



# DEN ATTRAKTIVE ERHVERVSSKOLE

- AKTIONSFORSKNING SOM EN ALTERNATIV SUNDHEDSSTRATEGI

SUNDHEDSFREMME OG SUNDHEDSSTRATEGIER

ROSKILDE UNIVERSITET, SEPTEMBER 2013

SIGNE WALBUM HØST - STUDIE NR. 45991

STINE LAURIDSEN - STUDIE NR. 46000

VEJLEDER: BETINA DYBBROE

ANSLAG: 194.145



## **Resumé**

I dette speciale undersøger vi, hvordan vi med fremtidsværkstedet som et forandringskabende værktøj kan undersøge erhvervsskoleelevernes forståelse af den gode erhvervsskole, samt hvordan vi kan anvende aktionsforskning som en sundhedsstrategi og dermed bidrage til ændringen af erhvervsskolen som setting.

Den teoretiske ramme for undersøgelsen udgøres af Axel Honneths anerkendelsesteori, der uddybes med Søren Juuls solidaritets- og dømmekraftsbegreb. Desuden inddrages teori om sundhedsbegreber samt setting- og empowermentperspektiver.

Hovedkonklusionerne i specialet er, at aktionsforskning, her fremtidsværkstedet med dens demokratiske proces, kan benyttes som en alternativ sundhedsstrategi til forandring af erhvervsskolen som en sundhedsfremmende setting. Elevernes behov for anerkendelse samt betydningen af de sociale relationer eleverne imellem fremstår som to uomtvistelige komponenter ved den gode erhvervsskole og er dermed af betydning for fastholdelse.

## **Abstract**

In this thesis we want to study how the future workshop, as a transformational tool, can be used to study how vocational students understand good vocational colleges. We want to use action research, as a health strategy, providing insight into how vocational colleges as a setting can change.

The theoretical framework for the study consists of Axel Honneth's recognition theory which we elaborate with the concepts of solidarity and judgment by Søren Juul. Furthermore we will use theory about health concepts, setting and empowerment perspectives.

The main conclusions of the thesis is that action research, in this case the future workshop with its democratic approach, can be used as an alternative health strategy for the transformation of the vocational college as a healthy setting. The student need for recognition and the importance of social relationships amongst the group appears as two indisputable components of the good vocational college and hence important for retention.





# Indholdsfortegnelse

<b>INDLEDNING</b>	<b>6</b>
<b>PROBLEMBAGGRUND</b>	<b>6</b>
SOCIAL ULIGHED I SUNDHED	9
SUNDHED SOM FASTHOLDELSE?	10
HG UDDANNELSEN	12
<b>PROBLEMFORMLERING</b>	<b>13</b>
<b>TEORI</b>	<b>13</b>
<b>SUNDHEDSBEGREB</b>	<b>14</b>
DET ÅBNE SUNDHEDSBEGREB <small>SIGNE</small>	14
OPLEVELSE AF SAMMENHÆNG <small>STINE</small>	16
VORES SUNDHEDSFORSTÅELSE <small>STINE</small>	17
<b>SUNDHEDSSTRATEGIER</b> <small>STINE</small>	<b>17</b>
<b>EMPOWERMENT</b> <small>STINE</small>	<b>18</b>
EMPOWERMENTPROCESSER <small>STINE</small>	21
<b>SUNDHEDSFREMMENDE SETTINGS</b> <small>SIGNE</small>	<b>22</b>
SETTINGS OG ULIGHED <small>SIGNE</small>	27
<b>AXEL HONNETH - ANERKENDELSESTEORI</b> <small>SIGNE</small>	<b>28</b>
ANERKENDELSE <small>STINE</small>	28
RINGEAGT <small>SIGNE</small>	30
<b>SØREN JUUL – SOLIDARITET</b> <small>SIGNE</small>	<b>31</b>
JUULS KRITIK AF HONNETHS ANERKENDELSESTEORI <small>STINE</small>	32
RETFÆRDIGHED OG DØMMEKRAFT <small>SIGNE</small>	34
<b>VIDENSKABSTEORETISK TILGANG</b> <small>SIGNE</small>	<b>35</b>
<b>METODE</b> <small>STINE</small>	<b>37</b>
<b>FORBEREDELSESFASEN OG REKRUTTERING AF ELEVERNE</b> <small>STINE</small>	<b>38</b>
<b>DEMOGRAFI</b> <small>STINE</small>	<b>38</b>
<b>UNDERSØGELSESDSIGN</b>	<b>39</b>
FOKUSGRUPPEINTERVIEW <small>STINE</small>	39
FREMTIDSVÆRKSTED <small>STINE</small>	40
VÆRKSTEDSPLAN	41
<b>PROCESBESKRIVELSE</b>	<b>46</b>
<b>FOKUSGRUPPEINTERVIEW</b> <small>STINE</small>	<b>46</b>
<b>FREMTIDSVÆRKSTEDET DEL 1</b> <small>STINE</small>	<b>48</b>
<b>FREMTIDSVÆRKSTEDET DEL 2</b> <small>SIGNE</small>	<b>54</b>
<b>FREMTIDSVÆRKSTEDETS RESULTATER</b> <small>SIGNE</small>	<b>58</b>
<b>PROCESANALYSE</b>	<b>63</b>
<b>TEMAANALYSE</b>	<b>71</b>
<b>ANALYSE – DEL 1</b>	<b>72</b>
SUNDHED	72
DET SOCIALE	73
RESSOURCER	76

OPSUMMERING	77
<b>ANALYSE - DEL 2</b>	<b>77</b>
EMPOWERMENT	78
SETTINGPERSPEKTIVET PÅ CPH WEST	79
EN ANDEN SUNDHEDSSTRATEGI	80
<b><u>METODEDISKUSSION</u></b>	<b><u>81</u></b>
<b><u>DISKUSSION</u></b>	<b><u>85</u></b>
<b><u>KONKLUSION</u></b>	<b><u>89</u></b>
<b><u>PERSPEKTIVERING</u></b>	<b><u>91</u></b>
<b><u>LITTERATUR</u></b>	<b><u>93</u></b>
BØGER	93
PUBLIKATIONER	94
INTERNETADRESSER	95
<b>BILAG 1</b>	
<b>BILAG 2</b>	
<b>BILAG 3</b>	

Alle afsnit der er ikke er markeret med navn er fællesafsnit.

## Indledning

Den massive dækning i medierne af erhvervsskolernes imageproblem og frafaldsproblematik gør det tydeligt, at der er behov for forandring.

Regeringen har en 95-procent-målsætning, det vil sige, at 95 procent af en ungdomsårgang skal have gennemført mindst en ungdomsuddannelse i 2015. Forskellige tiltag er igangsat for at fastholde eleverne, for eksempel gennem idræt og sundhed, fastholdelsestiltag, der ofte er top-down baserede og fokuserer på KRAM<sup>1</sup>-faktorerne.

Baggrunden for dette speciale udspringer i en interesse i at forstå, hvordan det er at gå på en erhvervsskole og herigennem forstå, hvad eleverne forbinder med det gode liv, og hvad der kan bidrage til, at de har lyst til at gå i skole. Vi finder det interessant at tænke sundhed i et bredere perspektiv og se på aktionsforskning som en alternativ sundhedsstrategi, der kan bidrage til fastholdelse og gøre erhvervsskolen mere attraktiv.

## Problembaggrund

Nærværende speciale tager udgangspunkt i en problematik omkring det stigende frafald på erhvervsuddannelserne. I Regeringsgrundlaget fra oktober 2011 fremlægges en målsætning om, at 95 procent af en ungdomsårgang skal have gennemført en ungdomsuddannelse i 2015 (Regeringen:2011). Dette var en målsætning, der allerede blev opstillet af den tidligere VK-regering, og der lader derfor til at være bred opbakning om dette mål i det politiske landskab. De fleste unge starter i dag på en ungdomsuddannelse, og den store udfordring er derfor at nedbringe frafaldet, hvilket har været et centralt uddannelsespolitisk område siden år 2000 (EVA:2009).

Begrundelsen for 95-procent-målsætningen er, at viden og uddannelse er grundlaget for Danmarks vækst og velstand. Regeringen ønsker at skabe den bedste årgang nogensinde. Samtidig er det den nuværende regeringens overbevisning, at det også vil gavne den enkelte ved blandt andet at sikre fremtidige muligheder på arbejdsmarkedet og dermed være med til at afhjælpe social ulighed i sundhed (Regeringen:2011 og Orientering P1:30.07-2013).

Det lader imidlertid til, at dette er en opgave med udfordringer. Ifølge Danmarks Statistik er andelen af 25-årige, der har gennemført en ungdomsuddannelse eller en højere uddannelse fra

---

<sup>1</sup> Kost, Rygning, Alkohol, Motion

2003 til 2011 faldet fra 73 procent til 67 procent. Desuden viser det sig, at antallet, der gennemfører en erhvervsuddannelse, falder, samtidig med, at der er en stigning i antallet, der gennemfører en gymnasial uddannelse (Danmarks Statistik:2012).

I 2011 var frafaldet på erhvervsuddannelserne på 32-33 procent, hvilke betyder, at en tredjedel af de, der starter på en erhvervsuddannelse, falder fra (Danmarks statistik:2011).

Regeringen mente i 2011, at det er nødvendigt at forbedre ungdomsuddannelserne især erhvervsuddannelserne, da det er her, vi ser en alvorlig frafaldsproblematik (Regeringen:2011).

Siden 2011 har erhvervsskolerne forsøgt at nedbringe frafaldet, men dette har tilsyneladende ikke haft den ønskede effekt, idet nye tal viser, at frafaldet er steget til 46 procent (WEB 10). I

forbindelse med regeringens bebudede reform af erhvervsuddannelserne til efteråret har både Socialdemokraterne og de Radikale åbnet op for muligheden for karakterkrav på erhvervsskolerne.

