

# ”At forestille sig selv i fremtiden”

## – unge i specialpædagogiske grundskoletilbud og transitionens uvisse landskab

---

Tim Vikær Andersen,  
lektor, cand.pæd.soc. og ph.d.-stipendiat,  
Københavns Professionshøjskole & Syddansk  
Universitet,  
tiva@kp.dk

### Resumé

Artiklen undersøger, hvordan unge i specialpædagogiske grundskoletilbud forestiller sig deres fremtid i overgangen til ungdomsuddannelse og beskæftigelse, og hvordan disse forestillinger formes i mødet med skolens transitionspraksisser. Med afsæt i *possible selves* identificerer analysen tre mønstre i de unges fremtidsfortællinger og viser, hvordan bestemte fremtider åbnes, indsnævres og legitimeres i et mulighedsrum præget af adgangsbetinger, normalitetsforventninger og selvfremstillinger.

**Nøgleord:** Transitionsforberedelse, specialpædagogiske grundskoletilbud, possible selves, fremtidsforestillinger.

### Abstract: “Imagining Oneself in the Future” – Young People in Special Education Settings and the Uncertain Landscape of Transition.

The article examines how young people in special education settings in the Danish compulsory school system imagine their futures in the transition to upper secondary education and employment, and how these imaginaries are shaped through their encounters with school-based transition practices. Drawing on possible selves, the analysis identifies three patterns in the young people’s future narratives and shows how particular futures are opened up, narrowed, and legitimized within a horizon of possibility shaped by conditions of access, normative expectations, and self-presentations.

**Keywords:** Transition preparation, Special education settings, possible selves, imagined futures.

Artiklen kan findes på  
<https://tidsskrift.dk/FPPU>  
DOI: 10.7146/fppu.v10i1.168269

## Indledning

Børn og unges forestillinger om fremtiden formes løbende gennem opvækst, skoleerfaringer og møder med sociale og institutionelle forventninger (Wamala-Andersson et al., 2025). Op til overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse og beskæftigelse får disse forestillinger særlig betydning, fordi bestemte uddannelsesveje i stigende grad fremstår som plausible, tilgængelige og mulige, mens andre glider i baggrunden. Overgangen er derfor ikke alene en kritisk fase – men også et institutionelt defineret tidspunkt, hvor tidligere erfaringer med vejledning, differentiering, forventninger og støtte får betydning for de unges oplevede mulighedsrum.

Fra almenområdet ved vi, at unges fremtidsforestillinger formes tidligt og ofte spejler sociale hierarkier i uddannelsessystemet (J. Thomsen, 2023; Wamala-Andersson et al., 2025). I grundskolens specialpædagogiske tilbud kan denne tidlige differentiering forstærkes, når elever f.eks. mødes af lavere forventninger og ekskluderende normalitetsforståelser (Wei & Marder, 2012).

Netop derfor træder de institutionelle og normative betingelser for unges fremtidsforestillinger særligt tydeligt frem i specialpædagogiske kontekster, hvor fremtiden ikke blot træder frem som et individuelt forestillingsrum, men gøres tænkelig i et felt præget af kategorisering, organisering og normalitetsnormer. Her kan mulighedsskabende praksisser sameksistere med stigmatisering og ekskluderende forståelser af normalitet, som bidrager til lavere forventninger og en indsnævet muligheds horisont (Falster & Ringø, 2024; Shifrer, 2013; Wei & Marder, 2012). Samtidig får tilbuddenes strukturelle rammer, skolens transitionspraksisser og de professionelle omkring de unge betydning for, hvilke uddannelsesveje der i praksis fremstår som tilgængelige, legitime og realistiske (Juul et al., 2025; Slottved et al., 2022; Vikær Andersen, 2026).

Med begrebet *dreamless futures* viser Baillergeau og Duyvendak (2022), at fravær af formulerede aspirationer ikke nødvendigvis udspringer af lav motivation, men kan afspejle en erfaring af, at visse fremtider ikke fremstår som tilgængelige. Det kalder på et analytisk blik, der ikke læser unges fremtidsforestillinger som individuelle dispositioner alene, men som formet, begrænset og forskudt i mødet med institutionelle betingelser og praksisser.

I udskolingen konkretiseres de institutionelle og normative betingelser for unges fremtidsforestillinger gennem organiserede overgangspraksisser som vejledning, brobygning, afgangsprøver og uddannelsesparathedsvurdering, der er med til at forme unges orienteringer mod videre uddannelse og beskæftigelse (Hangaard, 2022; Juul et al., 2025; Lademann et al., 2024; Slottved et al., 2022; R. Thomsen et al., 2024; Vikær Andersen, 2026). Der mangler dog fortsat viden om, hvordan unge i

specialpædagogiske grundskoletilbud forestiller sig fremtiden i dette krydspres, og hvordan disse forestillinger formes i mødet med skolens overgangspraksisser. Denne artikel placerer sig i dette videnshul.

Med udgangspunkt heri undersøger jeg i artiklen følgende forskningsspørgsmål: Hvordan beskriver elever i specialpædagogiske grundskoletilbud den kommende overgang til videre uddannelse og beskæftigelse, og hvordan formes disse fortællinger i mødet med skolens transitionspraksisser?

Analysen bygger på kvalitative longitudinale narrative interviews med ti elever i afgangsklasser i kommunale specialpædagogiske tilbud i to danske kommuner og retter sig mod, hvordan eleverne forestiller sig fremtiden inden for et mulighedsrum præget af både institutionelle forventninger, organiseringsformer og begrænsede adgangs betingelser.

