procent kvinnor och arton procent män öppet arbetslösa, tolv procent deltog i arbetsmarknadspolitiska åtgärder (Börjesson, 1995:93). När arbetslösheten nådde rekordhöjder under 1990-talet ställdes arbetsförmedling och socialtjänst inför en väsentligt ökad arbetsbelastning. Genom att samlokalisera befintliga åtgärder till gemensamma byggnader med utbildningslokaler, datarum, kafé, reception, med mera, reducerades kostnaderna. Därmed skapades också nya arbetsplatser, dit olika yrkesgrupper rekryterades från olika verksamhetsområden: arbetsförmedlare, bidragshandläggare, socionomer, studievägledare, projektledare. Dessa yrkesgrupper ställdes samtidigt inför uppgiften att förändra sina arbetsformer. Genom avtal med den ungdomspolitiska reformen Utvecklingsgarantin (initierad 1998) antog ett flertal av landets kommuner uppdraget att öka kompetensen kring arbetslösa ungdomars situation och utveckla ett ”ungdomsperspektiv”. Den gemensamma målsättningen var ”att erbjuda aktiverande och utvecklande insatser på heltid för arbetslösa ungdomar mellan 20 och 24 år” (Ungdomsstyrelsen, 1999).

Dessa kommunala samverkansprojekt kan i mångt och mycket ses som en fortsättning på en lång svensk tradition av arbetsmarknadspolitik. Den poäng jag vill göra i sammanhanget är dock att det etablerats en delvis ny socialiserande arena inom arbetsmarknadspolitiken som utformats enbart för ungdomar (jämför Börjesson, 1995) och med sina egna aktivitetsformer, yrkesgrupper och ungdomsexpertis.

### *Arbetslösa ungdomar – en institutionell kategori i förändring*

Ungdom, liksom arbetslös ungdom,<sup>30</sup> är kulturellt föränderliga kategorier och är i hög grad beroende av hur de framställs och definieras inom samhällsinstitutioner och av rådande ungdomsexpertis. Ungdomar som kategori associeras ofta med

---

<sup>30</sup> Ungdom är, som Bourdieu träffande påpekat, ett ”språkmissbruk” som slår ihop ”väsensskilda sociala universum till ett och samma begrepp” (Bourdieu, 1991:165) och därigenom döljer skillnader mellan ungdomar.

framtiden, med det som oupphörligen förändras och med det som är nytt i kulturen. Kategorin ”arbetslös ungdom” kan ge andra konnotationer. När ”ungdom” förbinds med ”arbetslös” kan det snarare frammana bilden av framtidens faror, sociala problem och avvikande beteende. En kritisk forskningsuppgift blir därför att uppmärksamma hur sådana kategoriseringar präglar de institutionella praktiker som vänder sig till unga. Det jag ser som intressant med de kommunala ungdomsprojekten är att de, inte minst i den politiska offentligheten (Ungdomsstyrelsen, 2002), setts som embryon till nya perspektiv och förhållningssätt i arbetet med – inte för – arbetslösa ungdomar. Ungdomsperspektivet, vilket ska vara vägledande för projekten, har inspirerats av ungdomsforskning och post-modern teoribildning. I den politiska styrningen har det delvis bidragit till ett förändrat *förhållningssätt* till målgruppen ungdomar (Petersson, 1997). Utmärkande för projekten är de ambitiösa målen, vilka ofta rymmer demokratiska ambitioner. Ungdomar ska stödjas, engageras och mobiliseras i sina medborgarroller och de beskrivs allmänt som aktiva och självständiga individer i måldokument. Enligt den ungdomspolitiska debatten bör de traditionella åtgärderna omprövas mot idéer om ett senmodernt samhälle samt visioner om en senmodern offentlig sektor (Ungdomsstyrelsen, 2002). Detta betyder att ungas socialisation antas bli mer pluralistisk och präglad av en mångfald socialisationsvillkor (kamratgrupper, medialiserad konsumtionskultur, resande och geografisk rörlighet). I detta perspektiv blir det en utmaning för åtgärderna att ta hänsyn till mångfald och olikhet.

Som ett alternativ till storskaliga byråkratiska åtgärdsprogram förespråkas *otraditionella åtgärder*, i form av projekt vilka ska utveckla ungdomarnas kompetens och stödja dem i deras personliga utveckling. Vad åtgärderna mer specifikt ska innehålla blir en fråga som delegeras till den kommunala nivån. Det blir slutligen de lokala tjänstemännen, de må vara arbetsförmedlare, ungdomsvägledare, projektledare, eller andra, som efter egen erfarenhet och individuellt förnuft, formulerar och iscensätter den pedagogik som faktiskt möter ungdomarna i projekten.

Inom samhällsvetenskapen (till exempel Langager, 1985; Swärd, 1995; Petersson, 1997; Öhlund, 1997; Lundahl, 2000) har ungdomspolitiken ansetts intressant då den antas, likt en seismograf, fånga tidsandan i samhället. Det gäller då antaganden om förändrade relationer mellan medborgare och välfärdsstat som är kopplade till välfärdsstatens omvandlingar i riktning mot ökad individualisering, decentralisering och marknadsanpassning. Urskiljandet av ungdomar som en särskild kategori inom arbetsmarknadspolitiken har också diskuteras inom ramen för dessa allmänna tendenser. Denna kategorisering innebär att ungdomars svårigheter att etablera sig i arbetslivet i ökad utsträckning uppmärksammas. Det konstitueras som ett avgränsat politiskt problem och blir därigenom föremål för insatser. Å ena sidan har de ottraditionella projekten diskuterats i termer av en möjlig vitalisering och demokratisering av arbetsmarknadspolitiska

åtgärder (Lundahl, 2000). Men, å andra sidan, har projektens särbehandling av ungdomar också setts som uttryck för en ökad social kontroll. Kritiker av de nya ungdomsprojekten (till exempel Swärd, 1995) hävdar att ungdomsprojekten delvis aktualiserar nya former av makt och kontroll. Den danske idéhistorikern Lars-Henrik Schmidt (1986) argumenterar för att ungdomsprojekten har en arbetsfostrande och disciplinerande funktion genom att de ”imiterar arbetet för att iscensätta dess sociala ram inklusive dess ansvars- och pliktmedvetna miljö” (Schmidt, 1986:53). Ungdomar ska till exempel arbeta heltid i projekten men under villkor som starkt avviker från dem som gäller i det reguljära arbetslivet. De måste delta i projekten för att få rätt till försörjningsstöd och ersättningsnivån är ofta betydligt lägre än för andra arbetslösa grupper (Swärd, 1995; Salonen & Johansson, 1999; Persson Thunqvist, 2003). Projekten ses som förvaring och som en alltmer *långtgående* kontroll i den meningen att de sökt reglera en allt större del av ungas livsvillkor.

I de ungdomsprojekt som jag studerat är synen på ungdomarna emellertid varierad och komplex. Ungdomarna ska inte i bara, eller i första hand, fostras till lönearbete genom simulerade arbeten, utan också få utrymme att *reflektera*, att självständigt tänka, känna, fundera och resonera kring sina framtida livsprojekt och drömmar. Ungdomarna kategoriseras inte bara som objekt för åtgärder, utan ska enligt idealen engageras i projekten som *aktiva deltagare*. Samtidigt blir det dagliga samtalandet om den egna identiteten, och framtida arbetsroller, till ett arbete i sig, eller en slags skola i identitetsarbete.

#### *En skola i identitetsarbete – exempel från två kurser*

Jag ska nu övergå till den empiriska studien och analysera hur kategoriseringar artikuleras i två vanligt förekommande utbildningar i kommunala ungdomsprojekt: En kurs i hur man söker arbete (hädanefter ”jobsökarkurs”) samt en kurs i personlig utveckling.<sup>31</sup>

Jobsökarkurser är obligatoriska i kommunala ungdomsprojekt och har en likartad uppläggning i tre projekt som jag studerade. Ungdomarna ska söka arbete på egen hand, bland annat genom individuellt datorarbete, samt genomgå utbildning i hur man söker arbete. Projektledarna har rekryterats från varierande yrkesområden: personalrekrytering och egenföretagande, kriminalvård och socialt ungdomsarbete. Utbildningarna organiserades under sex till tolv veckor i utbildningslokaler med kateder och bänkar (jämför klassrum). Projektledarna planerade, administrerade och ledde undervisningen. Den organiserades enligt fyra moment som ledarna presenterade som ”hörnstenarna i jobsöket”:

---

<sup>31</sup> Analysen är avgränsad till utbildningar och interaktioner mellan ungdomar och projektledare. Det innebär att jag i detta sammanhang inte lyfter fram enskilda individer eller de organisatoriska sammanhang som de ingår i (för en sådan beskrivning, se Persson Thunqvist, 2003).

- Träning i att lokalisera lediga arbeten
- Träning i att skriva och presentera sig i ansökningar
- Träning i att tala i telefon med arbetsgivaren
- Träning i att presentera sig själv i anställningsintervjun.

Att innehållet i kurserna var så likartat beror delvis på att ledarna utgick från ett standardiserat utbildningsmaterial från arbetsförmedlingen (för en ingående analys av sådant material se Andersson, 2003). Kurserna kan också ses inom ramen för en mer generell diskurs om jobsökeri som förekommer på olika arenor i samhället (se Fogde, 2007; kommande). Inom arbetsmarknadspolitiken sker en horisontell spridning av kunskaper om jobsökeri mellan olika kommunala projekt och åtgärder. Kurserna präglas av lokala förhållanden, till exempel invanda arbetsätt och traditioner vilka lever vidare i projekt efter projekt. Kurser i personlig utveckling utgår, i jämförelse med jobsökarkurser, från andra målsättningar. De syftar allmänt till personlig utveckling och till att stärka individen i dennes sociala identitet oberoende av arbetsmarknadens krav. Projektgruppen förväntas fungera som en stödjande miljö där ungdomarna kan bygga upp sitt självförtroende och också få tid att fundera över frågor kring den egna identiteten, vem man är och vad man vill bli i framtiden. Den studerade kursen organiserades som gruppdiskussioner (i kombination med friskvård, till exempel lagporter och styrketräning). Diskussionerna ägde rum i en lokal som till hälften påminner om ett vardagsrum, med soffgrupp, TV och blomsterarrangemang, och till hälften om en undervisningslokal som för tankarna till folkbildning och studiecirklar.