Et forslag der er opbakning omkring fra blandt andet Venstre, LO og DA. Formålet med at indføre adgangskrav er at højne niveauet hos eleverne og dermed sikre mindre frafald og skabe en mere attraktiv erhvervsuddannelse. Socialdemokraterne og de Radikale mener dog ikke at

karakterkravet kan stå alene, og det er nødvendigt at vurdere den enkelte individuelt. Et andet

forslag fra de Radikale er at gøre erhvervsuddannelserne til reelle ungdomsuddannelser med

attraktive studiemiljøer som i gymnasiet (Politiken:11/7-2013). Dansk industri og LO blander sig

ligeledes i debatten om de unges manglende interesse for at vælge erhvervsskolen og den

voksende bekymring for manglen på faglærte omkring 2020. Dansk industri ønsker

optagelsesprøver på gymnasiet, så flere bliver "tvunget" til at vælge erhvervsskolen,

gymnasirektorerne bakker op om flere optagelsesprøver, idet de oplever et frafald fra

gymnasierne i løbet af det første år på grund af elevernes manglende kvalifikationer. Harald

Børsting fra LO mener imidlertid, at det vil være mere fordelagtigt at gøre erhvervsskolerne mere attraktive frem for at benytte tvang (TV2 News:27/7-2013).

Men hvordan er det at gå på en erhvervsskole? Og er det muligt at ændre på

frafaldsproblematikken og i så fald hvordan? Dette er nogle af de problemstillinger, vi ønsker at dykke ned i i dette speciale.

Regeringen ønsker at begrænse ulighed og give alle lige muligheder, og vejen til det mener den blandt andet går gennem uddannelse, at den enkelte kan træffe egne beslutninger og tage del i beslutninger, der vedrører fællesskabet (Regeringen:2011). Derfor kan det ses som et stort

samfundsmæssigt problem, når så mange af de unge på erhvervsskolerne frafalder. Men hvorfor er der så mange elever, der fravælger erhvervsskolen? Ifølge Christian Helms Jørgensen, lektor ved institut for Psykologi og uddannelsesforskning fra Roskilde Universitet, er strukturen på erhvervsskolerne et problem i forhold til frafald. Han sætter fokus på tre faktorer, der har særlig betydning; 1) De unge, der starter på erhvervsuddannelserne, er ikke sikret en praktikplads til trods for, at uddannelsen er baseret på praktik i virksomheder. 2) Skift i socialt miljø under uddannelsen, eksempelvis fra grundforløb til praktikplads. 3) Erhvervsskolerne skal både forholde sig til uddannelsespolitik samt arbejdsmarkedskrav, idet der starter en del uddannelsessvage elever på grunduddannelserne. Samtidig stiller virksomhederne øgede krav til sociale og faglige kompetencer (Jørgensen:2011). Ifølge Christian Helms Jørgensen er det problematisk, at forskning vedrørende frafaldet ofte fokuserer på risikofaktorer hos den enkelte. Det bliver hermed en problematik hos den enkelte elev og ikke en samfunds- og uddannelsesproblematik eller andre forhold som eksempelvis uddannelsesstrukturen, der sættes i fokus(Jørgensen:2011).

Problemet bliver heller ikke mindre, hvis vi ser på, hvem der falder fra. Undersøgelser viser, at de der falder fra uddannelsen, er i den gruppe, som vi kan kalde udsatte og belastede, de er både fysisk og psykisk dårligere sammenlignet med andre (Jørgensen:2011). Samtidig med dette kan vi læse i medierne, at der bliver færre jobs til ufaglærte. Finanskrisen har betydet, at flere jobs, der kan varetages af ufaglærte, allerede er, eller på sigt vil flytte til udlandet (WEB 1 og WEB 2). Desuden viser det sig, at de unge under 30, ligesom de ufaglærte, ligger i gruppen, der har sværest ved at få job(WEB 3). Disse to forhold er begge med til at tydeliggøre problematikken med det store frafald. Hvis de, der falder fra, i forvejen er udsatte og samtidig ender i gruppen af unge ufaglærte, er det ikke svært at forstille sig, at der er risiko for, at den sociale ulighed mellem denne gruppe og deres jævnaldrende øges.

Med regeringens nye kontanthjælpsreform samt 95-procent-målsætningen skal unge kontanthjælpsmodtagere under 30 år sendes i uddannelse. Flere erhvervsskolechefer frygter, at dette vil føre til endnu større frafald, da unge, der ikke er motiverede, vil blive sendt ind på erhvervsskolerne (WEB 4). Men også forskere og elevorganisationer frygter konsekvenserne af kontanthjælpsreformen og advarer imod, at det kan føre til yderligere sociale problemstillinger på erhvervsskolerne. Christian Helms Jørgensen frygter, at de ressourcestærke unge i højere grad endnu vil vælge erhvervsskolerne fra. Den samme konsekvens ser Peter Kaudahl fra Aalborg

Universitet, der ikke mener, at erhvervsskolerne har tilstrækkeligt ressourcer til at klare de sociale problemer, som kontanthjælpsreformen vil tilføre erhvervsskolerne. Morten Ryom, der er formand for Erhvervsskolernes Elevorganisation, er desuden bange for, at den indstilling, som umotiverede unge vil bringe med sig ind på erhvervsuddannelserne, vil smitte af på de andre elever og på uddannelsens image (WEB 5). 95-procent-målsætningen betyder, at næsten alle unge bliver optaget på en ungdomsuddannelse, og da der er frit optag på erhvervsuddannelserne, betyder det, at de unge, der ikke tidligere ville have taget en uddannelse, optages her. Dette afføder nogle af de samme problematikker som kontanthjælpsreformen, idet de unge udsættes for et stort pres for at starte på en uddannelse, som de ikke selv har valgt, en stor del har faglige vanskeligheder og manglende motivation. Ifølge Lars Kunov fra Danske erhvervsskoler, betyder disse faktorer at det er svært at gøre eleverne klar til mødet med erhvervslivet (Orientering P1:30/07-2013).

## **Social ulighed i sundhed**

Ifølge en publikation fra Sundhedsstyrelsen fra 2011, der beskæftiger sig med social ulighed i sundhed, fremgår det, at den sociale ulighed i sundhed er steget gennem de sidste 20 år. Dette til trods for at Danmark har en relativ lav økonomisk ulighed samt et lige og let tilgængeligt sundhedsvæsen (Diderichsen et al.:2011).

Social ulighed i sundhed handler om, at der kan ses en sammenhæng mellem den enkeltes sociale position i samfundet og dennes helbred, eksempelvis ses det, at de store folkesygdomme, nedsat funktion og arbejdsevne i højere grad rammer gruppen af lavt uddannede sammenlignet med de højtuddannede (Diderichsen et al.:2011).

Ulighed i sundhed grundlægges allerede på fosterstadiet, men ifølge Sundhedsstyrelsen er der flere faktorer, der livet igennem påvirker, hvor den enkelte placerer sig mellem de to yderpoler. Disse kan eksempelvis være: skolegang/ungdomsuddannelse, sundhedsadfærd, tilknytning til arbejdsmarkedet samt social udsathed (Diderichsen et al.:2011).

Ungdomsuddannelse er en af de faktorer, der påvirker den sociale ulighed i sundhed. Der er ikke længere den samme efterspørgsel på ufaglært arbejdskraft. Dette betyder, at hvis den unge frafalder sin uddannelse, så stiger sandsynligheden for, at denne ikke kommer ind på arbejdsmarkedet og derved risikerer marginalisering. Desuden ses en sammenhæng mellem kort uddannelse, det vil sige til og med grundskolen, samt faktorer der påvirker helbredet negativt. Det gælder eksempelvis arbejdsmiljø, fattigdom og sundhedsadfærd. Disse risikofaktorer betyder, at

der ses en tydelig overdødelighed hos denne gruppe (Diderichsen et al.:2011). At undgå frafald på ungdomsuddannelserne må derfor anses som en betydelig faktor for at mindske den sociale ulighed i sundhed.

Ovenstående bygger på statistiske opgørelser og er et udtryk for, hvordan social ulighed i sundhed forstås ud fra en risikotænkning. Vi mener dog, at en så ensidig forståelse af social ulighed i sundhed ikke er fyldestgørende, da andre faktorer nødvendigvis spiller ind. Frafald fra uddannelsen er ikke i sig selv en direkte årsag til social ulighed i sundhed eller marginalisering, men ifølge Christian Helms Jørgensen kan adskillige afbrud af ungdomsuddannelser i samspil med andre risikofaktorer føre til en social marginaliseringsproces for en gruppe af unge (Jørgensen:2011). Desuden er der ingen jobgaranti, blot fordi man har en uddannelse, derfor kan man ikke argumentere for, at det er de unge, der bliver på en erhvervsskole, der nødvendigvis undgår social ulighed.

Hvordan kan vi afgøre, om det at uddanne sig er en måde at bevare sundhed på, og kunne det tænkes, at blot det at være sammen med andre unge er det, der virker stimulerende for sundheden?

### **Sundhed som fastholdelse?**

Begrundet i den store frafaldsprocent på erhvervsskolerne, er forskellige initiativer forsøgt tilvejebragt for at fastholde erhvervsskoleeleverne. Hvorvidt den enkelte erhvervsskole arbejder med sundhed er et individuelt anliggende, da der ikke forelægger nogle regler i erhvervsskolernes bekendtgørelse om, at sundhed skal indgå som en del af skolens tilbud. Dog er der et krav om, at skolen skal udarbejde handleplaner for øget gennemførelse.