Artiklen bidrager teoretisk ved at anvende *possible selves* som hovedbegreb og supplere med begreber om subjektposition og selvforestilling til at analysere, hvordan bestemte fremtider bliver socialt legitime, mulige eller lukkede i skolens overgangspraksisser (Clegg, 2018; Henderson, 2018; Markus & Nurius, 1986; Oyserman, 2020). Praksisrettet peger artiklen på, hvordan transitionspraksisser både kan udvide og indsnævre unge menneskers forestillede og faktiske mulighedsrum i specialpædagogiske grundskoletilbud.

Efter indledningen følger først en kort skitsering af de specialpædagogiske grundskoletilbud som undersøgelsens institutionelle kontekst, hvorefter jeg præsenterer artiklens teoretiske analyseramme og metodiske design. Analysen udfoldes derefter i tre temaer: begrænsede fremtidsbilleder, legitimerende selvforestillinger og pragmatisk håb. Afslutningsvis samler jeg analysens tre mønstre og diskuterer, hvordan transitionspraksisser bidrager til at åbne, indsnævre og legitimere forskellige fremtider for unge i specialpædagogiske grundskoletilbud.

## Specialpædagogiske grundskoletilbud – et kort overblik

Specialpædagogiske grundskoletilbud skal inden for folkeskoleområdet sikre undervisning og trivsel på et differentieret grundlag (Undervisningsministeriet, 2022). Tilbuddene organiseres som specialklasser, specialskoler og i nogle tilfælde som mellemformer i tilknytning til almenskolen (Hedegaard-Sørensen, 2025). De unge i undersøgelsen går i kommunale afgangsklasser, hvor overgangen til ungdomsuddannelse planlægges inden for det ordinære uddannelsessystem. Typiske støtteformer er små hold, højere voksenandel, strukturerede læringsmiljøer og adgang til special- og socialpædagogiske kompetencer (Børne- og Undervisningsministeriet, 2014; Undervisningsministeriet, 2015). Overgangen koordineres typisk mellem skole, vejledning og forældre i afgangsåret (Undervisningsministeriet, 2025).

### Teoretisk analyseramme

Jeg analyserer elevernes fremtidsfortællinger med afsæt i begrebet *possible selves*, som betegner forestillinger om, hvem man ønsker at blive, kan blive eller frygter at blive (Markus & Nurius, 1986). I artiklen anvender jeg den danske oversættelse *mulige selv* som analytisk begreb for de fremtidsrettede orienteringer, der træder frem i elevernes fortællinger. De formes ikke blot af individuelle ønsker, men også af sociale erfaringer, institutionelle betingelser og vurderinger af, hvad der fremstår realistisk og legitimt.

Jeg skelner mellem tre former for mulige selv: *hoped-for selves* (ønskede mulige selv), *expected selves* (forventede mulige selv) og *feared selves* (frygtede mulige selv). De ønskede mulige selv retter sig mod det, eleven gerne vil opnå, f.eks. at begynde på gymnasiet. De forventede mulige selv knytter sig til det, eleven oplever som sandsynligt eller realistisk, f.eks. at vælge en uddannelse, man vurderer, at man kan gennemføre. De frygtede mulige selv retter sig mod det, eleven søger at undgå, f.eks. at vælge forkert eller fremstå som en, der ikke passer ind. De tre dimensioner forstås som sammenvævede orienteringer.

I analysen anvender jeg desuden *subjektposition* og *selvfremstilling* som supplerende begreber. Med subjektposition mener jeg de sociale og institutionelle positioner, der stilles til rådighed for eleverne eller gøres legitime i skolens og overgangens praksisser. Med selvfremstilling mener jeg den måde, eleverne narrativt fremstiller sig selv i relation til sådanne positioner, eksempelvis som realistiske, håbefulde eller tilbageholdende. Hvor mulige selv angår forestillinger om fremtiden, angår selvfremstilling den måde, eleven gør sig selv forståelig og legitim i nutiden.

Mulige selv opstår ikke i et socialt eller temporalt tomrum. I tråd med Henderson (2018) og Clegg (2018) forstår jeg dem som afhængige af fortolkningsressourcer, institutionelle forventninger og tidlige ordninger, der gør nogle fremtider lettere at forestille sig, afprøve og anerkende end andre. Fremtiden er dermed ikke et neutralt rum for individuel planlægning, men et socialt organiseret mulighedsfelt. Oysermans (2020) begreb om identity-based motivation præciserer i den sammenhæng, hvordan elever orienterer sig mod valg, der ikke blot opleves som ønskelige, men som plausible i lyset af deres selvforståelse og de betingelser, de læser sig ind i.

*Transitionspraksisser* forstås her som skolens organiseringsformer i overgangen (f.eks. brobygning, vejledning og tidlige strukturer i afgangsåret). Disse praksisser er med til at åbne, indsnævre eller lukke bestemte fremtider ved at fordele adgang, sandsynlighed og risiko – i et spændingsfelt mellem støtte og mulighedsskabelse på den ene side og kategorisering samt snævre normalitetsforventninger på den anden (Falster & Ringø, 2024; Shifrer, 2013; Wei & Marder, 2012).

### Metodisk design

Artiklen bygger på et kvalitativt longitudinelt design (Neale, 2020) og indgår i et ph.d.-projekt om, hvordan elever i grundskolens specialpædagogiske tilbud forbereder sig til videre uddannelse og beskæftigelse i afgangsåret. Empirien er multimodal og narrativt orienteret og omfatter interviews, go-along, før- og eftersamtaler samt feltnoter. Artiklen bygger primært på narrative interviews med ti elever fra kommunale specialpædagogiske tilbud i to danske kommuner. Hver elev har deltaget i to interviewrunder med cirka syv måneders mellemrum. Interviewguiden har været åbent struktureret og har inviteret til elevnære fortællinger om fremtidsforestillinger, transitionsvalg samt oplevede muligheder og forhindringer.