### **Den kompetente arbetssökanden som socialiserande kategori**

Ett nav i jobsökarkurser är hur man uppför sig som arbetssökande för att nå framgång i anställningsprocessen. Termen ”arbetssökande” ingår i arbetsförmedlingens vokabulär och är också ett favoritbegrepp för dem som organiserar undervisningen. I de studerade kurserna används emellertid inte ”arbetssökande” som en etikett på deltagarna. Det är snarare en identitet som de förväntas erövra i och genom utbildningen. I det följande avsnittet ska jag visa hur projektledarna söker utbilda och fostra deltagarna till att *bli* kompetenta arbetssökanden. Parallellt framkommer olika förhållningssätt från ungdomarnas sida.

#### *Att framställa sig själv i text*

Jobsökarkurserna följer, som tidigare nämnts, en intrig som är relaterad till anställningsprocessens olika moment; från att skriva ansökningar till själva finalen, anställningsintervjun. Kurserna inleds med att projektledarna delar ut en pärm som innehåller råd och riktlinjer för hur man utformar Curriculum Vitae (i regel omnämnd med förkortningen CV). Deltagarna får stöd och hjälp med att

sammanställa sina meriter i enlighet med ett standardformulär. Störst vikt läggs vid ”det personliga brevet”, det vill säga den del av en CV som handlar om den sökande som person. Flera lektioner organiserades så att projektledarna visade personliga brev på overhead som gruppen skulle diskutera.

*Exempel 1.* ”Han fick jobbet” (vid tillfället deltog två PL = projektledare, deltagare)

PL: Vid personaluttagningar tittar jag först på utseendet. Är det snyggt uppställt? Lättöverskådligt? Det ska inte finnas några flottfläckar från frukostbordet. Inga äggfläckar inget sånt va. Längden på den. Den här hade jag lagt åt sidan garanterat. Om dom här två, Per och Anna, hade sökt samma jobb hade jag prioriterat Pers ansökan. Därför att den är kort, koncis och berättar allt vad jag behöver veta om honom. I NULÄGET. Han hade kommit på intervju på den. Det hade troligtvis inte Anna gjort på den här. Det här är för tungt. Det här klarar jag inte av. NI MÅSTE tänka på det när ni skriver sen alltså. Skriv lagom långt. ALDRIG MER ÄN EN A4.

...

PL: Har han fått med dom delar som finns med i ett personligt brev. Va ska de finnas med för nåt?

David: Tidigare arbetslivserfarenhet

PL: mm

David: Personliga intressen

PL: mm

David: Hur han själv är som person. Mm ja det är va som behövs

PL: Det är det som behövs. Har han fått med det?

David: Ser ut som det

PL: Här är lite grand om hur han är som person. Tekniskt lagd. Trivs å va i grupp men kan också arbeta på egen hand. Utåtriktad påhittig person man litar på. Sen har han fått med fritidsintressen med va. Avslutningen. Jag tycker att det korresponderar väldigt bra med inledningen. Mitt mål är att va den bäste för er. Därför är det just mej ni söker. Ser fram mot en personlig intervju. Vi har tagit med den här för att vi tyckte att den va bra. Den är kort. Han har fått med allting. Den är överskådlig därför att det är mycket luft emellan. Den här tar en halv minut å läsa igenom å det är det man vill som arbetsgivare. Ja jag tycker att den här är bra

PL 2: Ja han fick jobbet

På detta sätt kontrasterar projektledarna förebilder mot mindre lyckade personliga brev. Ungdomarna ska lära sig dels hur man gör för att författa ett sådant brev, dels hur man blir en kompetent arbetssökande. En lyckad arbetssökande förbinds i exemplet med följande värden: att kunna presentera sig själv på ett

kortfattat och strukturerat sätt med sin ”tidigare arbetslivserfarenhet”; med sina ”personliga intressen”; där allmänna egenskaper premieras (”tekniskt lagd”, ”trivs att va i grupp men kan också arbeta på egen hand”, ”utåtriktad”, ”påhittig”, ”en person man litar på”); som framhåller sig själv och sina ambitioner (”att vara den bäste för er”); och avslutar med en personlig hälsning och visar en positiv attityd till intervjun (”ser fram mot en personlig intervju”). Det kan noteras att en av textförfattarna enligt sin ansökan var utbildad elektriker med viss arbetslivserfarenhet inom området, vilket inte i sig omtalades som viktiga omständigheter för att han ”fick jobbet”. Undervisningen handlar sällan om hur man utformar en ansökan efter en viss tjänst eller sektor i arbetslivet, utan om anställningsförfarandet som generell process. En kompetent arbetssökande blir i sammanhanget en person som inte nödvändigtvis identifierar sig med ett specifikt yrke, utan bemästrar det personliga brevet som praktiskt hantverk. Följaktligen är det formen och framställningen som premieras, inte innehållet. Utbildningens organisering ger deltagarna ett tydligt budskap: Sin självpresentation liksom utseendet på det personliga brevet kan man kontrollera, till skillnad från sina tidigare yrkesmässiga meriter och formella kvalifikationer är inte allt.

Exemplet visar också på den form som präglade denna undervisning. Under skolliknande former inbjuds deltagarna att tillsammans reflektera över det personliga brevet. Men vad som är bra respektive dåliga exempel på ansökningar avgörs inte av diskussioner i grupperna där deltagarnas bidrag leder fram till en gemensam definition. Snarare utgår undervisningen från en standardmodell för hur man blir en bra arbetssökande. Det är projektledarna som leder genomgångar, väljer exempel, ställer frågor, och definierar vad som är rätt svar. Därigenom förses deltagarna med en uppsättning råd, regler, språkliga handgrepp, brukbara standardlösningar (på till exempel hur man inleder och avslutar en ansökan) och framgångsexempel (med inbyggda negationer).

Undervisningen sker i hög grad på en *metakommunikativ nivå*, det vill säga man kommunicerar om kommunikationen. Ungdomarna ska dock inte bara lära sig att skriva texter utan också bemästra mer komplexa mellanmänniska relationer och samspelsformer i kontakten med arbetsgivare och arbetsliv. Detta behandlas under nästa rubrik.

### *Att kunna ”föra sig” som person och kontrollera intrycket*

Träningen i självpresentation fördjupas i *simulerade anställningsintervjuer* (emellanåt benämnda rollspel). Dessa arrangemang, vilka ingår som reguljära led i ungdomsprojekten, är synnerligen komplexa som kommunikativa situationer. Parterna går in och ut ur olika roller och samtalsramar, vilket har behandlats i ett annat sammanhang (Linell & Persson Thunqvist, 2003). Exempelvis växlar vägledarna under samtalens gång mellan rollen rådgivare och rollen som hypotetisk arbetsgivare. Med de följande exemplen vill jag emellertid främst diskutera hur



ungdomarna fostras till att bli kompetenta arbetssökande genom att iscensätta och imitera denna roll. Varje deltagare träffade yrkesvägledare för ett enskilt samtal på deras tjänsterum. Nästa exempel hämtas från en simulerad anställningsintervju:

*Exempel 2.* Att lära sig ”smälta in” (V = Vägledare, John = deltagare)

Vägledaren inleder mötet med att servera kaffe

V: Brukar va så här på intervjuer. Man är lite småtrevlig i början innan ((skratt)) bredsidorerna börjar komma

John: Det är som på restaurang ((skratt)). Får jag servera...

V: Ja. Men nu är du här på intervju. Hur tänker du då? Hur tänker du framställa dej själv? Klädmässigt exempelvis?

John: Klädmässigt?

V: Ja har du tänkt nånting på det. Det är en VIKTIG fråga i det här läget. (John: mm). Hur ska man försöka smälta in så bra det går (John: mm) bland dom som jobbar där. Kommer man hyfsad med kavaj eller med jeans å tröja. Har du tänkt lite på det?

John: Mm. Jo. Det beror på vilket jobb man söker. Man har inte jeans å tröja om man söker chefstjänst om man säger.

V: Ringar i öronen och percing i näsan och sånt där

John: Ja det får man ta bort

V: Och det brukar du göra?

John: mm ((tyst))

V: mm. YES. BRA. VÄLKOMMEN. DÅ BÖRJAR VI. Jag önskar dej välkommen hit

John: mm tack ((harkling))

V: Den första frågan jag ställer då är: Vad vet du om vårt företag?

I de simulerade anställningsintervjuerna är Den Kompetente Arbetssökanden intimt förknippad med förmågan att kunna bemästra den dolda agendan i anställningsintervjun. Mer allmänt gäller det att kunna anpassa sig till arbetslivets underförstådda regler, att kunna ”smälta in” i arbetsgrupper.