Et utal af undersøgelser påviser, at en større andel af de unge mennesker på erhvervsskoler har en markant usundere livsstil end unge på andre ungdomsuddannelser. En undersøgelse fra Sundhedsstyrelsen og Kræftens Bekæmpelse viser, at erhvervsskoleelever fører både i forhold til fysisk inaktivitet, rygning, samt alkoholforbrug. I forhold til alkohol er det især de unge mænd på erhvervsskolerne der drikker mere end den anbefalede alkoholmængde. Mange har et stort forbrug af hash og har prøvet euforiserende stoffer oftere end deres jævnaldrende. Derudover er de unge på erhvervsskolerne dem, der mangler mest viden om seksuel sundhed (Sundhedsstyrelsen:2012). Andre undersøgelser viser, at omkring en tredjedel ikke lever op til anbefalingerne for fysisk aktivitet. Dette kan have konsekvenser i form af en forøget risiko for at

udvikle overvægt, livsstilsrelaterede sygdomme og for at mistrives (Lassen:2011). Der er altså god grund til at have fokus på erhvervsskoleelevers sundhed for at forebygge risikoen for fremtidig sygdom, men også for at styrke eleverne til deres kommende arbejdsliv. Men hvem er de unge mennesker, og oplever de selv, at deres sundhed er vigtig og et emne, der er relevant at beskæftige sig med? Unge på erhvervsskoler bliver ofte betegnet som værende i "risikogruppen". Udsatte unge er karakteriseret ved, at de kommer fra en ustabil familiebaggrund med forældre der er skilt, marginaliserede fra arbejdsmarkedet, lavt uddannede og lavt lønnede. Ofte har de unge oplevet omsorgssvigt for eksempel på grund af misbrug (Diderichsen et al:2011). Alle disse faktorer kan medføre en usund adfærd, der kan have betydning for deres fremtid.

Men skal sundhed være en del af skoleskemaet, og kan det have en betydning for, hvorvidt den enkelte elev bliver på en uddannelse eller ej? I rapporten "Frafald på grundforløbet på de merkantile erhvervsuddannelser" påvises det blandt andet, at elevernes sociale baggrund, forældrenes uddannelsesniveau samt køn og etnicitet har en betydning for, hvorvidt en elev gennemfører eller ej (EVA:2011). Spørgsmålene er mange, og sundhed er et populært emne, som de fleste mennesker har et kendskab og en holdning til.

KRAM-faktorerne er på mange erhvervsskoler kommet på dagsordenen (Lassen:2011). Idræt og sundhed er fastholdelsesinitiativer, som har vundet stor udbredelse. Et af argumenterne for at benytte idræt som tiltag går på, at det vil styrke elevernes venskaber og samtidig lære dem at udvise socialt ansvar for hinanden (Jørgensen:2011). KTS<sup>2</sup> på Frederiksberg har oplevet den positive effekt af et sundhedstiltag, der netop har betydning for elevernes sociale relationer. KTS serverer hver morgen sund morgenmad i skolens kantine. Tiltaget opstod på baggrund af en konstatering af, at eleverne ofte mødte op trætte og ukoncentrerede uden at have spist morgenmad. En sidegevinst har vist sig at være en styrkelse af fællesskabet, da mange elever vælger at mødes over morgenmaden. Det gratis tilbud har blandt andet medført øget fastholdelse, læringsparathed og elever, der møder til tiden (Sundhedsstyrelsen:2012). Relationerne mellem unge under uddannelse er en vigtig faktor at have for øje, da læring og psykosocial trivsel hænger tæt sammen. Derudover kan der være en tendens til, at unge følger hinanden i uddannelsesvalg og derfor også fravalg. Gode sociale relationer på en uddannelse kan være med til at styrke fællesskabet og påvirke elevernes motivation for at blive på en uddannelse (Lassen:2011). Sundhed er altså ikke noget, der alene kan forstås ud fra den rigtige kost, mængden af motion samt ryge- og alkoholvaner, og hvad der er sundhed for den enkelte erhvervsskoleelev er et

---

<sup>2</sup> Københavns Tekniske Skole



individuel anliggende. Derfor kan det synes som en udfordring at implementere sundhedsindsatser på erhvervsskolerne, for hvad skal der til, for at de rammer alle og har den ønskede effekt? Sundhedsstyrelsen påpeger, at den væsentligste årsag til, at unge ikke afslutter en ungdomsuddannelse er, at de har forskellige psykosociale problemer. Derfor er dette centralt i forhold til tilrettelæggelsen af indsatser, med henblik på at opnå positiv effekt på deres trivsel, helbred og uddannelsestilknytning (Diderichsen et al.:2011). KOSMOS<sup>3</sup> har i 2011 udarbejdet en kortlægning af sundhedstiltag på erhvervsuddannelser i Danmark og konkluderer, at indsatserne omkring sundhed er bredspektret. Dette begrundes netop i, at der ikke kan opstilles en enkelt opskrift, da det er meget forskelligt, hvad der virker for hvem og i hvilken sammenhæng. Yderligere konkluderer de, at anbefalingerne til fremadrettede tiltag skal være overordnede retningslinjer, der for den enkelte skole skal omsættes til konkrete aktivitetstiltag. Motivet for at arbejde med sundhedsfremmende tiltag har som tidligere nævnt været begrundet i fastholdelse, og KOSMOS vurderer således, at sundhedstiltagene i mange tilfælde bliver et middel til fastholdelse og ikke mål i sig selv (Lassen:2011).

## **HG Uddannelsen**

Specialets målgruppe er erhvervsskoleelever, mere specifikt elever på HG<sup>4</sup> uddannelsen i en eliteklasse, som er i gang med grundforløbet. En erhvervsuddannelse er en praktisk betonet uddannelse. En stor del af den foregår i en praktikvirksomhed, der alt afhængig af retning for eksempel kan være en butik, et værksted eller et køkken. Den teoretiske del af uddannelsen kan foregå på en erhvervsskole, en teknisk skole, AMU-center, en landbrugsskole eller en social- og sundhedsskole (WEB 7). Der findes i dag 110 erhvervsuddannelser med 308 trin eller specialer, der er fordelt ud på 12 indgange, hvoraf den ene er HG (WEB 8). Uddannelserne varer fra 2 til 5 år, og efter endt uddannelse har eleven erhvervskompetence som faglært (WEB 9). For at blive optaget på en erhvervsuddannelse skal undervisningspligten efter folkeskoleloven være opfyldt. Dette er normalt 9 års forudgående skolegang.

På HG Merkantil opnår eleverne erhvervskompetencer, der gør dem i stand til at få beskæftigelse indenfor butik, kundeservice, finans samt kontor- og oplevelsesområdet. Uddannelsen består af to dele. Eleverne starter med et toårigt grundforløb bestående af teoretisk undervisning i for

---

<sup>3</sup> Det nationale videnscenter for sundhed, kost og motion for børn og unge

<sup>4</sup> Handelsskolens Grunduddannelse

eksempel dansk, engelsk, erhvervsøkonomi samt salg og service. Uddannelsen afsluttes med et toårigt hovedforløb, som foregår praktisk i en virksomhed (WEB 10).

I 2009 påbegyndte 57.000 unge mennesker en erhvervsuddannelse, ud af disse forventes 54 procent at fuldføre (WEB 10).

## **Problemformulering**

Vi ønsker i dette speciale at undersøge, hvordan aktionsforskning kan benyttes i forbindelse med sundhedsfremme. Konkret hvordan aktionsforskning som en alternativ sundhedsstrategi kan forandre erhvervsskolen som en sundhedsfremmende setting. For at opnå dette vil vi med et fremtidsværksted forsøge at skabe mulighed for aktiv deltagelse i et magtfrit rum med henblik på at få elevernes perspektiv på den gode erhvervsskole. Vi sigter mod at give eleverne mulighed for at handle i og forandre den konkrete setting. Dette fører os frem til vores problemformulering:

*Ved hjælp af fremtidsværkstedet som et forandringskabende værktøj ønsker vi at undersøge elevernes forståelse af den gode erhvervsskole, og hvordan aktionsforskning i denne forbindelse kan anvendes som en sundhedsstrategi og bidrage til ændringen af settingen.*

## **Teori**

I det følgende afsnit vil den i specialet anvendte teori blive præsenteret. Først vil vores sundhedsforståelse blive præsenteret, da denne er afgørende for vores valg af metode. Vi har særligt vægt på Steen Wackerhausens åbne sundhedsbegreb, hvilket vi har valgt at supplere med Aaron Antonovskys begreb "oplevelse af sammenhæng".

Da deltagelse er af afgørende betydning for vores speciale, og vi ønsker at skabe handlemuligheder for erhvervsskoleeleverne, mener vi, at det er relevant at inddrage et empowermentperspektiv. Vi vil derfor beskrive forskellige perspektiver på empowerment samt se på empowermentprocesser.

Da vi på baggrund af vores metode benytter erhvervsskolen som en setting, finder vi det relevant at se på forhold, der er afgørende i arbejdet med sundhedsfremmende settings, hvilket derfor vil blive belyst. Vi ønsker at se settingtilgangen i et bredere samfundsperspektiv og har derfor valgt at benytte Axel Honneth som repræsentant for den kritiske teori. Med udgangspunkt i Honneths anerkendelsesteori ønsker vi at belyse de problematikker, der fremkommer i empirien. Til

uddybning og diskussion af Honneths teori har vi valgt at inddrage Søren Juul. Med sit solidaritetsbegreb og dømmekraftsbegreb har Juul søgt at uddybe Honneths anerkendelsesteori, idet Honneth ikke kommer med en løsning på, hvordan forskellige anerkendelseskrav skal prioriteres og forvaltes.