Analysen følger en tematisk-narrativ tilgang inspireret af Riessman (2008) med fokus på hændelsesknudepunkter, positionering og mønstre på tværs af elever og interviewrunder. Jeg har indledningsvis foretaget en åben kodning af formuleringer med fremtidsorientering, begrundelser og forbehold og har herefter organiseret materialet i tre analysetemaer. Begrebet *mulige selv* har fungeret som et sensitizing concept (Blumer, 2017), idet jeg har kodet for, om mulige selv blev formuleret som ønskede, forventede eller frygtede, samt for tegn på aktivering, dæmpning og deaktivering. Subjektpositioner har fungeret som pejlemærker for de forklaringer og normalitetsforventninger, eleverne trak på i relation til skolens transitionspraksisser.

Artiklen anvender både korte og længere interviewuddrag. Korte citater bruges til at markere mønstre på tværs af elevernes fortællinger, mens længere citater anvendes, hvor ambivalens, forskydninger over tid eller institutionelle betydningsprocesser skal træde tydeligere frem.

Rekruttering og sampling er sket i samarbejde med skoleledelser, lærere og pædagoger med kriteriet aktuel indskrivning i et specialpædagogisk tilbud i afgangsklasser. Deltagelse har været frivillig og baseret på informeret samtykke fra elever og forældre/værger. Data er pseudonymiseret, opbevaret krypteret og behandlet i overensstemmelse med GDPR og gældende databeskyttelsesretlige retningslinjer (Justitsministeriet, 2024).

I de følgende afsnit udfolder jeg analysen i tre temaer: 1. Begrænsede fremtidsbilleder, 2. legitimerende selvfremstillinger og 3. pragmatisk håb.

### Tema 1: Begrænsede fremtidsbilleder

*“De sagde at det nok er bedst, at du fravælger tysk [...] jeg tænkte bare: ‘fint nok, mindre stress’, you know [...] Jeg troede bare, det gav mindre pres, men ingen sagde, at STX krævede tysk. Til brobygning så jeg kravet og tænkte: ‘Hva’... det har jeg jo ikke?’ Så gik det op for mig, at døren var lukket. Jeg tænkte ikke det betød så meget*

# Det, som ikke kan udtrykkes uden risiko for tab af social anerkendelse, bliver over tid også det, der falder uden for de muligheder, man kan forestille sig

*dengang – nu kan jeg ikke komme på STX [...] det føles lidt som om jeg fik det at vide alt for sent.” (interview med ung i 2. runde)*

Citatet viser, hvordan et tidligt fagfravalg først kan fremstå som aflastning, men retrospektivt træder frem som lukning af et uddannelsesspor. Analytisk er pointen derfor ikke kun, at eleven mangler information, men at adgangskravene virker gennem en tidslig forskydning, hvor beslutningens rækkevidde først bliver synlig, når handlemuligheden allerede er indsnævret. Citatet er typisk for interviewmaterialet. Syv ud af ti elever fortæller således, at de allerede i 5.-6. klasse er blevet trukket ud af en fuld fagrække, f.eks. ved fravalg af tysk, fysik eller idræt. Fravalget virker ikke blot som et formelt indgreb i elevens skoleforløb, men som led i en transitionspraksis, der tidligt sorterer mellem tænkelige og utænkelige uddannelsesveje. I elevernes fortællinger fremstår mulighedsrummet derfor som formet af andres beslutninger længe før de unge selv får indblik i deres rækkevidde.

For andre elever skærpes indsnævringen af, at de i egen optik slet ikke møder en transitionspraksis, der kan lede dem. Halvdelen af eleverne giver således udtryk for, at transitionsforberedelse kun i begrænset omfang er til stede i deres afsluttende skoleår. Det kommer til udtryk i både interview 1 og 2 – bl.a. som hos denne elev i anden interviewrunde:

*”Jeg ved ikke hvorfor jeg ikke har været på brobygning [...] Jeg aner ikke rigtig, hvad der findes, altså, der er aldrig nogen der har sagt hvorfor eller hvad planen var, så jeg er bare gået og ventet [...] Jeg ville egentlig gerne have været på noget [...] sådan noget hvor man lige kunne prøve ting af, you know, bare se hvad der findes [...] Jeg*

*tror han [UU-vejleder] har været i klassen en gang? [...] men det var mega kort, og han snakkede mest med lærerne [...] så jeg ved stadig ikke helt hvad jeg skal eller hvad der er muligt.”*

Udsagnet synliggør et oplevet fravær af transitionsforberedelse, der både mangler begrundelse og erfaring. Det placerer eleven i en passiv subjektposition, hvor andre aktører ikke giver adgang til den viden og de erfaringer, der kunne understøtte et kvalificeret valg.

Fraværet af brobygning kan siges at få flere konsekvenser: Ønskede mulige selv dæmpes, når ønsket ikke kan forankres i afprøvning, og forventede mulige selv bliver skrøbelige, når forestillinger om det sandsynlige ikke kan kobles til konkrete erfaringer med uddannelsesmiljøer, krav og støtteformer.

I den situation formes elevens forventede fremtid lettere af andres kategoriseringer, rygter og indirekte antagelser end af egne møder med uddannelsespraksis. Risiko fremstår dermed ikke som et individuelt anliggende, men som en socialt organiseret usikkerhed om, hvor man kan høre til – og hvad man med rimelighed kan vælge. Fraværet af transitionsforberedelse svækker derfor ikke blot elevens viden, men også grundlaget for at forbinde fremtid, erfaring og handlekraft.