Vägledaren inleder mötet med att servera kaffe under småprat. Det skulle kunna uppfattas som ett alldagligt för snack innan övningen börjar. Men i själva verket har vägledaren redan dragit igång övningen. Exemplet inledning visar hur han bemöter oklarheter hos John över vad som för tillfället pågår. Vägledaren definierar kaffejudningen som en informell inledning till en anställningsintervju, och förutskickar lite skämtsamt den stegrande dramatiken och pressen (”bredsidor”) som väntar den sökande. När John skämtar om saken, tillrättavisas han av vägledaren med markeringen att de befinner sig i intervjun, men ställer sedan, nu i rollen som rådgivare, retoriska frågor som för att klargöra att de båda är överens om förutsättningarna för hur man klär sig inför en riktig anställnings-

intervju. John instämmer i kritiken, vilket vägledaren premierar med positiva uppbackningar. Johns svar att kavaj är motiverat för högstatusyrken, implicerande att det inte nödvändigtvis är aktuellt för det jobb som fastighetskötare han söker, lämnas dock utan beaktande. Om deltagarens klädsel och stil sattes i fråga på ett liknande sätt i en riktig anställningsintervju skulle det kunna uppfattas som kränkande. Men i övningsituationen rättfärdigas sådana korrigeringar av ändamålet, och ingår i ett mer allmänt tema som upprepas som ett mantra under rollspelen; nämligen vikten av att *förbereda* sina självpresentationer. Det gäller till exempel att vara påläst om företaget där man söker arbete. I vidare bemärkelse måste man som arbetssökande öva upp ett *strategiskt* handlande, ett kalkylerande över hur man ska kontrollera de intryck man gör på människor i bestämda situationer.

#### *Att snacka, satsa – och vinna*

Rollspelen kan liknas vid repetitioner inför en teaterföreställning. I exemplet ovan markerar vägledaren att ”spelet” kan börja med en formell hälsning och etablerar det uppgiftsrelaterade allvaret och samtalstonen för den fortsatta utfrågningssfasen. Studier av riktiga anställningsintervjuer (Adelswärd, 1988) har visat att de präglas av en informell atmosfär, samtidigt som det finns en dold agenda. De simulerade anställningsintervjuerna kännetecknas snarast av det omvända. Det underförstådda allvaret, det som står på spel, och maktrelationerna mellan arbetsgivare och arbetssökande markeras, medan de informella aspekterna maskeras, till exempel omständigheten att deltagarna och vägledarna är bekanta med varandra. Deltagarna ska på detta sätt inplantera en ökad handlingsberedskap för framtida intervjuer. Men liksom i en verklig anställningsintervju kan rollspelen också utvecklas till situationer där man misslyckas med sina självpresentationer, och i ett fall, bli helt ”nollad”:

*Exempel 3. ”Helt nollad” (V = vägledare, Klas = deltagare)*

Klas: Jag är helt nollad i huvudet. Det är det som är saken.

V: mm

Klas: Det stannar här å kommer inte ut här ((tar sig för huvudet))

V: Nä men det är det som vi ska träna. Det är därför som vi håller på så här. Det här handlar om att bara låta vattnet rinna på. Verbalt. Mycket verbal bullshit men förstår du, vissa gånger måste man liksom ställa upp på spelets regler och här gäller det att prata för här gäller det ett jobb. Å grejen är om vi säger så här nudå att du har ingen annan inkomst överhuvudtaget å du har chansen till det här jobbet. När man är utsatt så betar man sej på ett annat sätt. När man är pressad och stressad för att man ska fixa nånting så då GÖR man det. Kolla på Anja Pärson det va inte-

Klas: Vem är det?

V: Hon vann VM i dam- damernas slalom VM

Klas: Jaha ja

V: Hon är nitton år gammal och ingen hade trott på henne, hon trodde knappt på sej själv förutom ett par dar innan hon gick ut å sa jag kommer att vinna det här å hon går å vinner det.

...

V: Det är den parallellen jag vill dra fram att man ska tänka på det sättet. Det är NU ELLER ALDRIG och det gäller väl hela livet va.

Klas: Ja.

V: Det är nu eller aldrig och det är den här sekunden som är viktigast i mitt liv. Om du tänker så istället. Tänk så här ingen jävel ska klå mej på fingrarna (Klas: ja). Det kan vara ganska bra å peppa sig själv med.

...

V: Ja. Återigen dårå. JA: varför skulle vi egentligen anställa dej med tanke på att du saknar viss... Du saknar relevant utbildning inom detta område; du saknar arbetslivserfarenhet; du har en- en praktik som du själv har stått för till viss del... du lärt dej. Men vi investerar ganska mycket pengar i dej. Så är du verkligen rätt person för oss...

En lyckad arbetssökande i rollspelen är en person som kan balansera reflexiv distans med inlevelseförmåga. Ungdomarna måste med andra ord både lära sig att *leva sig in* i rollen som arbetssökande och att lära sig förstå rollens förutsättningar utifrån ett mer distanserat perspektiv. Rollspelen är naturligtvis en speciell situation *i sig* som ungdomarna måste lära sig bemästra. De fejkade intervjuerna förutsätter en ömsesidig strävan från båda parter att åstadkomma en så autentisk känsla som möjligt av att man verkligen befinner sig i en anställningsintervju. Men om situationen blir för lik en anställningsintervju där den sökande framstår som ovärdig arbetet, riskerar övningen snarare än att stärka ungdomarna, förstärka den stigmatisering och känsla av misslyckande, som kan vara förenad med längre tids arbetslöshet och upprepade avslag på sökta jobb. Vägledarna måste då reparera skadan, till exempel genom ”peppning”.

Under delar av rollspelen träder vägledarna fram likt drivna idrottstränare som tar en timeout från övningen, kommenterar intervjun från sidan; diskuterar taktiken, spelets förutsättningar, korrigerar, ger tips och råd, mestadels av uppmuntrande slag. I exemplet ovan uttrycker vägledaren distans till ”spelets regler” men engagemang för taktiken. Anställningsintervjun framstår som rakt igenom rituell. Sökande ska lära sig att prata för sig, som en läxa som ska kunna läsas upp utantill, samtidigt betecknas talet som ”bullshit”. Idealen hämtas från idrottsvärlden. Analogin till den unga idrottsstjärnan öppnar upp en ny dimension av rollen som arbetssökande. Den blir till en idrottsprestation; man måste vara duktig eller bäst, vinna, göra sitt yttersta.

*Att kunna dölja problem och omformulera potentiellt ”negativa intryck”*

Ungdomarna som deltar i rollspelen kan sannolikt uppleva både en påtaglig verklighetsbakgrund och en känsla av att det de gör inte är på riktigt; det är övning, teater, en illusionsakt, där aktiviteten inte är helt genuin. Men i rollspelen konfronteras de också med sina reella situationer; att de saknar relevant utbildning och arbetslivserfarenhet. Vägledarnas frågor är ofta *problemorienterade*. Under samtalens förlopp ringar de in olika brister på formella kvalifikationer för ett visst yrke, vilka ungdomarna förväntas kringgå genom en positiv självpresentation. Problemorienteringen innebär att vägledarna genom sina intervjufrågor testat deltagarnas värderingar och kommunicerar sina egna uppfattningar om vad som är den rätta attityden:

*Exempel 4.* ”Jag har inte behövt det” (V = Vägledare, Klas = deltagare)

V: Har du haft nån form av praktik under ditt liv?

Klas: Nej.

[Paus fem sekunder]

V: Inte nån sommarpraktik eller nånting?

Klas: Nä. Aldrig nånsin.

V: Okej. Va beror de på?

Klas: Jag har inte behövt de plus att jag (.) mhm liksom man kan få sommarjobb  
(xxx)

V: Inlaga; inlaga; inlaga ”jag har inte behövt de”

Klas: mm-hm

V: Inte bra å säja. Inte bra å säja.

Klas: Nähä?

V: Det behöver alla för just det jag har ställt frågor om, erfarenhet å praktik å liknande. Då måste du gå runt å säga det att du på egen hand har tillfört dej själv viss kunskap om saker å ting men inte att du inte behöver för alla behöver det.

Klas: Sommarjobb behöver man ju ifall man behöver pengar.

V: Ja precis det är okej att du inte har behövt men du kan ändå säja

Klas: Det är det som är saken, det är därför jag sa att jag inte behövde det så då va jag ärlig.

V: Ja precis, jo precis visst va du ärlig men du får tänka lite grann hur ärlig man kan va, jag menar att jag behöver inte de, de kan låta väldigt negativt ibland. Det kan du försöka det är bra att va ärlig men inte överärlig.

I exemplet ovan uppstår en konflikt mellan den generella principen ”att vara ärlig” och en mer specifik norm för anställningsintervjuer, att vara taktiskt smart (”inte överärlig”). Vägledaren har några minuter tidigare gett Klas rådet att vara ärlig när det gäller frågor om hans ekonomi, vilket förklarar Klas försök att

rättfärdiga sina svar sig i exemplet ovan ("så då var jag ärlig"). Det uppstår också en konflikt mellan en vardagsförståelse, och tillika arbetsmoral ("sommarjobb behöver man ju ifall man behöver pengar") respektive arbetsgivarens normer ("alla behöver det, erfarenhet och praktik"). Detta är förvisso en konflikt som också kan komma upp i riktiga anställningsintervjuer. Naturligtvis möts parterna också i anställningsintervjuer utifrån olika förutsättningar och har ibland olika perspektiv på omvärlden. Men på en punkt är rollspelen närmast mer obarmhärtiga än anställningsintervjuer. Ungdomarna blir direkt under samtalsgången, samtalsstur för samtalsstur, tillrättavisade när deras svar på intervjufrågorna inte överensstämmer med förebilden för hur man borde svara. Vägledarna agerar som arbetsgivare, men under samtalen gör de ofta liknande saker som i stödsamtal med ungdomarna. De diskuterar deras skolgång, "luckor" i gymnasiebetygen, arbetsmotivation, och andra "problematiske" frågor. Rollspelen blir på detta sätt ett led i en mer övergripande socialiserande praktik syftande till att *förändra* deltagarnas identitet och livsstil. Det finns ett flertal exempel i mitt empiriska material där de simulerade anställningsintervjuerna snarare påminner om stöd- och motivationssamtal än anställningsintervjuer, alternativt en hybrid av båda. Samtidigt ger rollspelen vägledarna en unik möjlighet att i skydd av sina simulerade roller kommentera hur ungdomarnas klädsel, stil och attityder kan te sig utifrån den generaliserade arbetsgivarens perspektiv.