## **Sundhedsbegreb**

Forståelserne af sundhed er mangeartede, det er muligt at forstå sundhed snævert som noget målbart, der udelukkende omhandler den fysiske sundhed, det vil sige at fokus er på fraværet af sygdom. Det er også muligt at se sundhed som noget mere bredt, hvor psyke og soma hænger sammen, og hvor sundhed for den enkelte påvirkes af faktorer som arv og livsstil (Kamper-Jørgensen:2009).

### **Det åbne sundhedsbegreb**

Den sundhedsforståelse, der præger den danske sundhedspolitik i dag, er det brede sundhedsbegreb, og den er i høj grad præget af WHO's definition af sundhed og forståelse af sundhedsfremme:

*“Health promotion is the process of enabling people to increase control over, and to improve, their health. To reach a state of complete physical, mental and social well-being, an individual or group must be able to identify and to realize aspirations, to satisfy needs, and to change or cope with the environment. Health is, therefore, seen as a resource for everyday life, not the objective of living. Health is a positive concept emphasizing social and personal resources, as well as physical capacities. Therefore, health promotion is not just the responsibility of the health sector, but goes beyond healthy life-styles to well-being.” (WEB 11)*

Med Ottawa charteret gik man fra en snæver medicinsk forståelse til en mere bred samfundsmæssig forståelse af sundhed, og begreber som eksempelvis empowerment, hvor der sigtes mod at give borgerne kontrollen over eget liv, er blevet centrale (Kamper-Jørgensen:2009). Til trods for at det i måden hvorpå sundhed i dag italesættes, er det brede sundhedsbegreb, der præger den danske sundhedspolitik, så er spørgsmålet, om det også er det i praksis. Det ses

eksempelvis, at en stor del af de tiltag, der igangsættes i sundhedsfremmearbejdet, omhandler KRAM-faktorerne.

Steen Wackerhausen introducerer det åbne sundhedsbegreb, hvilket ifølge Uffe Juul Jensen (Jensen:1994) er et forsøg på at få et generelt begrebsmæssigt indhold i sundhedsbegrebet, et indhold der gør sig gældende på tværs af sundhedsforståelser (Jensen:1994).

Det åbne sundhedsbegreb kan ifølge Steen Wackerhausen defineres som følger:

*”Det åbne sundhedsbegreb bliver bestemt som subjektets kontekstuelle handlekapacitet, hvilket mere detaljeret er et udtryk for relationsforholdet mellem subjektets mål (værdier), subjektets livsbetingelser og dets ’kropsbundne’ (psykiske og fysiske) handlefærdigheder.”* (Wackerhausen:2005, s. 43)

Det vil sige, om individet har den fornødne handlekapacitet, altså om individet, med de handlefærdigheder eller -muligheder, som det er i besiddelse af, kan virkeliggøre sine mål.

Relationsforholdet ligger dermed i det enkelte individs egne værdier og mål og i de forhold, der gør individet i stand til at handle i henhold til disse.

Wackerhausen ser det åbne sundhedsbegreb som et alternativ, der ligger sig mellem henholdsvis sundhedsrelativismen og sundhedsfundamentalismen. Sundhedsrelativisme skal forstås som, at hvad der er sundt eller ikke sundt, afhænger af øjnene, der ser. Forståelsen af, hvad der er sundt, afhænger af kulturelle, historiske og geografiske forhold. Sundhedsfundamentalismen er modsætningen til sundhedsrelativismen. Sundhedsfundamentalisme handler om, at sundhedsbegrebet indeholder noget substantielt, absolut og tidsløst (Wackerhausen:2005). Det vil sige, at sundhedsbegrebet har en fast kerne, der ikke ændres hverken over tid eller i forskellige settings, det er universelt. Dette gælder, ligegyldigt om forståelsen af sundhed bygger på objektive, naturvidenskabelige kendsgerninger eller på absolutte universelle menneskelige værdier. Wackerhausen ser dog et problem ved denne fundamentalisme, for nok kan vi se objektive træk ved det enkelte individ, men hvad er det, der bestemmer, om disse er et udtryk for, om individet er sundt eller sygt? Hvad der opfattes som sundt eller sygt, vil ifølge Wackerhausen altid være værdibaseret. Samtidig mener han heller ikke, at det er muligt at tale om universelle menneskelige værdier, for disse vil ændre sig fra kultur til kultur (Wackerhausen:2005).

Wackerhausen mener, at et åbent og relationelt sundhedsbegreb ligger bag de forskelligartede sundhedsdefinitioner. Der er nogle afgørende fællestræk for dem, der udpeges som sunde, nemlig det at de har tilstrækkelige handlefærdigheder i forhold til mål og værdier, hvilket betyder, at en radikal sundhedsrelativisme ikke holder. Samtidig er sundhed relationel, idet forskellige kulturer vil have forskellige værdier (Wackerhausen:2005). Dermed holder sundhedsfundamentalismen heller ikke, og det åbne sundhedsbegreb placerer sig mellem dem.

### **Oplevelse af sammenhæng**

I dette speciale lægger vi os op af det åbne sundhedsbegreb, men er også inspireret af den positive forståelse af sundhed, som vi finder hos Aaron Antonovsky. Antonovsky mener, at sundhed er noget, man som individ opnår gennem en oplevelse af sammenhæng i livet, og han arbejder med begrebet "Sense of Coherence". Antonovsky beskriver begrebet, oplevelse af sammenhæng, som en væsentlig faktor for at mestre de udfordringer, vi alle konfronteres med. Oplevelse af sammenhæng er bestemt af tre komponenter: håndterbarhed, begribelighed og meningsfuldhed. Begribelighed er oplevelsen af omverdenen som forståelig og tydelig og til en vis grad forudsigelig. Håndterbarhed er at kunne mobilisere ressourcer til at imødekomme udfordringer og krav, og at de opleves som udfordringer – snarere end som byrder – altså mestring. Meningsfuldhed betyder, at man finder mening i at beskæftige sig med livets udfordringer og engagere sig i dem (Antonovsky:2000). Oplevelse af sammenhæng kan påvirkes af det som Antonovsky kalder stressorer, der er et udtryk for de mange forskellige input, som et individ får dagligt, og som kan give den enkelte en følelse af stress. Ifølge Antonovsky handler sundhed om ens evne til at mestre livet, og hans tese går ud på, at en stærk oplevelse af sammenhæng ikke blot øger livskvaliteten hos den enkelte, men også påvirker den fysiske og psykiske sundhedstilstand i en positiv retning. Graden af disse tre komponenter er ifølge Antonovsky afgørende for, hvorvidt mennesker oplever sammenhæng i tilværelsen og dermed afgørende for, hvor stærk ens oplevelse af sammenhæng er (Antonovsky:2000).

## Vores sundhedsforståelse

Ved at kombinere disse to tilgange kan vi beskrive vores sundhedsforståelse, som er den måde vi opfatter sundhed på, og som ligger til grund for de beslutninger, der er taget i dette speciale, både i forhold til emnevalg, metode, empiri og litteratur.

Vi forstår sundhed som værende en kombination af mange faktorer, der indbyrdes påvirker hinanden. Vi har et humanistisk menneskesyn og opfatter hvert enkelt individ som unikt med subjektive holdninger og værdier. Alle individer skal anerkendes som ligeværdige uanset alder, køn, etnicitet, uddannelse og erhverv. Vi tillægger mental sundhed og trivsel en stor betydning for individets sundhedstilstand. Vi tror på at, sundhed skal opleves og forstås subjektivt, og at det er muligt for det enkelte individ med den rette støtte at skabe en meningsfuld hverdag ud fra de selvoplevede faktorer, der for dem er vigtige for at have det godt. Dog anerkender vi, at der er objektive faktorer i samfundet, der kan påvirke det enkelte individs selvopfattelse og valg, såsom for eksempel sundhedsdiskurser, der dikterer en bestemt måde at leve og agere på som det rigtige.

Udfordringer skal derfor løses med det enkelte individ som deltager, da det er denne, der ved, hvad der skal til, for at skabe de bedste betingelser for det gode liv. Det er muligt at skabe ansvar og ejerskab, hvis de rette komponenter er til stede, det værende i form af støtte og socialt netværk.

## Sundhedsstrategier

Sundhedsstrategier findes på flere niveauer. I det følgende vil vi se på, hvordan disse sundhedsstrategier udmønter sig på forskellig vis i erhvervsskoleregi. Efterfølgende vil vi redegøre for, hvordan vores speciale lægger op til en alternativ form for sundhedsstrategi.

Sundhedsstrategier på det politiske niveau har ofte en bagvedliggende forebyggelsestanke. Dette ses blandt andet i "Sund hele livet – de nationale mål og strategier for folkesundheden 2002-10"<sup>5</sup>, hvor der er fokus på at forbedre den generelle folkesundhed. Der bliver ikke skelnet mellem forebyggelse og sundhedsfremme, og tiltagene i forbindelse hermed har karakter af kvantitative og målbare resultater og lægger sig primært op af en biomedicinsk tankegang (Land et al.:2007). I forhold til regeringens 95-procent-målsætning (jf. Problembaggrund), kan denne anses for at være

---

<sup>5</sup> Sundhedsprogram fremlagt af regeringen i 2002.

en sundhedsstrategi, eller måske nærmere en forebyggelsesstrategi. Udover det økonomiske sigte så er et af argumenterne for denne målsætning netop, at uddannelse er vigtigt, idet det er en medvirkende faktor for at mindske uligheden i sundhed. I erhvervsskolernes bekendtgørelse er der et krav om, at den enkelte erhvervsskole udarbejder en handleplan for øget gennemførelse, det er dog op til den enkelte erhvervsskole at afgøre, hvor der er behov for at sætte ind.

Sundhedsfremmestrategier på hverdagslivsniveau har en eksistentiel dimension. Individet skal selv træffe valg om, hvordan denne vil leve livet. Dette er blevet vanskeliggjort for eksempel i forhold til opretholdelsen af sunde madvaner, idet samfundsstrukturen og rammerne omkring måltiderne har ændret sig markant på grund af skiftende arbejdstider og ændrede familiemønstre.