Hvor det foregående viser, hvordan muligheder lukkes gennem fravær af inddragelse, afprøvning og information, viser det næste delafsnit, hvordan muligheder også kan lukkes gennem normalitetsmarkører.

**Det er ikke for sådan nogle som mig**

*"Jeg går lidt og tænker på EUD eller måske EUX Handel, fordi så slipper jeg for alle de der fag, der føles som spild af tid, og i stedet får noget mere jeg kan bruge ... hvor jeg kan komme ud og arbejde med business og sådan noget, noget der hurtigt kan føre til et rigtigt arbejde og giver mening for mig i hverdagen, [...] Jeg tror ikke, jeg ville klare gymnasiet [STX] – det er ikke for sådan nogle som mig."*  
(interview med ung i 2. runde)

Citatet peger på et mønster i interviewmaterialet, hvor flere af de unge orienterer sig mod erhvervsuddannelser begrundet med nytte, anvendelighed og beskæftigelsesigte. Eleven fremstiller EUD og EUX som spor, der fører til noget brugbart, mens STX fremstår som mindre relevant for ham. Når han beskriver nogle fag som "spild af tid" og fremhæver ønsket om "noget mere jeg kan bruge", bliver det anvendelsesorienterede knyttet til det, der både opleves som meningsfuldt og som realistisk.

Her træder et forventet muligt selv frem som en forestilling om en fremtid, der kan gøres overskuelig, nyttig og socialt forsvarlig. Orienteringen fungerer samtidig som en selvforestilling, hvor eleven ikke blot fremstiller sig selv som realistisk, men som én, der læser uddannelsesfeltet gennem de normer for fornuft, nytte og passende ambition, som allerede er stillet til rådighed for ham.

Analytisk rækker udsagnet imidlertid ud over et umiddelbart valg mellem uddannelsesspor. Når eleven siger, at han ikke tror, han ville klare STX, kan det tolkes som et aktiveret frygtet muligt selv, hvor STX forbindes med risiko for nederlag, utilstrækkelighed eller ikke at høre til. Usikkerheden skærpes i udsagnet "det er ikke for sådan nogle som mig". Her bliver STX ikke blot beskrevet som svært, men som et sted, der ligger uden for den subjektposition, eleven oplever som tilgængelig for sig selv. Udsagnet fungerer dermed som en social lukning: Det, som ikke kan udtrykkes uden risiko for tab af social anerkendelse, bliver over tid også det, der falder uden for de muligheder, man kan forestille sig.

Det analytisk centrale er derfor, at STX ikke alene fravælges som et konkret spor, men afvises som en mulighed, der allerede på forhånd opleves som socialt uforenelig med elevens egen placering. Når institutionelle skel omsættes til udsagn om, hvem eleven oplever sig som, bliver det ikke længere et spørgsmål om, hvilke betingelser der kunne gøre STX muligt, men om hvorvidt STX overhovedet fremstår som en relevant og tilgængelig mulighed. På den måde viser citatet, hvordan skolens differentieringer indlejres i elevernes selvforestillinger og dermed er med til at lukke bestemte fremtider, før de for alvor træder frem som valgmuligheder.

**Tema 2: Legitimerende selvforestillinger**

*"Jeg planlægger at tage en uddannelse, hvor kravene ikke er alt for høje, så jeg kan klare det og vise både lærere og mine forældre, at jeg godt kan træffe et fornuftigt valg – og også lidt for at undgå at stå der og føle, at jeg har dummet mig eller ikke passer ind [...] Jeg prøver bare at vise, at jeg kan tænke realistisk og ikke laver sådan nogle vilde planer, så de kan se, at jeg faktisk tager det seriøst og ikke bare fjoller rundt."*

Ovenstående citat fra en elev i første interviewrunde illustrerer hvordan eleverne i materialet ofte indtager en subjektposition som "fornuftige" og "realistiske", når de artikulerer deres fremtidsplaner. Set gennem begrebet mulige selv fungerer denne positionering som en narrativ selvforestilling, der stabiliserer et socialt legitimt forventet muligt selv, samtidig med at den afgrænser et frygtet muligt selv – forbundet med at fremstå uansvarlig, uegnet eller urealistisk i relation til centrale voksenfigurer.

Sådanne selvforestillinger er ikke blot udtryk for individuelle præferencer, men for elevens refleksive vurderinger af de forventningsstrukturer, de møder. Fortællingerne balancerer derfor ikke alene mellem egne ønsker og andres krav, men også mellem det ønskelige og det, der fremstår muligt, legitimt og socialt bæredygtigt. Eleverne iscenesætter sig selv som aktører, der foretager legitime og passende valg i et uddannelseslandskab, som allerede fremstår indskrænket af strukturelle barrierer og tidligere erfaringer med marginalisering.

En beslægtet form for selvforestilling træder frem hos et par af eleverne, der orienterer sig mod STX gennem en tydeligt strategisk læsning af uddannelsessystemets adgangskrav. En elev siger i interview 1:

*"Jeg vil gerne have en fuld 9. klasse, så jeg kan komme videre på gymnasiet. Så skulle man have et fremmedsprog, og tysk lå oplagt. Så det tager jeg nu [...] Det er fordi så behøver jeg ikke lægge mig fast på hvad jeg skal [...] Jeg får tre år til at prøve noget forskelligt."*

Citatet viser, hvordan eleven positionerer sig som informeret og strategisk ved at afstemme sine fagvalg med uddannelsessystemets adgangskrav. Valget af tysk fremstilles ikke som et spørgsmål om faglig interesse, men som et målrettet greb, der gør gymnasiet tilgængeligt som mulighed. Det analytisk centrale er ikke alene elevens systemkendskab, men også hvordan eleven her fremstår som en, der har internaliseret de adgangsløkker, skolens transitionspraksisser stiller til rådighed, som præmis for, hvad der fremstår muligt, og dermed læser fremtiden gennem institutionelt distribuerede betingelser.