I arbetslivsorienteringen definieras en viktig uppgift vara att presentera sig själv, att kunna berätta om, och framhäva, sina unika drag. Men det är inte deltagarnas individualitet, deras unika personligheter, som motiverat kurserna. Det är deras *klienttillhörighet* (de är inskrivna i åtgärden Ungdomsgarantin) som följer av att de anvisats till ett ungdomsprojekt och som motiverat träning i att söka arbete. Denna kategorisering av ungdomarna i en viss klienttillhörighet görs också relevant i hur undervisningen organiseras. Under undervisningen definieras ungdomarnas som noviser i jobbsökeriet, eller som *möjliga* arbetssökande, och det skapas kontraster mellan ungdomarnas beteenden i den fejkade intervjusituationen, eller under lektioner, och projektens idealbild av en kompetent arbetssökande. Det visar sig bland annat i de pedagogiska strategier som används.

#### *Att vara påstridig och "sälja sig själv"*

En pedagogisk strategi som används är *lotsning*. I klassrumsforskning (Granström & Einarsson, 1996) syftar den termen på hur lärare ställer styrande eller ledande frågor till eleverna. Med lotsning syftar jag i vidare bemärkelse på hur projektledarna leder genomgångar och bryter ned arbetslivsorienteringen i mindre uppgifter och frågor som deltagarna ska svara på. En återkommande lärdom som förmedlas är vikten av att stå på sig i kontakterna med arbetsgivare och att marknadsföra sig på rätt sätt. I nästa exempel har projektledaren lotsat deltagarna genom ett hypotetiskt telefonsamtal med en arbetsgivare. Några del-

tagare i gruppen (om tio personer) ställs inför frågor om hur de skulle marknadsföra sig i olika kritiska faser i telefonsamtalet:

*Exempel 5.* ”Men var sån här då” (PL = Projektledare; Göran = deltagare)

PL: Man kunde säga nånting sånt här; de skulle va bra eller trevligt eller va som helst va nyttigt om vi faktiskt kunde träffas en liten stund. Då tar man ju initiativet. Kan det va möjligt att bete sej på det sättet?

Göran: Det här känns ju jävligt konstigt alltså

PL: Ja för dej ja

Göran: Ja påträngande

PL: Ja just det du vill inte ha jobbet va

Göran: Jo visst det är klart

PL: Ja men var sån här då

Göran: Jo men det känns ju konstigt det är ju det jag säger

PL: Ja men träna på det då. Känn. Tänk.

Göran: Ja ja ja

PL: För det här alltså det är då man skiljer sej från dom andra. TA CHANSEN RÄTT UPP Å NER i det här positiva samtalet som är här. Det skulle vara trevligt å nyttigt för oss båda kanske att vi fick träffas en liten stund ...

I kurserna förekom det, som ovan, förhandlingar där deltagare reagerar mot och ifrågasätter projektets gynnade bild av hur man ska vara som sökande. Anställningsprocessen hanteras som en skoluppgift där det finns givna svar på detta. När Göran invänder att det känns ”konstigt” och ”påträngande” ifrågasätts hans arbetsmoral och vilja att ta arbetet. Det är också ett sätt att legitimera undervisningen som en möjlighet och ingång till arbetslivet. Att vara på det sätt som föreskrivs (”men var sån här då”) är liktydigt med framgång. Projektledaren försöker, genom att prata och tilltala gruppen liksom en coach (jämför exempel tre) locka fram engagemanget hos deltagarna för övningen. Det är gruppen som tilltalas. Det blir svårt för personalen att individualisera, när undervisningen pågår i helgrupp.

Men det visar sig under lektionens gång att gruppen inte visar engagemang för uppgiften. När deltagare inte uppfattar att kursen, eller det vidare ungdomsprojektet, har någon direkt betydelse för deras möjligheter till arbete, urholkas också meningen med träningen. Det placerar också projektledarna i en oavsedd roll där de blir de konkreta måltavlorna för ungdomarnas missnöje och frustration. Denna förtroendeklyfta måste projektledarna på något sätt överbrygga genom att legitimera övningarna. Det kan ske genom att kategorin Den Kompetente Arbetssökanden sätts in i ett ideologiskt samhällsperspektiv om arbetslösa ungdomar och arbete. Exemplet nedan följer på det föregående, någon minut senare:

*Exempel 6.* ”För vi är ju produkter på marknaden”

PL: Så gå in där å ta chansen föreslå att få träffas. Det låter väl spännande?

(Inget svar)

PL: Nähäpp. Inte. Det är så här det bör gå till i alla fall om man ska skilja sej från dom andra tusentals som finns på marknaden. För vi är ju produkter på marknaden.

(Inget svar)

PL: Ja det är upp till er om ni vill komma ihåg eller inte komma ihåg att notera eller inte notera. Det är ju ert liv. Det är era beslut. Det är ingenting annat. För jag som skattebetalare tycker ju det är bra om jag får nån hjälp av er att betala skatt också. Å ni mår ju mycket bättre om ni får jobb också. Då kan ni konsumera mera så det skapar ändå mera jobb. För de är ju konsumenten som ökar konsumtionen av varor å produkter å tjänster då blir det mera jobb alltså då måste företagen anställa mera människor. Så enkelt fungerar marknaden. Nu tar vi en liten kortis.

(Deltagarna reser sig från bänkarna)

Under lektionerna byggs kategoriseringarna av ungdomarna upp parallellt med idealbilden av Den Kompetente Arbetsökanden. Det kan bildligt liknas vid ett ”kategoriseringspussel” (Hester & Eglin, 1997) där vissa kategoriseringar passar in och innesluts i mönstret av hur man är som lyckad arbetsökande medan andra beteenden exkluderas och istället läggs till bilden av en misslyckad arbetsökande. Idealbilden och motbilderna blir, för att fortsätta bildspråket, två sidor av samma pussel där de båda sidorna kontrasterar varandra. Deltagarna kategoriseras som en avvikande grupp under lektionerna. De konfronteras med normalitet; skattebetalare, människor med arbete, konsumenter, kategorier av arbetslösa som tar jobbsöket på allvar. Talet i exemplet ovan tydliggör vad deltagarna *inte* är: de är inte skattebetalare, de hjälper inte till med att bygga upp samhället, de mår inte bra av att inte ha ett jobb, de är inte konsumenter och kan därigenom inte bidra med att öka tillväxten eller skapa nya jobb. Efter denna lektion i samhällsmoral tar projektledaren initiativet till en kortare rast.

Legitimeringar blir särskilt framträdande i fall när relevansen av träningen utmanas av deltagare som uttrycker bristande engagemang. I ett annat sammanhang har jag behandlat motståndsstrategier bland ungdomar i ungdomsprojekt (Persson Thunqvist, 2003). Under lektionerna är dock ungdomarnas handlingsutrymme begränsat. Men deras sätt att dra sig tillbaka, att vara tysta och svarslösa, att förbli passiva när de uppmanas vara aktiva, var ibland så demonstrativt att det kan uppfattas som ett motspråk mot detta uppfostringsprojekt. Men samtidigt blir dessa beteenden kontraproduktiva då det bekräftar och förstärker personalens förståelse och kategoriseringar av deltagarna som problematiska och avvikande ungdomar, med behov av social träning.

*Sammanfattningsvis* byggs det genom undervisningen således upp en favoritversion av Den Kompetente Arbetsökanden parallellt med kategoriseringar av arbetslösa ungdomar som under kursen framstår som en motbild till denna förebild. Det är genomgående form och självpresentation som fokuseras i undervisningen, medan innehållsliga frågor som till exempel gäller specifika yrken och yrkesorienteringar, är satta på undantag. Analysen antyder också att undervisningsformen tenderar att exkludera de ungas egna erfarenheter samt identitetsaspekter som hör samman med klass, genus och etnicitet.

Undervisningen innebär att deltagarna bemöts som en ungdomsgrupp med ett stort träningsbehov i att framställa sig som socialt kompetenta arbetsökanden. Den Kompetente Arbetsökanden fungerar som standardmodell för hur man ska bete sig mot arbetsliv och arbetsgivare generellt. De kategoriseringar som används implicerar en starkt individualistisk syn på arbetslöshet som ett individuellt problem, som bara kan lösas om den enskilde är tillräckligt systematisk och påstridig i sitt jobsökeri. Lektionerna innehåller få inslag av diskussioner kring exempelvis diskriminering i arbetslivet, vilket skulle kunna möjliggöra en problematisering av diskriminerande strukturer som missgynnar vissa åldersgrupper, etniska grupper eller som är relaterade till genus. Detta får som konsekvens att ansvaret för misslyckanden i anställningsprocessen ensidigt läggs på deltagarna, istället för att också hanteras som ett samhällsansvar. Ungdomarnas reella svårigheter att få arbete blir under undervisningen till frågor om ”sökbeende”, ”social kompetens” ”personlig marknadsföring”, ”självpresentations-teknik”. I en expanderad tolkning kan det ses som uttryck för en samhällsutveckling där vägen till arbete, även för ungdomar med en traditionell orientering mot arbetaryrken, förutsätter träning i ett marknadsföringsmässigt beende som tidigare varit associerat med karriär och specifika yrkesbranscher.

### **Kurs i personlig utveckling: Identitetsarbete och ”inifrån-kategoriseringar”**

Jag ska nu skifta fokus och studera hur kategoriseringar används inom en kurs i personlig utveckling. I kursen, vilken som sagt organiseras som gruppdiskussioner, får deltagarna komma till tals och kommunicera erfarenheter och perspektiv som sällan kommer fram i jobsökarkurserna.