Kampagner fra politisk side vedrørende sundhed er ikke nødvendigvis forenelige med den måde hverdagslivet ser ud på i dag for mange mennesker (Land et al.:2007).

Sundhedsfremmende strategier på det lokale og institutionelle niveau handler primært om at skabe gode rammer, så det sunde valg bliver det lette og en integreret del af hverdagssettingen, for eksempel på skoler og arbejdspladser. Det kan være i form af madordninger og øget fokus på bevægelse.

På den erhvervsskole der fungerer som setting for vores speciale, er der igangsat forskellige top-down strategier med fokus på øget fastholdelse. Skolen har blandt andet ansat en SPOT medarbejder, der er med til at udvikle idéer til fastholdelse samt være elevernes kontaktperson.

En del af disse tiltag kan ses som sundhedstiltag, der har fokus på elevernes trivsel på skolen.

Blandt andet er der indført fælles morgenmad om fredagen, fraværskonkurrencer, sene mødetider om vinteren, sports/fitness rum, sportsdage samt fester og fredagsbar.

I vores speciale ser vi på muligheden for at anvende aktionsforskning som sundhedsstrategi på erhvervsskolen. En sundhedsstrategi der i vores optik rækker ud over KRAM-faktorerne, og hvor deltagelse og demokrati står i centrum. Den overordnede målsætning er at give eleverne medindflydelse og forsøge at få deres perspektiv på den gode erhvervsskole.

## **Empowerment**

Hensigten med dette afsnit er at give en kort teoretisk redegørelse og indføring til begrebet empowerment. Begrebets oprindelse og udvikling vil kort blive præsenteret og hernæst vil fokus primært ligge på forståelsen og brugen af empowerment i grupper, da dette er fokus i vores metode og empiriindsamling. Ved at inddrage et empowermentperspektiv er fokus rettet mod

forøgelsen af elevernes faktiske handlerum og oplevelse af at have mulighed for at handle i de settings, det drejer sig om, her erhvervsskolen.

Det var den brasilianske pædagog Paulo Freires bog, "De undertrykkes pædagogik" fra 1974, der gjorde empowermentbegrebet udbredt verden over. Han definerede empowerment som:

*"evnen til at forstå sociale, politiske og økonomiske modsætninger og evnen til at handle mod virkelighedens undertrykkende elementer"* (Freire i Andersen:2009, s.48)

Den amerikanske professor Richard Levins formulerede på baggrund af inspirationen fra den latinamerikanske tradition en bredere definition af begrebet empowerment som:

*Med empowerment mener jeg kapacitet, ressourcer, information og viden, selvtillid, færdigheder, forståelse, organisation og formelle rettigheder, som mennesker kan anvende til individuelt og kollektivt at bestemme, hvad der skal ske med dem. Jeg inkluderer også menneskers mobilisering af kollektive visioner og fantasi, intelligens, kreativitet, entusiasme, mod og energi i en frigørende bevægelse. Som sådan har denne kamp et langt mere vidtgående mål end demokrati* (Lewin i Andersen:2009 s. 48)

Empowermentbegrebet er oprindeligt anvendt til at udvikle sundhedsløsninger i lokalsamfund i tredjeverdenslande, hvor der ikke eksisterer effektive offentlige organisationer. I Danmark har begrebet gennem de sidste 15 år fået en stor betydning i socialt arbejde, sundhedsfremme samt udarbejdelse af bypolitikker i marginaliserede boligområder (Andersen:2007).

Internationalt har begrebet fået en stærk central betydning i WHO's og FN's dokumenter om sundhedspolitik. WHO definerer empowerment som følger:

*"In health promotion, empowerment is a process through which people gain greater control over decisions and actions affecting their health."* (WHO:1998)

Definitionen uddybes, og empowerment beskrives som værende en social, kulturel, psykologisk eller politisk proces, hvorigennem individet eller sociale grupper bliver i stand til at udtrykke deres



behov samt udvikle strategier for deltagelse i beslutningsprocesser. På denne måde er det muligt at opnå politisk, social og kulturel handling og imødekomme disse behov. Gennem denne proces opnår individet en større indsigt og forståelse for, hvordan det er muligt at indfri og opnå de mål de har i livet (WHO:1998).

Empowerment giver individet mulighed for at opnå en grad af magt og kontrol. Empowerment kan forstås individuelt og i grupper. "Self-empowerment" beskriver, i hvilket omfang individet har magt og kontrol over de handlinger, der eksisterer i deres fysiske og sociale omgivelser.

"Empowered community" er en identificerbar gruppe af mennesker, som også besidder magt og kontrol (Green et al.:2010).

Vi finder at WHO's definition af begrebet bliver for generaliserende. Det fremstår ikke tydeligt, hvordan empowerment skal opnås, og det lader ikke til, at der tages højde for de strukturelle forhold, individet er en del af. Det kommer derfor til at fremstå, som om politik er løsningen på en omfordeling af magten i samfundet, hvor der banes vej for større selvansvar og individets direkte indflydelse på eget liv. For at få et mere nuanceret begrebsapparat inddrager vi John Andersens skelnen mellem tre betydninger af empowermentbegrebet, der beskriver forskellige målsætninger til at opnå og understøtte empowerment. Han skelner mellem neoliberal, socialliberal og transformativ empowerment.

- Neoliberal empowerment ses som individets evne til at opnå individuelle økonomiske mål, der stilles ikke spørgsmål ved den ulighedsskabende struktur i markedsøkonomien.
- Socialliberal empowerment inddrager frivillige organisationer og andre interessenter, men der stilles ikke spørgsmål til de makrostrukturer, der er med til at skabe social eksklusion samt det manglende fokus på social og politisk inklusion.
- Den samfundstransformative variant af empowerment fokuserer på kollektiv bevidstgørelse og opbygning af handlekapacitet til forbedring af socioøkonomiske og kulturelle rettigheder og livsbetingelser for underprivilegerede grupper. Der er fokus på dialektikken mellem levevilkår og rettigheder og ændringerne i den subjektive bevidsthed, selvopfattelse og kollektive handlekapacitet. Denne tilgang har modsat den neoliberale forståelse en tro på, at det er muligt at ændre de ulighedsskabende faktorer i samfundet såsom statushierarkier og markedsøkonomien (Andersen:2007).

Den ideologiske strategi bag et tiltag er afgørende for, hvordan empowerment begrebet benyttes.

Empowermenttilgangen har, set ud fra et kritisk paradigme, kollektiv bevidstgørelse og kollektiv handling i centrum og er en skarp kontrast over for det neoliberale paradigme, hvor empowerment har et mere individualiseret formål (Andersen:2007).

Ifølge Andersen kan empowerment i den kritiske empowermenttradition forstås som:

*”Processer, hvor igennem underprivilegerede sociale grupper og lokalsamfund forbedrer deres evne til at skabe, overskue, kontrollere og håndtere materielle, sociale, kulturelle og symbolske ressourcer.”* (Andersen:2007, s. 46)

Det transformative empowermentperspektiv er knyttet til en samfundsforståelse, hvor en ulige fordeling af økonomisk, social og kulturel kapital er strukturelt betinget. Det handler om at ændre ulige livsvilkår for sundhed, ulige magtrelationer samt understøtte individuel og kollektiv handlekapacitet. Empowermentbegrebet bruges og tolkes altså i mange forskellige politiske ideologier og meningshorisonter. I dette speciale anskues det ud fra en procesorienteret forståelse, hvor eleverne, som deltagere i et fremtidsværksted, igennem empowermentprocesser sættes i stand til og gives evner til for eksempel at ændre deres studiemiljø/skolegang.

### **Empowermentprocesser**

Empowerment kan anskues på mange forskellige niveauer, og der skelnes mellem flere dimensioner. Den første skelnen er mellem den vertikale og den horisontale empowerment. Den vertikale empowerment omhandler styrkelse af magtpositioner udadtil og opadtil. Den horisontale empowerment omhandler styrkelse af handlekraftige netværk indadtil og nedadtil mellem ligesindede aktører på samme niveau (Andersen:2007). De succesfulde empowermentprocesser foregår over tid og udvikles i et dialektisk spil mellem både den vertikale og horisontale empowerment (Andersen:2007). Processerne er kontekstafhængige og afhænger af den konkrete befolkningsgruppes opfattelse af problemerne, derfor er det nødvendigt med fire dimensioner af empowerment, som kort vil blive beskrevet nedenfor.

- Identitetsempowerment, som sigter mod at ændre en negativ individuel ”taberidentitet/habitus” til en positiv kollektiv ”vinder” eller ”modstandsidentitet/habitus”.
- Statusmæssig eller symbolsk empowerment handler om evnen til at udfordre omverdenens forestillinger, kategoriseringer og moralske stemplinger af grupper, som i de

dominerende diskurser er blevet tilskrevet problematiske sociale værdier, og muligvis ændre på dette.

- Politisk empowerment handler om, *“(...) repræsentation, tilstedeværelse og opbygning af konkret handlingskapacitet i forhold til at få en stemme og kunne påvirke det politiske og forvaltningsmæssige system.”* (Andersen:2007, s.51)
- Institutionel empowerment kan tage mange former, men handler om at sikre de organisatoriske baser, så interessevaretagelsen ikke alene er baseret på frivillig mobilisering (Andersen:2007).

Når empowermentprocesser faciliteres i planlægning, skal underprivilegerede grupper støttes til at blive bedre til at håndtere deres livssituation samt påvirke de vilkår, som de lever under, denne proces omtales som subjektiv hverdagsempowerment (Andersen:2007).