Næste delafsnit viser, hvordan fornuftspositionen over tid kan blive et legitimationsforløb, hvor håb gradvist kan formuleres uden tab af social troværdighed.

#### **Legitimering af et muligt selv over tid**

Flere elever orienterer sig mod erhvervsuddannelser og erhvervsgymnasiale retninger som EUD, EUX og HHX og begrundes valget med nytte, stabilitet og fremtidig anvendelighed. For nogle elever udvikler disse begrundelser sig over tid til et legitimeringsforløb, hvor de gradvist opbygger en sammenhængende fortælling, der kan bære den sociale prøvelse, deres uddannelsesvalg udsættes for.

Det kommer bl.a. til udtryk i følgende udsagn fra en elev i henholdsvis interviewrunde 1 og 2, hvor begrundelsen forskydes fra risikominimering til en mere personligt forankret forestilling om et muligt fagligt selv:

*"Det vigtigste for mig er bare at få en uddannelse, man kan bruge til noget [...] jeg tænker mest bare 'okay, hvad kan give mig et normalt liv', sådan no drama [...] Så jeg ikke ender med at gå derhjemme uden penge [...] Jeg føler jeg skal vælge noget, der bare sikrer mig [...] noget hvor jeg ikke fucker op." (interview 1).*

*"Jeg vil selvfølgelig gerne undgå at blive arbejdsløs, men jeg begynder også at tænke over, hvem jeg gerne vil være [...] altså ikke kun hvad der er sikkert, men hvad der faktisk giver mening for mig. Jeg drømmer ikke om at være den og den type, men jeg kan faktisk godt se mig selv som tømmer. Jeg kan mærke, det føles mere rigtigt nu, sådan mere 'det her kunne være mig' for det er jo også en måde at være nogen på." (interview 2).*

I interview 1 positionerer eleven sig først og fremmest som realistisk. Det gør han ved at trække på et sikringsregister, hvor arbejdsløshed og økonomisk udsathed fungerer som implicite forestillinger om forhold som uddannelser skal sikre imod. Analytisk producerer citatet dermed ikke primært et "hvem", men snarere et "hvorfor" i form af et forventet muligt selv, der kan fremstå plausibelt netop fordi det begrundes gennem nødvendighed og risikohåndtering.

I interview 2 fastholder eleven undgåelsesrationalet ("undgå at blive arbejdsløs"), men åbner samtidig et nyt betydningsrum, når han siger, at han "begynder ... at tænke over, hvem [han] gerne vil være", og lader "tømmer" træde frem som "en måde at være nogen på".

Det afgørende er, at realismen som subjektposition fastholdes, samtidig med at den får et nyt indhold: "Tømmer" kan nu formuleres som et ønsket muligt selv, der samtidig kan gøres socialt legitimt, men stadig er forankret i samme sikringsregister, der gør udsagnet socialt forsvar-

ligt. Selvfremstillingen handler ikke alene om at vælge en retning, men om gradvist at opbygge den legitimitet, der gør et ønsket muligt selv socialt forsvarligt og realistisk at investere i.

Hvor tema 2 har vist, hvordan elever gør deres valg legitime i et forventningsfelt ved at opbygge en socialt holdbar selvfremstilling, skifter tema 3 fokus til en anden fremtidsmodalitet: Håb gennem håndterbarhed. Her undersøger jeg, hvordan mellempositioner som 10. klasse, efterskole og FGU kan fungere som tidlige og institutionelle greb, der gør det muligt for eleverne at foretage en uddannelsesmæssig bevægelse uden at skulle definere et endeligt mål på forhånd.

#### **Tema 3: Pragmatisk håb**

Flere elever beskriver fra interviewrunde 1 til 2 en begyndende løsrivelse fra grundskolens rammer og en længsel efter nye fællesskaber. Det sker eksempelvis i form af udsagn som "jeg glæder mig til at komme et andet sted hen" og "det er godt at det snart er slut". Det kan på den ene side forstås som en forsigtig aktivering af et ønsket muligt selv. Samtidig aktiverer overgangen imidlertid også frygtede mulige selv, forbundet med risikoen for at mislykkes, stå alene eller miste det kendte. Her træder pragmatisk håb frem som en analytisk betegnelse for fortællinger, hvor ønskede mulige selv ikke udfoldes som store planer - men som håndterbare skridt holdt sammen af forestillinger om, hvad der sandsynligvis kan lade sig gøre.

I en dansk kontekst har Pless og Katznelson (2007) samt Pless (2009) tidligere vist, hvordan nogle unge oplever, at grundskolen gradvist mister betydning som udviklingsrum, og at overgangen til ungdomsuddannelse rummer både orientering mod, hvem man kan blive og en fornemmelse af at stå ved en skillevej. Denne forståelse genfindes i nyere dansk forskning, som peger på overgangen som en personlig, social og faglig proces, hvor unges orientering mod fremtiden ofte rummer både tvivl og afklaring - samtidig med at institutionelle forhold som vejledning, valgprocesser og afgangsprøver er med til at strukturere deres muligheder (Danmarks Evalueringsinstitut, 2021; Lademann et al., 2024). I interviewmaterialet afspejles denne spænding, når eleverne både udtrykker lyst til at komme videre og usikkerhed ved at skulle forlade velkendte fællesskaber. Flere elever har ikke en fast forestilling om, hvad de vil, men orienterer sig mod foreløbige og skrøbelige forestillinger om, hvad der kunne blive muligt. Det pragmatisk håb kommer dermed ikke til udtryk som store ambitioner, men snarere som et mod til at tage det næste skridt på trods af usikkerhed. En elev udtrykker det således i interview 2:

*"Jeg ved ikke helt, hvad der skal ske... måske noget med biler, men jeg skal lige finde ud af det [...] Jeg prøver bare at tage ét skridt ad gangen, ikke tænke for langt frem [...] Jeg glæder mig til at starte et nyt sted og møde nogle nye, men jeg er også lidt nervøs, for jeg ved*

*ikke helt, om jeg kan leve op til kravene og finde ud af alt det der med ny støtte og nye mennesker"*

Citatet åbner for en analytisk dobbeltlæsning. Formuleringer som "jeg ved ikke helt" og "jeg er også lidt nervøs" kan pege mod et begrænset forestillingsrum, hvor fremtiden fremstår som en uklar kontur – snarere end et konkret mål. Samtidig kan samme tøyen læses som en aktiv udskydelse, der beskytter eleven mod for tidlig fastlåsning i en overgang, hvor krav, støtteformer og sociale koder endnu er uigen-nemsigtige. I forlængelse af Eriksons (2007) begreb om vage forestillinger om et selv – der endnu ikke er aktiveret gennem reel agens – kan udsagnet forstås som et ikke-aktiveret muligt selv. En forestilling om fremtiden, der er til stede som en fornemmelse, men endnu ikke har stabiliseret sig gennem erfaringer, der gør det handlelydigt.

Her træder 10. klasse, FGU og efterskole frem som institutionelt legitime mellempositioner, hvor fremtiden ikke kræves afgjort på én gang, men kan fordeles over tid. Flere elever beskriver disse forløb som steder, hvor de kan "finde ud af hvad jeg vil". På den måde markerer disse mellempositioner ikke et fravær af en plan, men en tidlig organisering af usikkerhed, hvor afprøvning og udsættelse gør håb mere håndterbart. Ønskede mulige selv afprøves gradvist gennem erfaring – mens forventede mulige selv gør bevægelsen institutionelt plausibel fordi mellempositionerne kan fungere som meningsfulde afprøvningsrum, der udvider mulighedshorizonten.

Som transitionspraksis gør mellempositionerne usikkerhed håndterbar ved både at åbne et afprøvningsrum og tilbyde en institutionelt legitim udsættelse. Det taler for at læse elevernes forsigtighed som risikomining snarere end som udtryk for lave ambitioner. Imidlertid fortæller flere af eleverne, at de oplever, at lærere og pædagoger ser dem som uambitiøse eller uengagerede. Det kommer bl.a. til udtryk i en efter-samtale i tilknytning til andet interview, hvor en elev siger:

*"Mine lærere tror, jeg vælger FGU, fordi jeg ikke gider eller vil så meget, men for mig handler det om at vælge noget som jeg faktisk tror, jeg kan bruge til noget og få mig videre".*

Citatet viser et misforhold mellem skolens forståelse af FGU som et udtryk for lave ambitioner og elevens egen oplevelse af valget som et målrettet skridt videre. Når lærerne tolker, at hun mangler ambitioner, placeres hun i en deficitpræget subjektposition, som hun selv afviser.

I stedet fremstiller hun valget som et skridt, der opleves som realistisk, meningsfuldt og i overensstemmelse med hendes selvforståelse, og som samtidig er et relevant uddannelsesmæssigt skridt. Set i lyset af Oyserman (2020) orienterer hun sig mod et opnåeligt mål, hvor forventede mulige selv stabiliserer det sandsynlige og etablerer kontrol

og retning – mens frygtede mulige selv holdes i skak ved at minimere risikoen for nederlag. Pragmatisk håb fremstår dermed som gradvis aktivering af handlekraft – ikke som fravær af vilje.

Erikson (2007) peger netop på, at et muligt selv først får virkning, når det forbindes med oplevet handlekraft. I materialet bliver det tydeligt, at flere elever forsøger at etablere handlekraft i en valgsituation, de oplever som usikker, men også som afgørende for den retning, deres liv kan tage. At vælge for hurtigt eller forkert kan, i deres optik, få vidtrækkende konsekvenser. Det pragmatisk håb fremstår her som en forsigtig, men fremadrettet måde at gøre næste skridt muligt på – uden at udsætte sig selv for et muligt nederlag.

Den usikkerhed, der knytter sig til overgangen, fungerer ikke kun som en belastning, men også som en drivkraft i elevernes arbejde med at gøre fremtiden overskuelig og socialt legitim. De ved, at de skal stå mere på egne ben – hvilket giver en følelse af urolighed – men også en spirende styrke. Et eksempel herpå er en elev, der fortæller, at han har valgt efterskole for "lige at se det an" og for "ikke at stå alene med det hele", og som samtidig beskriver, at pædagogen i klassen har hjulpet ham med at finde og vurdere mulighederne for at vælge en skole. Det peger på, at eleven ikke alene søger et mellemrum i tid, men også trækker på en relationel ressource, der gør hans ønsker socialt legitime og omsætter dem til adækvat støtte, så valgprocessen bliver mere håndterbar og oplevelsen af handlekraft styrkes. Valget rummer både forsigtighed og fremskridt og bliver gennem den relationelle støtte et håndterbart næste skridt. På den måde fremstår pragmatisk håb som en legitim og meningsfuld strategi for fremtidsorientering – snarere end som et udtryk for manglende ambition eller engagement.