Under diskussionerna framträder deltagarna som en specifik grupp med specifika villkor. De kategoriserar sig själva och andra grupper på ett sätt som delvis kommer av att de lever under likartade omständigheter och delar gemensamma erfarenheter. Projektledarna för in andra kategoriseringar och perspektiv vilka har sin grund i projektet som utbildningssammanhang. Projektledarna hämtar pedagogiska ideal från socialpedagogiska traditioner och folkrörelseförankrat arbete i allmänhet. De presenterar först olika diskussionsämnen, eller teman, som de med växlande framgång söker förankra som angelägna i grupperna. De sex diskussioner som jag deltog i och spelade in rörde ämnen som ”mobbing/diskri-



minering”, ”positivt tänkande”, ”retorik”, ”ungdomsproblem”, ”hälsa och ohälsa”, ”härskartekniker och vardagsmakt”. Det vore missvisande att beskriva projektledarna och deras pedagogiska strategier som ett direkt utskott på det omgivande myndighetsfältet (arbetsförmedling, socialtjänst). Snarare befinner sig dessa ledare i en inklämd position mellan den lokala projektkulturen och den kommunala förvaltning som härbärgerar projektet. Som kommer framgå av analysen nedan finns det en spänning i diskussionerna mellan kategoriseringar med olika ursprung; i ungdomarnas livsvärld, i det lokala projektet, samt omgivningens externa kategoriseringar som också kan föras in i diskussionerna av deltagarna själva. Detta kan jämföras med Jenkins (1997) distinktion mellan interna och externa kategoriseringar.

Det uttalade målet med gruppdiskussionerna är att deltagarna ska lära sig att se sig själva i grupp. Målet är mångtydigt. Det kan tolkas som att deltagarna ska förstå sig själva individuellt i gruppen. Alternativt ska gruppen användas för kollektiv identifikation, att förstå sig själv kollektivt. En tredje tolkning är att gruppen ska fungera som modell för grupper i det reguljära arbetslivet eller i samhället i stort. Diskussionerna kan till exempel organiseras som övningar i retorik, hur man argumenterar för en viss ståndpunkt, för att allmänt stärka deltagarnas i deras roller som demokratiska medborgare. Gruppdiskussionerna är mångfunktionella och gruppen kan användas för olika pedagogiska ändamål i olika delar av diskussionerna.

#### *Arbetslösa ungdomar som offer*

Gruppdiskussionerna organiseras ofta så att en eller två medverkande projektledare introducerar ett tema med anknytning till ungdomarnas livssituation. I exemplet nedan ger först projektledaren sin syn på deltagarnas situation och sätter in den i en diskurs om arbetslösa ungdomar som offer för olika samhällskrafter:

*Exempel 7. ”Det är ni som är framtiden”* (PL = Projektledare, Anna och Sofia = deltagare)

PL: Va är det för bra med ett samhälle där en så stor del av ungdomarna går arbetslösa för det är ju ni som är framtiden. Det är egentligen ni som har ansvaret för jättemycket framöver här; hur vårt samhälle ska utformas hur ni är mot era barn å kommande generationer å så vidare. Det är ett jättestort ansvar men man tar ifrån er ALLT ansvar. Man till å med gör så att ni alltid blir klappade på huvudet fast ni snart är tjugofem år vissa av er

Tystnad. Inga svar

PL: kanske är svåra frågor

Anna: Näe

PL: Men fundera lite påt

Anna: Jag är ju lite krass lite sne kanske jag vet inte. Men nånstans är det ju tycker jag att det känns som dom vill ha bort alla som är missanpassade som inte passar in i samhället, som inte vill studera som inte vill bli nåt hög utan vill ha ett vanligt enkelt jobb. Alla ska va nånting annars är man inget värd.

Sofia: Man måste ha en hög utbildning för ett enkelt jobb. Å så ska de va en massa arbetslivserfarenhet å grejor å de går inte när man ä ung

Anna: Man får ju aldrig chansen heller att visa

Sofia: att man kan

I gruppdiskussionerna söker projektledarna etablera en ram för kollektiv identifikation. Genom sättet diskussionen drivs, positioneras deltagarna inom ramen för ett bestämt sätt att uppfatta och prata om sig själva – som ett kollektiv av arbetslösa ungdomar. Denna tillskrivning och kategorisering blir en självklar utgångspunkt i den här typen av diskussioner och projekt som just vänder sig till den målgruppen. Det innebär att frågor om arbetslöshet närmast genomgående diskuteras som en ungdomsproblematik snarare än, säg, en generell arbetslöshetsproblematik. Detta går i sig emot en individualisering av arbetslöshet som i jobsökarkurserna där den enskilda individen ses som ansvarig och skyldig till sin situation. Projektledaren markerar solidaritet med deltagarna som ”utsatta” och uttrycker moralisk indignation över samhällsutvecklingen.

Projektledarna har inspirerats av en form av socialpedagogik som de själva betecknar som ”medvetandegörande”. En beteckning som har sitt ursprung i Paolo Freires *Pedagogik för förtryckta* (1979/1972) vars mål beskrivs som att mobilisera ”de tysta lantarbetarna” till insikt om sin situation, och till skapandet av kollektiva handlingar för ett värdigare liv. Det skulle naturligtvis föra för långt att här göra jämförelser mellan gruppdiskussionerna och denna frigörande pedagogik som måste förstås i sitt historiska sammanhang. Projektledarna hämtar pedagogiska förebilder från sina erfarenheter av folkrörelseförankrat arbete och kommunalt ungdomsarbete där socialpedagogiska traditioner förts in, men som inte nödvändigtvis renodlas i praktiken. Ett inslag som är tydligt i diskussionerna är projektledarnas ambitioner att förmå deltagarna att tala om sin situation som en gemensam angelägenhet och ur ett samhällsperspektiv. I detta perspektiv framställs deltagarna som en generation vilken genom sin barndom och uppfostran berövats möjligheten att ta ansvar över sina liv, för samhället och kommande generationer (”man tar ifrån er ALLT ansvar, man till och med gör så att ni alltid blir klappade på huvudet fast ni snart är tjugofem år vissa av er”). Deltagarna ställs på detta sätt inför ett flertal frågor som rör deras position i samhället, vilka de först möter med tystnad.

Anna bryter tystnaden och försöker besvara frågorna. Hon funderar först högt över sin känsla och attityd mot ”dom”. Vilka ”dom” är förblir utsagt, men kan tolkas som en respons på vad George Herbert Mead (1934) kallar den *generaliserade andre*, det vill säga hon talar utifrån sin uppfattning om det typiska och

dominerande sätt som andra ser henne på. ”Dom” omtalas som ett kollektiv som vill ha bort alla som är ”missanpassade”, som ”inte passar in i samhället”. Dit räknar hon alla som inte vill studera eller göra karriär utan ”vill ha ett vanligt enkelt jobb”. Hon avslutar med att med lägre röst tillägga ”alla ska vara nånting annars är man inget värd”. Diskussionen visar på ett dilemma där deltagare upplever att de dels är för ”gamla” för att vara på den plats där de är, men samtidigt för ”unga” för att uppfylla de villkor som gör att de kan ta sig därifrån och ”bli nåt”.

Gruppdiskussionerna sker ofta inom de ramar som projektledarna initierat, men deltagarna influeras minst lika mycket av varandra som av diskussionsledarna. Det finns skillnader mellan deltagarnas och projektledarnas sätt att diskutera. Projektledarna är i regel uppgiftsorienterade. De sätter rubriker på diskussionens tema, och introducerar eller återgår fortlöpande till bestämda ämnen utifrån sina pedagogiska syften. Deltagarna inrangeras i undervisningsprocesser som i någon mening är orienterade mot progression, det vill säga att åstadkomma någon individuell förändring. Diskussionerna är ofta framtidsorienterade, i den bemärkelsen att ungdomarna förväntas se sig själva i framtida situationer; till exempel som retoriska debattörer eller personer som tagit kontroll över sin vardag (”vardagsmakt”). Deltagarna, å andra sidan, är mer spontana. De försöker ofta bryta den pedagogiska ramen för att istället engagera sig i ett mer lekfullt sätt att diskutera, ibland genom att skämta och driva med projektledarnas försök att skapa seriösa debatter. Det är också exempel på hur ungdomarna kan omforma och anpassa lokala utbildningsordningar för sina egna, ibland, subversiva syften. Ungdomarnas ”diskurs” (sätt att samtala) är i regel mer här-och-nu orienterad än det uppgiftsorienterade pratet. När deltagarna talar med varandra på tu man hand talar de om det som sker för tillfället i projektet, om vardagliga ting som TV-program, filmer, och inte minst den gemensamma fond av erfarenheter som kommer av kontinuerliga myndighetskontakter och livet i olika åtgärder. Men projektledarna engagerar sig också i deltagarnas diskussioner och anpassar sig till deras samtalsstil. Projektledarna präglas också över tid av de täta kontakterna med olika deltagargrupper och införlivar inte sällan ungdomarnas vokabulär i sitt eget tal. De tillåter i regel att deltagarna (inom vissa gränser) styr in diskussionerna på sådant som engagerar dem.

#### *Att definiera sig i relation till ”myndigheterna”*

Ett återkommande samtalsämne bland deltagarna är deras kontakter med det kommunala myndighetsfältet:

*Exempel 8. "men det är ju ialla fall ett fritt val"*

Anna: ...sen gömmer dom sej också bakom sina dörrar dom har ju ba vissa telefontider å vissa så här. Så ska man beställa tid å så står nån sån här jävla vakt utanför å så törs dom inte komma ut å... ja där liksom när man går där känner man sej lite ((skratt)) halvkriminell. Fast jag var lite arg när jag var där för där flög bord å stolar å ja-

PL1: Klippte vakten dej då

Anna: Nä han va på väg å jag sa rör mej inte din jävel sa jag för då får du ett bord i huvet jag lovar dej han gick ut å stängde dörrn ((skratt))

PL2: Va tror du du blev så arg för när du kom dit då

Anna: Därför att dom är så jävla nedlåtande å jag.. så ni tror att jag är så jävla blåst att jag inte fattar va ni håller med men se det går inte med mej

.....