I den danske empowerment forskning er begrebet blevet opdelt i mægtig- og myndiggørelse. Mægtiggørelse indebærer skabelsen af rammerne eller et mulighedsrum for at individer og fællesskaber kan opnå en mulighed, for at sætte sig igennem i det politiske. Myndiggørelse betegner udviklingen af individer og fællesskaber, så de bliver i stand til at udnytte de muligheder for indflydelse, der er til stede. Empowermentsstrategier skal derfor altid bestræbe sig på at fordre mægtig- og myndiggørelse, da de herved vil understøtte hinanden i en udviklingsproces over tid (Andersen:2007).

## **Sundhedsfremmende settings**

I det følgende vil tankerne bag settingtilgangen som en sundhedsfremmende strategi blive præsenteret. Men hvorfor overhovedet arbejde med settingbegrebet? I følgende citat beskriver Mark Dooris en række af settingtilgangens fordele:

*”Den lægger op til, at forbindelser mellem mennesker, adfærd og miljøer udforskes; den muliggør undersøgelse af samspillet mellem sundhedsproblemer og -programmer; den gør det muligt at fokusere på forholdene mellem forskellige befolkningsgrupper i en setting; den lægger op til multi-interessent ejerskab til sundhed, og den giver en sammenhængende ramme for arbejdet med befolkningens sundhed”* (Dooris:2009, s. 288)

Ifølge Dooris er det i høj grad WHO, der har haft betydning for igangsættelsen samt idéen bag et settingperspektiv, det er specifikt i Ottawa Charteret, at settingtilgangen har sine rødder (Dooris:2009):

*”Sundhed skabes af mennesker inden for de rammer, hvor de til daglig lærer, arbejder, leger og elsker.”*

(Komiteen for sundhedsoplysning:1988 (Oversættelse af Ottawa Charter for Health Promotion))

Med Ottawa Charteret skete der et skift fra en individorienteret tilgang, hvor individets adfærd var i fokus, til en tilgang hvor en settings betydning for sundhed blev anerkendt (Green et al.:2010). I Jakarta deklARATIONEN blev det desuden understreget, at settings for sundhed er den organisatoriske basis for den infrastruktur, der skaber de praktiske muligheder for fyldestgørende strategier, der er nødvendig for sundhedsfremme (Dooris:2009).

Settingtilgangen har vundet terræn siden slutningen af 1980'erne. I den måde hvorpå setting i dag forstås, er der opstået en bredere anerkendelse af, at steder og kontekster, hvor folk lever deres liv, spiller en rolle for sundhed og velvære. Dermed er det ikke kun sundhedsvæsenet, der kan påvirke og bestemme sundhed, hvilket betyder, at en effektiv sundhedsindsats kræver investeringer i de sociale sammenhænge og systemer, hvor folk opholder sig. Et af de første eksempler på en settingbaseret tilgang til sundhedsfremme er da også WHO's projekt Healthy Cities, der bygger på Ottawa Charterets retorik omkring sundhed for alle. Healthy Cities er med tiden blevet en stor global bevægelse, hvor flere byer søger at leve op til kravene i programmet.

Jackie Green og Keith Tones definerer setting som følger:

*“Where people actively use and shape the environment and thus create, or solve problems relating to, health. Settings can normally be identified as having physical boundaries, a range of people with defined roles, and organizational structure.”*

(Green et al.:2010, 438)

Definitionen udbygger de med følgende:

*“Arenas of sustained interaction, with pre-existing structures, policies, characteristics, institutional values, and both formal and informal social sanctions and behaviours” (Green et al.:2010, 438)*

Med den sidste tilskrivelse bliver settings til andet og mere end blot en neutral størrelse med fysiske grænser, hvor individer møder op for at udfylde en bestemt rolle. Settings har strukturer, hvor værdier og politikker står på spil, og hvor individers adfærd mødes af såvel formelle som uformelle krav.

Der er ikke nogen klar konsensus vedrørende settingtilgangen, og måden hvorpå teori, begreber og praksis skal forstås, og der ses derfor en stor diversitet. Dog mener Dooris at kunne se forskellige centrale kendetegn. Disse beskrives som tre perspektiver og danner tilsammen den ideelle teori for settingtilgangen: et økologisk perspektiv, et systemisk perspektiv samt et fokus på udvikling og forandring af systemer og organisationer. Disse tre perspektiver vil der kort blive redegjort for nedenfor.

Med det økologiske perspektiv ses settingtilgangen som en ramme for det sundhedsfremmende arbejde. Her forstås sundhed som det komplekse samspil mellem miljømæssige, organisatoriske og personlige aspekter, der hovedsageligt er påvirket af faktorer uden for sundhedsvæsenet. Fokus flyttes her fra individ til grupper samt fra sygdom til sundhed. Der er dermed fokus på at udvikle støttende kontekster der, hvor folk er og lever deres liv. Udover at setting kan forstås som socialt og kulturelt definerede steder i tid og rum, så er setting også interaktionen mellem mennesket og dets miljø.

I det systemiske perspektiv trækkes tråde til organisationsteorien, hvor setting opfattes som komplekse systemer, der indeholder input, gennemløb og output. Her ser man delene i helheden samt måden, hvorpå de relaterer til hinanden. Dermed forstås settings som dele af gensidigt forbundne åbne systemer, der hver især udgør dele af et større hele. Her henviser Dooris særligt til udviklingspsykologen Uri Bronfenbrenners model, hvor den menneskelige udvikling sker inden for settings, der er indlejret i gensidigt forbundne lag. Denne model er opdelt i fem lag:

- Mikrosystemet omhandler aktivitets- og relationsmønstre inden for en bestemt setting, eksempelvis familie eller skole, en setting hvori individet bruger tid og udvikler sig.

- Mesosystemet er et system af mikrosystemer, det består af de forbindelser og processer, der foregår mellem de settings, hvori et individ indgår. Udviklingen af individet er ikke kun påvirket af relationerne i det enkelte mikrosystem, men også af hvordan disse mikrosystemer påvirker hinanden.
- Exosystemet består også af flere settings, men her rummer mindst en af de involverede settings ikke direkte personen, men denne setting vil alligevel indirekte påvirke en af de andre settings, som personen befinder sig i.
- Makrosystemet omhandler de love, værdier og normer, som en kultur bruger til at definere strukturen og funktionen i mikro-, meso-, og exosystemerne.
- Kronosystemet omhandler forandring og stabilitet over tid, både når det gælder individet og det miljø, individet lever i.

Det sidste perspektiv har fokus på udvikling og forandring af systemer og organisationer. Målet er, at sundhed skal indlejres i kulturens og hverdagslivets rutiner i en bestemt setting, hvor organisationsudvikling bruges til at igangsætte og håndtere forandring (Dooris:2009).

Det er dog ikke problemløst at benytte settingtilgangen, idet der ifølge Dooris, opstår et spændingsfelt mellem på den ene side den "ideelle teori" og på den anden side forskelligheden i de forståelser og den praksis den benyttes i "det virkelige liv". Dette kommer til udtryk i følgende citat:

*"whilst the theoretical framework guiding the work may be rooted in systems thinking and organizational development, the practice is often constrained to smaller-scale project-focused work around particular issues."* (Dooris:2009, s. 286)

Spændingsfeltet ses på flere niveauer. På det begrebslige niveau kommer denne spænding til udtryk i forskellen i de to begreber "sundhedsfremme i settings" og "sundhedsfremmende settings". I den første type forsøges det igennem traditionel sundhedsundervisning at ændre individers adfærd inden for en given setting. Ved at begrebsliggøre setting på denne måde fastholdes en traditionel og individfokuseret tilgang, der særligt fokuserer på specifikke befolkningsgrupper. Forståelsen i den anden måde fokuserer på, hvordan miljøforandring og sundhedsundervisning må kobles, hvis der skal være en effekt, samt hvordan en setting påvirker forhold i omgivelserne.

Desuden ses der en stor forskel både inden for og på tværs af settings, her gælder det både størrelse, struktur og kultur, hvilke sammenhænge de indgår i, samt hvor formel eller uformel en setting er.

Flere forfattere, der har interesseret sig for settingtilgangen, har forslået forskellige modeller til at begrebsliggøre og operationalisere denne. Dooris har lavet en model, som han kalder for "Whole System' Approach". Denne model trækker på centrale værdier som eksempelvis: lighed, deltagelse, partnerskab og bæredygtighed. Begreber, der blandt andet stammer fra WHO's Ottawa Charter. Desuden har modellen fokus på det helhedsorienterede, det multidisciplinære samt det økologiske perspektiv. Dette fører til at han især fremhæver tre vigtige punkter i settingtilgang:

- *"kombinere organisationsudvikling med meget synlige projekter*
- *balancere top-down-forpligtelse med bottom-up-engagement*
- *sikre, at initiativer styres af både folkesundheds- og 'core business' - dagsordener."*

(Dooris:2009, s. 285)

En anden model til operationalisering af settingtilgangen er udviklet af Whitelaw et al. Ifølge Green and Tones bygger den på en idé om, at variationen i forskellige typer af settings gør det svært at have en klar konsensus om, hvad en settingtilgang bør indebære. Dette skyldes, at den praktiske realitet ikke altid kan leve op til den ideelle teori (Green et al.:2010). Whitelaw et al.'s model eller typologi beskriver fem typer af "setting-based" sundhedsfremme. Denne typologi tager udgangspunkt i analyse af forskellige forståelser af problem, løsning og organisationskontekst. Hensigten er, at disse typologier kan bruges til analyse af praksis (Dooris 2009). Det er imidlertid vigtigt at pointere, at typologierne ikke skal skarpt opdeles, de kan komplementere hinanden og dermed overlape hinanden, eller de kan benyttes i sekvenser. De fem typologier beskrives nedenfor. "Den organiske model" og "Den sammenhængende model" kan anses for at lægge sig tættest op af idealteorien om settingbegrebet (Green et al.:2010).