#### **Fremtiden som forestillingsrum: Diskuterende konklusion**

Analysen identificerer tre mønstre i elevernes fremtidsfortællinger, der spænder mellem håb, forventninger og undgåelse: Begrænsede fremtidsbilleder, legitimerende selvforestillinger og pragmatisk håb. På tværs af det empiriske materiale viser analysen, at de unges mulige selv formes institutionelt gennem tre processer der fordeler adgang, legitimitet og håndterbarhed. Tema 1 viser, hvordan håb både dæmpes og deaktiveres gennem adgangsbetingelser og normalitetsmarkører. Tema 2 belyser, hvordan et socialt holdbart muligt selv gradvist etableres via legitimeringsprocesser. Tema 3 illustrerer, hvordan håb kan aktiveres gennem mellempositioner, der muliggør successive skridt uden at forudsætte et endeligt mål.

Den strukturelle indsnævring hænger blandt andet sammen med en reduceret fagrække og tidlige beslutninger, som senere får betydning for adgang. Når disse beslutninger kommunikeres som realistiske hensyn, kan forventede mulige selv forskydes mod en svækket oplevelse af agens, mens frygtede mulige selv aktiveres som en efter-

# Transitionsforberedelse må forstås som både adgangsarbejde og forestillingsarbejde

følgende erkendelse af at være blevet udelukket fra bestemte uddannelsesfelter. Samtidig viser interviewmaterialet, at støttepraksisser kan være mulighedsskabende, men også bære ableistisk prægede normalitetsidealer, der privilegerer bestemte former for funktionalitet, deltagelse og uddannelsesmæssig fremtræden (Falster, 2024). I den proces kan begrænsninger gradvist fremstå som elevens egne. Dermed deaktiveres et ønsket muligt selv ikke kun gennem adgangslogikker – men også gennem den subjektposition, eleven oplever som socialt legitim.

Begrebet om mulige selv tydeliggør, at forestillinger om fremtiden både kan motivere og begrænse, og at deres konturer ikke primært udspringer af elevernes individuelle forestillingsevne, men formes i mødet med institutionelle praksisser. Analysen viser, hvordan transitionsforberedende praksisser i specialpædagogiske tilbud omsætter strukturelle vilkår til narrative betingelser. Her fordeles det institutionelt, hvilke fremtider der fremstår plausible, og hvilke mulige selv der dermed bliver realistiske, legitime og genkendelige at indtage. Denne fordeling erkendes ofte først retrospektivt, når handlemulighederne allerede er blevet indsnævret.

På den måde må elevernes fortællinger læses i lyset af de transitionspraksisser, de er vævet ind i. De udgør forskellige måder at gøre fremtiden socialt plausibel på i et felt, hvor både adgangsbetingelser og forventningshorisonter allerede er skævt fordelt. Mulige selv tilbyder her et teoretisk sprog til at forstå, hvordan transitionspraksisser aktiverer og deaktiverer mulige selv gennem diskursive og organisatoriske mekanismer. Det peger på, at transitionsforberedelse må række ud over simpel matchning og omfatte både udvidelse af diskursive ressourcer og reelle valgmuligheder.

Elevernes fremtidsforestillinger må derfor læses som socialt og institutionelt producerede, snarere end som et spørgsmål om individuel forestillingsevne (Baillergeau & Duyvendak, 2022; Bourdieu & Passeron, 2006).

I tråd hermed peger Shifrer (2013) på, at stigmatiserende kategoriseringer kan bidrage til lavere forventninger, mens Wei og Marder (2012) viser, hvordan skærpede normalitetsnormer kan øge stempeling og marginalisering og dermed indsnævre deltagelsesmuligheder. Positioneringen virker imidlertid ikke kun udefra, men kan indlejres i elevernes egne selvforestillinger, når nytte, realisme og forsigtighed træder frem som legitimt tilgængelige måder at formulere fremtid på.

## Implikationer og perspektiver

Analysen i denne artikel peger ikke blot på et generelt behov for styrket overgangsforberedelse, men på tre specifikke implikationer. For det første viser tema 1, at adgangsbetingelser kan deaktivere muligheder gennem brud i oplevet kontinuitet. Tidlige valg må derfor gøres mere gennemsigtige og tættere forbundet med elevernes egne erfaringer. For det andet viser tema 2, at et muligt selv ofte må legitimeres socialt under vedvarende forventningspres. Samtaler om fremtiden må derfor understøtte flere socialt acceptable måder at formulere muligheder og håb på. For det tredje viser tema 3, at håb kan bæres af mellempositioner, der giver konkrete erfaringer og nye handlemuligheder, og som dermed kan fungere som springbræt frem for at fastholde eleverne i udsættelse eller undgåelse.

I praksis betyder det, at skolen ikke kun skal matche elever til spor, men også aktivt arbejde med de betingelser, der gør nogle spor mulige og

andre utænkelige. Det gælder blandt andet, hvordan tid, information og anerkendelse fordeles i overgangens hverdagsrutiner. Transitionsforberedelse må forstås som både adgangsarbejde og forestillingsarbejde. Det handler både om at åbne formelle handlebaner og om at gøre muligheder og håb socialt genkendelige uden at underordne dem snævre normalitetskrav.

Specialpædagogiske tilbud bør i den forstand have et eksplicit mandat til at forvalte transitionens betingelser. Det gælder ikke alene differentieret støtte, men også en mere systematisk gennemsigtighed i adgangskrav, vejledningslogikker og vurderingskriterier. Og det gælder skabelsen af rum, hvor elever kan formulere deres fremtid uden at skulle oversætte sig selv ind i en snæver normalitetsfigur.