Sofia: ja man känner sej ju värdelös alldeles innan å så när man vart där så blir det ännu värre så när man kommer dit å får en lapp i brevlådan på en måndag ja på onsdag klockan elva är det informationsmöte kommer dit ba ((förställd röst)) "jahapp från å med måndag nästa vecka ska ni va där fjorton veckor da da da annars blir det inga pengar". Nähej ((förställd röst)) "men det är ju i alla fall ett fritt val". Vi har inget val ((skratt)). Vi får ju inte pengar om vi inte går där ((förställd röst)) "jorå det är ju ert fria val" å så är det klapp över huvet å dom tror att man inte vet hur de ser ut på arbetsmarknaden å allt sånt här liksom

Deltagarnas tidigare möten med olika myndigheter blir under gruppdiskussionen uppslag till berättelser och skratt. Exemplet kan i sammanhanget användas för att visa hur deltagarna bygger upp kategoriseringar av olika myndigheter och tjänstemän som de har regelbundna kontakter med. Gruppdiskussionerna kan bli till temporära platser där deltagarna kan skapa ett avstånd till upplevda auktoriteter, och kan, utan deras fysiska närvaro, berätta om och värdera dem. Dessa berättelser kan handla om hur man fört en kamp mot någon myndighet, en kamp där man agerar på ett kraftfullt sätt, och inte sällan med dramatiska inslag.

Ungdomarna kategoriserar ofta myndigheter och tjänstemän som på en gång mäktiga och illegitima. Diskussionerna innehåller få referenser till namngivna personer, utan det persongalleri som lyfts fram befolkas nästan uteslutande av roller, "vakten", och kollektiv av anonyma tjänstemän. Deltagarna drar en gräns mellan sig själva och de omtalade myndigheterna genom sitt sätt att använda språkets möjligheter. Det framgår av hur de använder pronomen ("jag", "vi", "dom" "ni") och sättet att citera andra personer. Sofia framställer sig som maktlös eller vanmäktig inför mötet med myndigheten. Myndigheten omtalas inte bara som något man kan känna sig värdelös inför, utan också som ett abstrakt maktcentrum som iordningställer och involverar en själv i processer som man själv inte har en aktiv roll i; "får en lapp i brevlådan på en måndag", "från å

med måndag nästa vecka ska ni va där fjorton veckor da da da da annars blir de inga pengar”. Sofia använder här ett citat som visar hur en anonym person talar till ett kollektivt ”ni”. Samtidigt ger citatet en bild av ett system där människor, liksom per automatik – ”da da da da” – slussas till olika platser vid olika tidpunkter under hotet av indragna socialbidrag.

Men om Sofia bitvis framställer sin roll i denna process som passiv, träder hon också fram som en aktiv uttolkare av vad som pågår mellan henne själv och myndigheten. Hon gestaltar en polemik med myndigheten och använder en citeringsteknik för att representera den – ”men det är ju i alla fall ett fritt val”. Detta citat är dels ett sätt att framställa myndigheten som en motpart. Det är dels ett sätt att med förställd röst härma myndighetens representanter som de skulle kunna låta när de försöker legitimera sig själva och sitt handlade (att åberopa ”fria val”) i fall när deltagare uttrycker tvekan inför myndighetens repressiva funktion. Sofia ändrar sedan tonläge och talar utifrån ett kollektivt ”vi” – ”vi har inge val ((skratt)) vi får ju inte pengar om vi inte går där”. Sedan härmar hon återigen myndigheten, ”jorå de ä ju ert fria val” varpå hon gestaltar myndighetens styvmoderliga behandling med ”klapp över huvudet”. Hon avslutar med att representera denna syn – ”å dom tror att man inte vet hur de ser ut på arbetsmarknaden å allt sånt här liksom”. På detta sätt markerar hon också gränsen mellan sitt eget tal och myndighetens språk. Hon förevisar inte bara en negativ attityd mot myndigheten, utan också hur myndigheten ser på dem som grupp. De negativa inslagen hos upplevda auktoriteter blir samtidigt till en möjlighet för deltagare att själva träda fram som aktiva berättare och göra drastiska poänger där de framstår som handlingskraftiga och slagkraftiga huvudpersoner. Vidare kan de agera som personer med klarsyn och förmåga att genomskåda myndigheterna som något annat än de utger sig för att vara.

#### *Att definiera sig som kollektiv*

Samtidigt söker projektledarna etablera sina pedagogiska ramar som ofta knyter an till deltagarnas diskussioner om olika upplevda auktoriteter och orättvisor. Nästa exempel visar hur deltagarna förväntas reflektera över sina arbetarbakgrunder och hur en kollektiv identitet som arbetarklassen får olika betydelser i samtalet.

*Exempel 9.* ”Om jag säger arbetarklass vad är det då”

PL: Om jag säger arbetarklass va är det då

Sofia: Det är ju vi

PL: mm. Jag säger mm som om det vore rätt svar ((skratt))

Per: Vi arbetar väl inte

Åsa: Nä vi är ju inga arbetare

PL: Va är arbetarklass?

Anna: Njaa de är vi som har byggt upp den här industristan för det första  
 PL: Vi som har byggt upp stan industrierna  
 Anna: Näe men de vi härstammar ifrån. Å det är inga JÄVLA STUDENTER  
 som har gjort ((skratt i gruppen))  
 Anna: NÄ JAG SKÄMS INTE jag är stolt över det  
 ....  
 PL: Va är det arbetarklassmänniskor. Va står dom för  
 Åsa: Då vart de genast krångligare va står dom för  
 PL: Va har dom för språk om jag säger så  
 Åsa: Ett enkelt å rakt språk  
 Mats: Ett mycket ärligare språk  
 Anna: Ja exakt  
 .....  
 PL: Arbetarklassen är ärlig  
 Sofia: Jäpp  
 Anna: Det är därför dom ska suddas bort arbetarklassen  
 PL: Varför vill dom inte att ni ska synas då?  
 Anna: Varför jo just därför att de ((XX)) vi är farliga  
 PL: Kan de finnas en kraft i det då? ÄR NI KRAFTFULLA ÄR NI STARKA  
 Anna: JA  
 Erik: JO DET ÄR VI. DET ÄR VI ((tyst)) det är det vi är

Projektledaren inviterar här gruppen att tala om sig själva som ett kollektiv, som tillhöriga arbetarklassen. "Arbetarklassen" är inte bara en etikett som sätts på deltagarna. Snarare använder projektledarna denna kategori som en förebild och för att uppamma en känsla av samhörighet bland deltagarna i gruppen, att få dem att identifiera sig med varandra i en alternativ grupp tillhörighet.

Exemplet visar också hur ungdomarna förhåller sig till denna kategori. När Sofia spontant identifierar sig med arbetarklassen premieras detta av projektledaren med positiva instämmanden. När Per och Åsa invänder att de inte tillhör arbetarklassen därför att de inte själva arbetar upprepar projektledaren frågan på nytt "va är arbetarklassen". Anna uttrycker medlemskap i arbetarklassen i kollektiva och altruistiska termer, "vi" som har byggt upp industristaden. "Studenter" passar inte in i denna kategori. Hon reagerar mot hur hennes hemstad förvandlats från en "arbetarstad" till en "studentstad". Gruppdiskussionen och ämnesvalet ger Anna här också tillfälle att ta revansch på studenterna.

Av exemplet framgår hur ett "vi" mobiliseras i projektgruppen. Kategorin arbetarklass relateras till en kollektiv känsla och medvetenhet om vem man är i förhållande till andra samhällsgrupper. Kategorin transformeras under diskussionen från något som används eller osynliggörs av det etablerade samhället till att bli en oppositionell kategori som deltagarna kan mobilisera sig kring. Det ger också projektledarna tillfälle att öka deltagarnas engagemang under diskussio-

nera till en nivå där de inför varandra kan träda fram som oppositionella, kraftfulla, starka och farliga inom en alternativ ungdomsdiskurs.

### **Sammanfattande diskussion**

Avslutningsvis vill jag summera resultaten samt dra ut några konsekvenser av analysen genom att diskutera hur den kan bidra till en ökad förståelse av sociala kategoriseringar i relation till identitetsformering och samhällets hantering av arbetslöshet, ett löpande tema genom denna bok. Ambitionen med detta empiriska bidrag har varit att visa hur kategoriseringar används i vanligt förekommande utbildningar inom ungdomsprojekt och hur dessa kategoriseringar också ingår som vitala inslag i mer omfattande försök från de anställda att socialisera och integrera arbetslösa ungdomar i en specifik normativ ordning, nämligen en ordning som föreskriver hur man bör vara som arbetstagare för att passa in i dagens arbetsliv. Inledningsvis behandlades hur framväxten av pedagogiska praktiker och projekt för arbetslösa ungdomar delvis kan ses som politiska reaktioner mot konventionella sätt att hantera ungdomsarbetslöshet inom storskaliga åtgärdsprogram och byråkratiska myndighetskontakter. De otraditionella ungdomsprojekten utgår från tydligt artikulerade individualistiska ideal vilka varit uppmärksammade i tidigare forskning och samhällsdebatt, samtidigt som få studier behandlat själva vardagspraktiken i denna typ av utbildningsinsatser.