- Den passive model (The passive model): Problemet og løsningen afhænger af individets adfærd og handlen. Den traditionelle sundhedsundervisning finder sted i denne setting og settingen i sig selv er underordnet.
- Den aktive model (The active model): Problemet ligger hos individet, løsningen afhænger delvist af individets adfærd og handlen, men også af den givne setting. Settingen er nødvendig for at facilitere en forandring samt nå målene.
- Redskabsmodellen (The vehicle model): Problemet ligger primært indenfor den givne setting, løsningen ligger i at lære fra individbaserede og emnefokuserede projekter. I stedet for at forandre individet ønskes forandring i setting, det emnefokuserede projekt bliver redskabet til at nå dette.
- Den organiske model (The organic model): Problemet ligger indenfor den givne setting. Løsningen ligger i individernes fælles handlinger. Fokus er på udvikling af individer og grupper, idet de overordnede systemer anses for at være produktet af den individuelle handlen. Det overordnede mål er her at forbedre settingkulturen og styrke den kollektive deltagelse.
- Den sammenhængende model (The comprehensive model): Her ligger både problem og løsning inden for den givne setting. Setting forstås som en selvstændig helhed, der ligger udenfor individernes rækkevidde. Det vil sige, at der her ønskes en ændring i settingens struktur og kultur, men individerne er relativt magtesløse i forhold til at skabe denne forandring. Det er derfor nødvendigt at dreje på mere magtfulde håndtag i form af politikker og strategier (Dooris:2009 og Green et al.:2010).

### **Settings og ulighed**

Grunden til at diverse settings er interessante i en sundhedsfremme kontekst er, at det her er muligt at få adgang til individer og befolkningsgrupper. Problemet er blot, at dette også kan føre til ulighed eller nærmere en øget ulighed. Eksempelvis kan nævnes arbejdsløse, som ikke er en del af en arbejdsplads setting og derfor ikke "rammes" af sundhedsfremmeindsatsen. Et andet eksempel er skolen som sundhedsfremmende setting. Hvad med dem, der ikke har mulighed for at gå i skole, eller dem der går i skole, men føler sig fremmedgjorte og derfor ikke bliver påvirket af de tiltag, der bliver igangsat? Det er muligt at sige, at en settingtilgang kan føre til en øget ulighed i sundhed, hvis ikke de marginaliserede grupper inkluderes (Green et al.:2010).



Samtidig fremhæves det, at i spørgsmålet om sundhedsfremme er der tendens til, at problemstillingen vedrørende magt ofte, om end utilsigtet, ignoreres. Sundhedsfremme kommer derfor i spil i allerede eksisterende magtrelationer og alliancer, på denne måde kommer de gode intentioner om sundhedsfremme uforvarende til at bidrage til marginalisering og fremmedgørelse af mindre grupper i en setting. Det er derfor vigtigt både at skabe motivation hos ledelsen og, i vores projekt, et bredt funderet ejerskab hos eleverne (Dooris:2009).

## **Axel Honneth - Anerkendelsesteori**

I det følgende redegøres for væsentlige dele af Axel Honneths anerkendelsesteori. Honneth er socialfilosof og af Frankfurterskolen (Honneth:2006).

Til forståelse af anerkendelsesbegrebet benytter vi Axel Honneth, hvis anerkendelsesteori trækker tråde tilbage til Hegel. Hegel beskriver en samfundsteori med normativt indhold. Denne indebærer tre fundamentale opgaver. For det første det praktiske jeg hos Hegel. Individet opnår en forståelse af, at dennes jeg er autonomt og individuelt handlende, denne forståelse opnås gennem en gensidig anerkendelse mellem subjekterne. For det andet ser Hegel, at der findes forskellige former for gensidig anerkendelse, der hver især giver subjektet mulighed for forskellige grader af autonomi. For det tredje vil individet igennem tre anerkendelsesformer følge en identitetsskabende dannelsesproces. En vellykket jeg udvikling forudsætter, at individet gennemgår en bestemt sekvens af gensidige anerkendelsesformer. Desuden vil individerne gennem en erfaring om ringeagt blive bevidste om en manglende anerkendelse. Denne ringeagtserfaring medfører, at individet går ind i en "kamp om anerkendelse" (Honneth:2006).

## **Anerkendelse**

Honneth arbejder i hans anerkendelsesteori med en tretrinnsstruktur, hvor en fri persons positive selvforståelse påvirkes af tre trin i individets praktiske selvforhold. De praktiske selvforhold indgår i relation til hinanden som en del af individets udvikling og identitetsdannelse.

Anerkendelse sker igennem tre anerkendelsesmåder: følelsesmæssig opmærksomhed, retslig anerkendelse og social værdsættelse (Honneth:2003).

Til anerkendelsestrinene hører der tre praktiske selvforhold: selvtillid, selvagtelse og selv værdsættelse samt tre anerkendelsesformer: primærrelationer (kærlighed), retsforhold (rettigheder) og værdifællesskab (solidaritet). Selvtillid knytter sig til den følelsesmæssige kontakt og opnås gennem primærrelationer. Selvrespekt knytter sig til den retlige anerkendelse, der opnås

gennem individets retsforhold. Selvværdsættelse knytter sig til den sociale værdsættelse gennem værdifællesskabet (Honneth:2006).

Individets oplevelse af anerkendelse påvirker de praktiske selvforhold. Dette har hermed betydning for individets selvbevidsthed eller selvfølelse, der opleves i forhold til at have muligheder og rettigheder, der af individet opleves som retmæssigt tilkomne (Honneth:2003). På samme måde vil en manglende anerkendelse også kunne påvirke individets praktiske selvforhold. I det følgende vil Honneths tre anerkendelsesformer blive beskrevet mere dybdegående.

I primærrelationen bliver den enkelte anerkendt som et individ, dette sker igennem den følelsesmæssige opmærksomhed, som skabes i primærrelationerne. Denne anerkendelse danner forudsætning for, at individet kan indgå i en relation, samt at der mellem individerne i relationen skabes et følelsesmæssigt afhængighedsforhold. Individerne bekræfter her hinandens behov. Denne bekræftelse af behov betyder, at individerne erkender, at de er afhængige af hinanden, og anerkendelsesforholdet bliver dermed afhængigt af den følelsesmæssige værdsættelse (Honneth:2006). Det praktiske selvforhold, der knytter sig til primærrelationen, er selvtillid. Denne individuelle selvtillid er grundlaget for, at individet selvstændigt vil kunne deltage i det offentlige liv. Dermed bliver primærrelationen af afgørende betydning (Honneth:2006 og Honneth:2003).

I den anden anerkendelsesform, retsforholdet, bliver individet anerkendt som en moralsk tilregnelig person, som har universelle rettigheder på lige fod med andre. Denne anerkendelse sker igennem kognitiv respekt (Honneth:2003 og Honneth:2006).

Det praktiske selvforhold, der opstår, er selvrespekten. Selvrespekten opnås, når individets handlen bliver anerkendt og respekteret. Individet kan respektere sig selv, fordi det fortjener alle andres respekt. Rettighederne kan ses som et symbolsk udtryksmiddel for denne anerkendelse og respekt, som gør det muligt for individet at opleve egne egenskaber og muligheder positivt (Honneth:2006).

I den tredje anerkendelsesform, værdifællesskabet, anerkendes individet igennem den sociale værdsættelse. (Honneth:2006). Herigennem vil individet opnå det sidste af de tre positive selvforhold, selvværdsættelse. Selvværdsættelse skal forstås som det, at individet har følelsesmæssig tillid til, at de øvrige samfundsmedlemmer anerkender, at individet kan præstere noget eller har egenskaber, der er værdifulde. Dette betyder, at denne form for anerkendelse imidlertid kun opnås, hvis individet og den, som anerkender, har den samme opfattelse af værdi

(Honneth:2006). For at individerne skal kunne udtrykke deres egenskaber, er der behov for et socialt medium. Idet det dermed er muligt at vurdere egenskaberne ud fra deres sociale værdi set i forhold til samfundets målsætninger. Den sociale værdi af en egenskab er påvirket af måden, hvorpå de samfundsmæssige målsætninger fortolkes. Fortolkningen er igen afhængig af hvilke sociale grupper, der formår at fremlægge egne egenskaber som særligt betydningsfulde. Dette betyder, at der vil være en konstant kamp om, hvad der er socialt værdifuldt, ud fra hvilken, bedømmelsen af individets egenskaber kan ændre sig (Honneth:2006).

### **Ringeagt**

Ringeagt er, når individet ikke anerkendes, og det kommer til udtryk ved en krænkelse af individets opnåede positive forståelse af sig selv. De ringeagtsformer som Honneth arbejder med i sin teori er: fysisk krænkelse, fratagelse af rettigheder samt nedværdigelse og fornærmelse. Hos ringeagtsformerne er der som hos anerkendelsesformerne en differentieret trindeling, der på forskellig vis kan påvirke individets praktiske selvforhold. Dermed har ringeagtsformerne også indflydelse på en vellykket identitetsdannelse, og en krænkelse kan dermed få et individs identitet til at bryde sammen (Honneth:2006).

Den første ringeagtsform, fysisk krænkelse, påvirker det praktiske selvforhold selvtilliden. Denne form for krænkelse vil altid medføre ydmygelse. Individet vil opleve sig selv som forsvarsløst og underlagt en andens vilje, idet individet fratages dets mulighed for at råde over egen krop. Individet vil derved miste tilliden til sig selv og til verden, hvilket vil påvirke interaktionen med andre individer (Honneth:2006).