Netop fordi analysen viser, at fremtidens mulighedsrum organiseres gennem fordelinger af adgang, forventninger og anerkendelse, åbner materialet for en videre analytisk nysgerrighed: hvordan sådanne processer træder frem, når unge ser tilbage på den transitionsforberedelse, de har været en del af. En oplagt videreførelse vil her være longitudinelt at undersøge, hvordan ableistiske former virker i og omkring transitionsforberedelsen, og hvordan de er med til at præge, hvilke fremtider der fremstår som legitime, opnåelige eller mindre tænkelige. I den sammenhæng vil det være relevant at følge, hvordan institutionelle kategoriseringer, differentieringer og mellempositioner får betydning i de unges retrospektive forståelser af forberedelsen forud for overgangen – også i samspil med andre sociale positioneringer og normalitetsnormer (Dunkel & Kerpelman, 2006; Falster & Ringø, 2024; Goodley, 2014; Neale, 2020).

## Litteratur

- Baillergeau, E., & Duyvendak, J.W. (2022). Dreamless futures: A micro-sociological framework for studying how aspirations develop and wither. *Critical Studies in Education*, 63(2), 196-211. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1707250>
- Blumer, H. (2017). What is wrong with social theory? In N. Denzin (Ed.), *Sociological Methods* (pp. 84-96). Routledge.
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2014). *Bekendtgørelse om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Retsinformation.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006). *Reproduktionen: Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Hans Reitzels Forlag.
- Clegg, S. (2018). Extending the analytical scope of theories of 'possible selves'. In H. Henderson, J. Stevenson, & A.M. Bathmaker (Eds), *Possible selves and higher education: New interdisciplinary insights* (pp. 41-56). Routledge.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2021). *Unge valgproces og start på ungdomsuddannelse*.
- Dunkel, C., & Kerpelman, J. (Eds). (2006). *Possible selves: Theory, research and applications*. Nova Science Publishers.
- Erikson, M.G. (2007). The meaning of the future: Toward a more specific definition of possible selves. *Review of General Psychology*, 11(4), 348-358. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.11.4.348>
- Falster, E. (2024). *Ableisme*. Samfundslitteratur.
- Falster, E., & Ringø, P. (2024). Er folkeskolen for alle? In E. Falster (Ed.), *Ableisme* (pp. 45-53). Samfundslitteratur.
- Goodley, D. (2014). *Dis/ability studies: Theorising disablism and ableism*. Routledge.
- Hangaard, M. (2022). *Samarbejde om unges overgang til ungdomsuddannelse—Lærere og vejlederes fælles arbejde med vejledning i udskolingen*. Danmarks Evalueringsinstitut.
- Hedegaard-Sørensen, L. (2025). *Mellemformer: Mellem almen- og specialpædagogik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Henderson, H. (2018). Borrowed time: A sociological theorisation of possible selves and educational subjectivities. In H. Henderson, J. Stevenson, & A.M. Bathmaker (Eds), *Possible selves and higher education: New interdisciplinary insights* (pp. 27-40). Routledge.
- Justitsministeriet. (2024). *Databeskyttelsesloven*. Retsinformation.
- Juul, S.R., Elm Larsen, J., & Ringø, P. (2025). *Ungdomsliv i en præstations- og selvrealiseringskultur: Trivsel og mistrivsel blandt unge*. Hans Reitzels Forlag.
- Katznelson, N., & Pless, M. (2007). *Unge veje mod ungdomsuddannelserne: Tredje rapport om unges uddannelsesvalg og overgang fra grundskole til ungdomsuddannelse og arbejde*. Center for Ungdomsforskning.
- Lademann, E.L., Nicolajsen, J.S., Rangvid, B.S., & Sievertsen, H.H. (2024). *Afgangsprøvenes betydning for overgangen til ungdomsuddannelserne*. VIVE.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954-969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Neale, B. (2020). *Qualitative longitudinal research: Research methods*. Bloomsbury Academic.
- Oyserman, D. (2020). *Pathways to success through identity-based motivation*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780195341461.001.0001>
- Pless, M. (2009). *Udsatte unge på vej i uddannelsessystemet*. Aalborg Universitet.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54(4), 462-480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Slottved, M., Pedersen, R.T., Andreassen, A.G., & Nicolajsen, J. S. (2022). *Uddannelsesbarrierer: En analyse af 25-årige unges syn på barrierer og potentielle tiltag i uddannelsessystemet*. VIVE.
- Thomsen, J. (2023). Social class and approaches to shaping educational expectations. *The British Journal of Sociology*, 74(2), 131-147. <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12998>
- Thomsen, R., Tybjerg, G., & Skovhus, R.B. (2024). Career education in the final years of compulsory school in Denmark. *Nordic Journal of Transitions, Careers and Guidance*, 5(1), 15-30. <https://doi.org/10.16993/njtcg.84>
- Undervisningsministeriet. (2015). *Vejledning om folkeskolens specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand*. Retsinformation.
- Undervisningsministeriet. (2022). *Bekendtgørelse af lov om folkeskolen*, LBK nr. 1396 af 01/08/2022. Retsinformation. <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>
- Undervisningsministeriet. (2025). *Bekendtgørelse om vejledning af unge om valg af ungdomsuddannelse og erhverv m.v.* Retsinformation.
- Vikær Andersen, T. (2026). Transitioner mellem politik og pædagogisk praksis: Læreres og pædagogers forståelser af transitionsforberedelse i specialpædagogiske tilbud i den danske grundskole. *Studier i Læreruddannelse Og -Profession*, 11(1), 55-77. <https://doi.org/10.7146/lup.v11i1.156978>
- Wamala-Andersson, S., Richardson, M.X., Schölin Bywall, K., Norgren, T., & Chambers, N. (2025). Drawing the future: Gender and future occupational aspirations of young children in Sweden. *Frontiers in Education*, 9, 1485425. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1485425>
- Wei, X., & Marder, C. (2012). Self-concept development of students with disabilities: Disability category, gender, and racial differences from early elementary to high school. *Remedial and Special Education*, 33(4), 247-257. <https://doi.org/10.1177/0741932510394872>