I de studerade kurserna övertar yrkesgrupper som projektledare och vägledare socialisationsuppgifter som tidigare varit starkt förknippade med fostran inom familjeliv och släktskapssystem. Det hänger delvis samman med att undervisningen i de båda fallen rör sig på en sådan grundläggande nivå. Ungdomarna tränas inte i specialiserade kvalifikationer som rör specifika yrken utan uppgiften är snarare att lära sig olika sociala roller och identiteter liksom tränas i allmänna moraliska hållningar som förmodas gälla i arbetslivet generellt. Ungdomarna ställs i ett lärlingsförhållande till det handlingsmönster som förknippas med en kompetent arbetssökande. Undervisningen gäller som sagt sällan hur man bemöter och handskas med normer och värderingar som kan vara specifika för en viss bransch som man söker sig till. Istället innebär undervisningen ett ständigt hävdande av allmänna attityder i arbetslivet, inte sällan i form av uppmaningar att ta jobsöket på allvar, att noggrant förbereda sig inför intervjuer, att tänka på sitt utseende och sin klädsel, att svara på givna intervjufrågor på ett visst sätt, etcetera. Analysen visar att formen dominerar framför innehållet. Det viktiga är *hur* man skriver ansökningar, *hur* man marknadsför sin personlighet, *hur* man pratar för sig och taktiskt agerar enligt konstens alla regler i anställningsintervjuer, inte *vad* man skriver eller pratar om, inte vilka specifika yrken och yrkesroller man söker sig mot.

Projekten kan också aktualisera ”alternativa” läroprocesser i personlig utveckling, vilka snarare handlar om att lära sig hantera vardagslivet som arbetslös

ungdom och finna gemenskap med andra i likartad situation. Pedagogiken syftar till att tillgodose olika basala behov hos ungdomarna: att komma underfund med samhället, sig själva och livet, där det sistnämnda innebär att ta ställning i olika livsfrågor, som vem man är, vilken grupp man tillhör, vilken position man har i samhället. Jag har argumenterat för att de pedagogiska verksamheterna på en abstrakt eller renodlad nivå kan beskrivas som socialiserande praktiker inriktade på att omforma eller resocialisera ungdomarna som individer. I denna process spelar kategoriseringar en viktig roll.

Bruket av kategoriseringar av arbetslösa ungdomar kan diskuteras både i termer av ett reflexivt projekt och som fostran. Michel Foucault (1961) har poängterat att när man beskriver individer som ”vansinniga”, ”häxor”, ”brottslingar”, ”arbetslösa” och så vidare, så förändras andra individers beteende mot dem och kan till och med få till följd att nya grupper uppstår. I Foucaults historiska perspektiv ses kategorier inte bara som språkliga resurser i händerna, eller i munnarna, på sina brukare. De ses som inslag i historiskt framvuxna diskurser (om vansinne, etcetera) med makt över den individuella talaren (i en deterministisk tolkning talar rent av diskursen genom individen). Att bli kategoriserad som arbetslös ungdom och anvisad till ett ungdomsprojekt är att i en mening bli positionerad i ett system där man både kan förvänta sig särskilda förmåner i form av rättigheter och stöd, men också riskera att bli bemött som en avvikelse från det normala och i behov av korrigerande insatser. Den förebyggande inriktningen i ungdomsprojekten kan också potentiellt innebära att man blir bemött som ett ungdomsproblem redan innan problemet, till exempel ohälsa, passivitet, dålig självkänsla, kriminalitet, missbruk, faktiskt existerar. Man blir på ett självklart sätt jämförd med andra arbetslösa i samma ålder. Man ska lära sig värdera sin arbetslöshetssituation på ett visst sätt och enligt en moralisk måttstock som man ska tillämpa på sig själv och på omgivningen.

Men som analysen visat förekommer det också andra sätt att bemöta arbetslösa ungdomar och också mer reflexiva sätt att använda kategorier. Peter Burke (1993) visar i sin bok *Samtalskonstens historia* hur människor i olika historiska situationer mer aktivt har brukat språkliga resurser för att innesluta eller utesluta andra människor i en viss gemenskap. Det kan till exempel ske när människor tvingas lära sig de ”hemliga språk” som gäller för olika miljöer; när intagna lär sig fängelsejargongen (kallad gypserka) i polska fångelser, eller när pojkar genom äldre elever (fortfarande) i engelska public school måste lära sig skolans slang och att använda den (Burke, a.a. s. 35–36). Foucault (1988) visar på ytterligare andra former av reflexivitet i sin bok om sexualitetens historia och under rubriken ”omsorg om det egna självet”. Framställningen rör hur de övre klasserna under senantiken odlade en kultur där de systematiskt gav akt på sin egen person, reflekterade över sitt språkbruk och agerande, och i vidare bemärkelse ”skapade sig själva” som ett ständigt pågående projekt. Självet var ingen given egenskap, utan en uppgift, något man måste åstadkomma, och gärna



diskutera som ett problem tillsammans med andra. Deborah Cameron visar sin bok *Good to talk* (2000) att detta slags självreflexivitet idag är något som sysselsätter en rad yrkesgrupper i olika delar av arbetslivet. I exempelvis företagsutbildningar inom telefonförsäljning tränas anställda i att använda sig själva och sin kommunikation på ett marknadsanpassat och serviceinriktat sätt. Kategorier används som idealmodeller för att standardisera personalens tal med och övertalning av kunder. På bokens omslag finns en bild på en ung man framför en reklamannons för en jobbsökarkurs med rubriken ”Good to talk?”. Sådana jobbsökarkurser beskrivs av Cameron som en tillspetsning och renodling av normala förhållanden i många utbildningssammanhang i dagens arbetsliv. Detta kan också relateras till kritiska studier (Garsten & Jacobsen, 2004; Fogde, 2007; kommande) av diskurser om *flexibilitet* och *anställningsbarhet* i dagens arbetsliv. De anförda studierna karakteriserar dessa diskurser som impregnerade av marknadsliberala kontroll- och styrningsformer (i termer av *governmentality*). Fogde (2007; kommande) visar exempelvis genom Foucault-inspirerade textanalyser av jobbsökardiskursen (i ett fackligt sammanhang), hur arbetssökande uppmanas att självständigt ta ansvar för sin ”anställningsbarhet” i enlighet med olika ideal. Att tänka och bete sig likt en entreprenör, att vara flexibel, att bejaka livslångt lärande, och att lära sig managementtekniker inför anställningsintervjuer är favoritegenskaper inom ramen för diskurser om jobbsökeri och anställningsbarhet (se även Garsten & Jacobsen, 2004).

### *Kategorier och kommunikativ socialisation*

Jag har argumenterat för att de studerade kurserna kan ses som en form av kommunikativ socialisation där kategorier används som förebilder. I kommunikationen söker projektledarna bildligt talat lyfta ungdomarna från en nivå till en annan nivå (alternativa roller och identiteter).

I det ena fallet (jobbsökarkurs) ska ungdomarna bli framgångsrika arbetssökande som agerar taktiskt och reflekterar över sina självpresentationer. Det handlar inte bara om att lära sig vissa kommunikativa färdigheter, utan också om att bli en viss typ av individ. För att bli en framgångsrik arbetssökande krävs att man lever upp till medelklassens traditionella framgångsideologi med tonvikten på individuell prestation och konkurrens. Det är betecknande att arbetslivsorienteringen importerar så många uttryck från elitidrottens värld med tävlingsmentalitet, positivt tänkande, ”peppning”, kamper, vinnare och förlorare. Arbetslivsorienteringen har både en reflexiv och pragmatisk inriktning. Personalen har direkta erfarenheter av, samt mer förmedlade föreställningar om, hur arbetsgivare resonerar vid anställningar. I undervisningen ställer de sig, likt advokater, på ”klienternas” sida i konkurrensen om arbetstillfällen. Deras uppgift blir att lära ut anställningsintervjuns metapragmatik; det som vanligen förblir implicit och fördolt i relationen mellan sökande och arbetsgivare. Men i själva undervisnings-

processen utvidgas betydelsen av att vara en kompetent arbetssökande till att också omfatta en rad negationer, ofta exemplifierade av ungdomarnas attityder och livsstilar. Deltagares försök att värja sig mot olika inslag i undervisningen, eller mot att identifiera sig som medlem i projektgruppen, bidrar ytterligare till att ungdomarna kategoriseras som en motbild till förebilden. Detta riskerar att få kontraproduktiva effekter genom att deltagare snarare än att stärkas i en framtida yrkesidentitet, tillskrivs en mängd brister (på stil, kultur, hyfs) och tillkortakommanden.

I det andra fallet (kurs i personlig utveckling) används kategorier av projektledarna snarare för att integrera arbetslösa ungdomar i en lokal gemenskap, och där en känsla av social och kulturell tillhörighet ska mobiliseras. Projektledarnas sätt att använda förebilder sker delvis i form av att de formulerar motberättelser gentemot ungdomarnas sätt att berätta om sig själva och sina livschanser. När deltagarna presenterar sig själva är det knappast någon lek med identiteter betraktat som något fritt och flytande. Snarare införlivar ungdomarna omgivningens förmodade syn på arbetslösa, liksom ofta en negativ självvärdering av sina egna möjligheter. Projektledarna söker i flera fall göra deltagarna uppmärksamma på hur deras sätt att prata och tänka begränsar dem i deras handlande, genom att de inte tror sig själva om att kunna göra vissa saker, till exempel studera vidare eller göra en yrkeskarriär. Detta kan föra tankarna till Paul Willis klassiska studie *Fostran till lönearbete* (1977/1992), vilken visade hur brittiska manliga arbetarklassungdomar, "the lads", markerade främlingskap inför den dominerande medelklasskulturen som skolan representerade. I kontakten med skolan finslipades olika element i arbetarklassens kultur, trots att skolan med olika medel försökte bryta arbetarklassens kulturmönster. Skolpersonalens strategier bidrog snarare till att ytterligare fjärma pojkarna som grupp från medelklassens kulturella ideal. Men även om det är möjligt att dra paralleller mellan Willis studie och de exempel som diskuteras här finns också väsentliga skillnader. I de kommunala ungdomsprojekten innebär inte ungdomarnas strategier, vilket var fallet med "the lads", att de fostras till en maskulin arbetarkultur inom industrin. Det är inte lika tydligt vad ungdomarna ska fostras till i de okonventionella projekten. Det som är iögonfallande i projekten är att ungdomarna i regel saknar en yrkesorientering. Det är delvis därför som de har anvisats till projekten. Vidare finns det ingen direkt koppling mellan projektkulturen och en specifik yrkeskultur. När det gäller kursen i personlig utveckling representerar projektledarna knappast heller någon enhetlig medelklasskultur. Snarare utformar de sin pedagogik utifrån egna erfarenheter av folkrörelsearbete och socialpedagogiska traditioner. Kursen ser jag i sammanhanget som ett intressant exempel på hur det inom ramen för lokala arbetsmarknadsprojekt etablerats ideal och mer eller mindre medvetna sätt att arbeta med, inte enbart eller i första hand individen, utan med *ungdomar* och deras arbetar- och ungdomskultur. Projektledarna utgår från deltagarnas vardagssammanhang, och söker påverka ungdomarnas attityder

och föreställningar om sig själva och andra. Under exempelvis gruppdiskussioner kan ledarna formulera versioner av ungdomarnas situation som går emot andra typer av diskurser i vilka arbetslösa ungdomar är inskrivna som avvikande grupper som är medskyldiga till sin arbetslöshet. Diskussionerna kan innebära en möjlighet att deltagarna upptäcker att de inte är ensamt ansvariga för sin situation utan att ungdomsarbetslöshet är ett samhällsansvar. De kategorier som används är relaterade till en lokal projektkultur där ett viktigt värde förefaller vara att sätta in ungas situation i ett helhetsperspektiv. Det kan ta sig uttryck i att ungdomarna bemöts som individer med ett behov av att finna, eller återskapa, en helhet som gått förlorad på vägen genom deras uppväxt. Talet om arbetarklass är ett exempel på hur projektledarna söker väva en gemensam historia kring gruppen med band som går utöver de administrativa kategorier och beslut enligt vilka de anvisats till projektet. Det finns en dubbelhet i detta att försöka få ungdomarna att identifiera sig med en ”ny” arbetarklassidentitet (så som den framställs av projektledarna), samtidigt som de ska stärkas i den ”gamla” (som motsvarar ungdomarnas självuppfattning). Det kan också ses som ett envist fasthållande i ungdomarnas sociala bakgrunder.

Den typ av direkta fostran som bedrivs både i jobbsökarkursen och i kursen i personlig utveckling torde knappast vara möjlig i samma utsträckning i ett mer formellt institutionellt sammanhang. Projektledarna upprätthåller inget distanserat myndighetsperspektiv på ungdomarna, utan finner sig ofta i situationer som liknar föräldrars, i fostrarens roll. I dessa informella roller får de också möjlighet att rättframt korrigera ungdomarna och uttala sådant som i regel förblir outtalat eller bara antyds, i mer officiella sammanhang. Den informella inramningen är i sig betecknande för den socialisationspraxis som utvecklas i detta sammanhang. Det kan också beskrivas som att formell kontroll ersätts av informell kontroll och att makt- och kontrollfunktioner antar mera mångtydiga och implicita former som är knutna till ungdomarnas självreflexivitet och självkontroll.

## Referenser

- Adelswärd, V. (1988). *Styles of Success. On Impression Management as collaborative action in jobs interviews*. Avhandling, Linköping Studies in Arts and Science, 23. Linköping: Institutionen för tema.
- Andersson, M. (2003). *Arbetslöshet och arbetsfrihet. Moral, makt och motstånd*. Avhandling, Etnologiska avdelningen Uppsala universitet.
- Bauman, Z. (2002). *Det individualiserade samhället*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos
- Berger, P. (1974). *The Homeless mind*. New York: The Free Press.
- Bourdieu, P. (1991). *Kultur och kritik*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Burke, P. (1993). *Samtalskonstens historia*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Börjesson, M. (1995). ”Från arbetsmarknadspolitik till ungdomspolitik. Perspektiv på de samhälleliga åtgärderna mot ungdomsarbetslösheten” s. 93–114 i Bergqvist, K.,

- Petersson, K. & Sundkvist, M. (red.) *Korsvägar: En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu*. Stockholm: Symposium.
- Cameron, D. (2000). *Good to Talk*. London: Sage.
- Cedersund, E. (1992). *Talk, text and institutional order: A study of communication in social welfare bureaucracies*. Avhandling, Linköping Studies in Arts and Science, 78, Linköping: Institutionen för tema.
- Fogde, M. (2007; kommande). "The making of an Employable Individual" i Höijer, B. (red.) *Ideological Horizons among Mass Media and Citizens*. Göteborg: Nordicom.
- Foucault, M. (1961). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Aldus/Bonniers.
- Foucault, M. (1988). *The care of the Self. The History of Sexuality, Volume 3*. New York.
- Freire, P. (1970/1972). *Pedagogik för förtryckta*. Stockholm: Gummessons.
- Garsten, C. & Jacobsson, K. (red.) (2004). *Learning To Be Employable. New Agendas on Work, Responsibility, and Learning in a Globalizing World*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Granström, K. & Einarsson, C. (1995) *Forskning om liv och arbete i svenska klassrum – en översikt*. Stockholm: Skolverket.
- Jenkins, R. (1997). *Rethinking Ethnicity. Arguments and Explorations*. London: Sage Publications.
- Hermansson, H-E. (1988). *Fristadens barn. Om ungdomars livsstilar, kulturer och framtidsperspektiv i 80-talets Sverige*. Göteborg: Daidalos.
- Hertzberg, F. (2003). *Gräsrotsbyråkrati och normativ svenskhet. Hur arbetsförmedlare förstår en etniskt segregerad arbetsmarknad*. Avhandling, Stockholm: Arbetslivsinstitutet.
- Hester, S. & Eglin, P. (red.) (1997). *Culture in Action. Studies in Membership Categorization Analysis*. Washington D.C.: International Institute for Ethnomethodology and University Press of America.
- Johansson, K. (2003). *Bli vuxen i arbetarstad. Fem ungdomar berättar om skola, arbete & det egna livet*. Avhandling, Linköping Studies in Arts and Science, 276, Linköping: Institutionen för tema.
- Kullberg, C. (1994). *Socialt arbete som kommunikativ praktik*. Avhandling, Linköping Studies in Arts and Science, 115, Linköping: Institutionen för tema.
- Langager, S. C. (1985). "Den statlige regulering af ungdomstilværelsen". *Nordisk Forum*, 1985: 46.
- Linell, P. & Persson Thunqvist, D. (2003). "Moving in and out of framings: Activity contexts in talks with young unemployment people within a training project". *Journal of Pragmatics*, 35: 409–434.
- Larsson, L. (2002). *Evaluating Social Programs: Active Labour Market Policies and Social Insurance*. Department of Economics, Uppsala: Uppsala universitet.

- Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.) (2001). *Interaktion i pedagogiska sammanhang*. Stockholm: Liber.
- Lundahl, L. (2000). "Nittioalets strategier för unga i skarven mellan skola och arbete" i Olofsson, J. & Schånberg, I. (red.) *Yrkesutbildning i går och i dag: om tillväxt, välfärd och kön*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mäkitalo, Å. (2002). *Categorizing work: Knowing, arguing and social dilemmas in vocational guidance*. Avhandling, Göteborg studies in educational sciences, 177, Göteborgs universitet.
- Persson, Thunqvist, D. (2003). *Samtal för arbete. Kommunikativa verksamheter i kommunala ungdomsprojekt*. Avhandling, Linköpings universitet.
- Petersson, K. (1995). "Viljan att förekomma – om unga i den svenska profylaxens ordningsprojekt" i Dahlgren, L. & Hultqvist, K. (red.) *Seendet och seendets villkor. En bok om barns och ungas välfärd*. Stockholm: HLS.
- Petersson, K. (1997). "Mobilisering av gemenskapen. Om den socialpedagogiska offensiven i lokalmiljön" s. 86–118 i Arnstberg, K-O. & Ramberg, I. (red.) *I stadens utkant. Perspektiv på förorter*. Tumba: Mångkulturellt Centrum.
- Schmidt, L-H. (1986). *Vetandets politik*. Stockholm/Lund: Symposion.
- Sernhede, O. (1984). *Av drömmar väver man*. Socialstyrelsen, Utbildningsproduktion AB. Malmö: Skogs.
- Stojanovic, V. (2001). *Unga arbetslösas ansikten: identitet och subjektivitet i det svenska och danska samhället*. Avhandling, Sociologiska institutionen, Lund: Lunds universitet.
- Swärd, H. (1995). "Straff eller behandling? 1800- och 1900-talens åtgärder mot arbetslös, fattig ungdom" s. 65–92 i Bergqvist, K., Petersson, K. & Sundkvist, M. (red.) *Korsvägar. En antologi om möten mellan unga och institutioner förr och nu*. Stockholm: Symposion.
- Thedvall, R. (2004). "'Do it Yourself': Making Up the Self-Employed Individual in the Swedish Public Employment Service" i Garsten, C. & Jacobsson, K. (red.) *Learning To Be Employable. New Agendas on Work, Responsibility, and Learning in a Globalizing World*. Basingstoke: Palgrave MacMillan.
- Ungdomsstyrelsen. (1999). *Svensk ungdomspolitik*. Utredning nr 14. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Ungdomsstyrelsen. (2002). *Ungdomsperspektiv i brytningstid. På spaning efter en senmodern offentlig sektor*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Öhlund, T. (1997). *Normaliseringspraktiker i det moderna samhället. En diskursanalys av åtta sociala ungdomsprojekt*. Avhandling, Studier i socialt arbete, 24, Umeå: Institutionen för socialt arbete.