Den anden ringeagtsform er fratagelse af rettigheder, hvilket påvirker det praktiske selvforhold selvrespekt. Hvis individet fratages de rettigheder, som det legitimt er berettiget til som fuldgældigt medlem af samfundet, vil denne krænkelse medføre, at individet ikke kan tillægges samme grad af moralsk tilregnelighed som samfundets øvrige medlemmer. Dette vil føre til, at individet mister sin selvrespekt og ikke længere ser sig selv som ligeværdig med sine interaktionspartnere (Honneth:2006).

Den sidste ringeagtsform er nedværdigelse og fornærmelse, hvor eksempelvis den sociale værdi af et individs eller en gruppes egenskaber krænkes, hvilket har indflydelse på individets eller gruppens praktiske selvforhold, selvværdssættelse. Hvis et individ eller en gruppe oplever, at dets

egenskaber ikke opleves som værende samfundsmæssigt værdifulde, eller at de kan bidrage med noget af positiv betydning til samfundet, vil dette skade selvværdssættelsen, med dette menes at de ikke længere vil føle sig socialt signifikante i det sociale fællesskab (Honneth:2006).

## **Søren Juul – Solidaritet**

Søren Juuls sigte i afhandlingen "Solidaritet: anerkendelse, retfærdighed og god dømmekraft", er at udvikle et normativt solidaritetsideal. Juul mener, at det nuværende solidaritetsbegreb grundlæggende bygger på anerkendelse. Juul definerer et solidarisk samfund som:

*"(...), et samfund, der giver alle mennesker muligheder for at opnå den anerkendelse, der er grundbetingelsen for, at de kan realisere sig selv og deltage som fuldt integrerede medlemmer i samfundet."*(Juul:2010, s.9)

Juul efterlyser et normativt solidaritetsbegreb om betingelserne for det gode og retfærdige liv i fællesskabet. Han mener, at et solidaritetsbegreb bør have to sider, hvor anerkendelsesbegrebet udgør den ene side, og den anden side omhandler spørgsmålet om social retfærdighed.

Juul nævner fire bestemmelser, der definerer solidaritet.

- *En solidarisk handling bygger på anerkendelse af den til enhver tid værende anden som en ligeberettiget og ligeværdig interaktionspartner.*
- *Et solidarisk samfund bygger på en retfærdig fordeling af de samfundsmæssige anerkendelsesbetingelser, det vil sige retfærdige institutioner.*
- *Hvad der i sidste ende bør prioriteres afgøres af en god dømmekraft i situationen, dvs. en dømmekraft i hvilken anerkendelsestanken er førstefilosofi.*
- *En retfærdig anerkendelsesorden er grundbetingelsen for integration og samfundsmæssig sammenhængskraft.*

(Juul:2010; s.241)

Juul lægger stor vægt på Axel Honneths anerkendelsesteori, da han her finder de mest grundlæggende forudsætninger for det gode liv. Dog finder han teorien for mangelfuld blandt

andet i forhold til retfærdighed, derfor kan teorien ikke stå alene, og Juul ønsker at reformulere en solidaritetsteori (Juul:2010).

Juul mener, at et solidaritetsbegreb skal bygge på teori omkring betingelserne for det gode liv samt en teori om, hvordan betingelserne for det gode liv skal fordeles i samfundet.

Solidaritetsbegrebet skal således bygge bro mellem teorierne om det gode og det rette. Derfor mener Juul, at det er nødvendigt at se nærmere på liberalistiske retfærdighedsteorier samt på kommunitarismens teorier. I den liberalistiske retfærdighedsteori anses retfærdighed for den vigtigste af alle moralske dyder, hvorimod man i kommunitarismen finder, at et begreb om det gode liv må gå forud for teorier om retfærdighed.

Grundlæggende lægger Juul sig op af den kommunitaristiske tankegang, idet han finder det nødvendigt at udvikle et stærkere begreb om det gode. Dog finder han, at et normativt solidaritetsideal må trække på begge retninger (Juul:2010).

Juul har forskellige antagelser om, hvad et solidaritetsbegreb skal indeholde for at kunne skabe sammenhængskraft i et differentieret og forskelligartet samfund. Grundlæggende skal det handle om anerkendelse samt om en retfærdig fordeling af betingelserne for anerkendelse. Samtidig handler det om retfærdighed og retfærdige procedurer, for hvilke der dog ikke findes universelle principper. Der skal ydermere formuleres et nuanceret retfærdighedsbegreb, som kan rumme mennesker, der er en del af forskellige typer fællesskaber, samt en formel bestemmelse af betingelserne for det gode liv (Juul:2010).

### **Juuls kritik af Honneths anerkendelsesteori**

Juul argumenterer i sin afhandling for, at anerkendelse grundlæggende er historisk, og derfor kan der ikke gøres krav på en universel gyldighed, begrebet er derfor grundlæggende relativistisk. Juul mener ikke, at det er nok at bestemme betingelserne for det gode liv, og han lægger sig derfor op af den kritik, der påpeger, at der i Honneths teori mangler en beskrivelse af, hvorledes disse betingelser retmæssigt fordeles. Dermed mangler der i Honneths teori et retfærdighedsbegreb (Juul:2006).

Ovenstående er et kritikpunkt, som Juul igennem sin afhandling har fokus på. Juul udpeger imidlertid tre andre vigtige punkter i sin kritik af Honneths anerkendelsesteori, som han finder uklare eller problematiske: fællesskabsbegrebet, sondringen mellem solidarisk og retlig anerkendelse samt forudsætning for anerkendelseskampe (Juul:2010).

Ovenstående tre kritikpunkter vil her blive uddybet. For at forklare Juuls kritik af fællesskabsbegrebet er det nødvendigt kort at redegøre for Honneths forståelse af solidaritetsbegrebet, som det forklares af Juul. Det samfund, vi i dag lever i, har ændret sig fra et stænder- og classesamfund. Tidligere fik individet i høj grad sin identitet fra den stand eller klasse som denne tilhørte. Det praktiske selvforhold selvværdsættelse, var derfor koblet til gruppen. Vi lever i dag i et differentieret og pluralistisk samfund, og der er sket en forandring i klasse- og fællesskabsformerne. Dette får betydning for det praktiske selvforhold, idet socialværdsættelse nu kan føres tilbage til individets egne præstationer. Solidaritet handler derfor om at integrere forskellige værdihorisonter i et fælles samfund og dermed om socialværdsættelse, det vil sige anerkendelse, af den altid værende anden (Juul:2010).

Til trods for Honneths forståelse af solidaritet finder Juul, at Honneths fællesskabsbegreb er uklart, og der er flere forhold i begrebet, som ikke er beskrevet tydelig nok. Juul er ikke umiddelbart uenig med Honneth, men kommer med sin fortolkning af Honneths fællesskabsbegreb.

Juul stiller spørgsmål ved, hvad Honneth mener, når han bruger udtrykket "fælles praksis", samt hvad det vil sige at lade den andens egenskaber fremtræde som betydningsfulde. Igennem sin fortolkning forklarer Juul, hvordan han ser dette. Han forstår den "fælles praksis" som det, at individerne erkender deres gensidige afhængighed, idet individet i relationen til den anden er sig selv i den anden. Det er denne afhængighed, der er elementær for fællesskabet.

Juul mener, at betingelsen for et godt samfund og for social sammehængskraft er:

*"(...) at det indgår en samtale med mennesker, der tænker anderledes end majoriteten, har andre værdier og måske nogle symboler og traditioner, der frastøder os. Det kan være, at de andre er svære at få i tale. Det kan være, at de afviser dialogen eller ikke prøver at forstå os. (...) I så fald har vi ret til at forsvare os, ligesom vi selvfølgelig har ret til i al almindelighed at være ved os selv. Men vi har ikke ret til at nedkæmpe eller udslette de andre. (...) vi må overveje, om vi på nogen mulig måde kan komme dem i møde uden at opgive os selv." (Juul:2010, s. 185)*

Juul finder Honneths sondring mellem solidarisk og retlig anerkendelse problematisk. Han finder det uhensigtsmæssigt, at solidaritetsbegrebet kun indgår i den solidariske anerkendelse, idet han mener, at det også har berettigelse i den retlige anerkendelse. Den retlige anerkendelse er en anerkendelse af, at alle og enhver skal have de samme muligheder for at følge deres vision om det

gode liv. Derved omhandler solidaritet også en solidarisk retsanvendelse (Juul:2010). Juul mener desuden, at Honneth overser dømmekraftens betydning for retsanvendelsen og dermed gør sig skyldig i en fejlslutning ved ikke at skelne mellem retten og retsanvendelsen. Der mangler et dømmekraftsbegreb, der kan hjælpe til at tematisere, hvordan samfundets værdier og dømmekraftsformer præger retsanvendelsen i praksis, for hvilken betydning har formelle rettigheder, hvis disse ikke imødekommes af retsanvendelsen?

Det tredje kritikpunkt, der fremhæves af Juul, er forudsætningen for anerkendelseskampene. Ifølge Honneth er det den sociale foragt eller krænkelsen, der er drivkraften bag kamp for anerkendelse, idet anerkendelsen netop er et eksistentielt menneskeligt behov. Juul mener dog ikke, at sociale konflikter i alle tilfælde kan tillægges denne drivkraft. Juul stiller spørgsmålet, om det altid er den krænkede part, der kæmper mod krænkelsen, eller om det er muligt at føle sig krænkede på andres vegne? Dermed stiller han også spørgsmål ved Honneths forståelse af sociale kampes "moralske grammatik". Juul mener, at anerkendelseskampe må forstås som andet end en direkte reaktion på individets eller en gruppes selvoplevede krænkelse. Han understøtter denne forståelse med et afsluttende retorisk spørgsmål, hvor han spørger:

*"Skal "grammatikken" ikke forstås sådan, at eftersom anerkendelse er den formelle betingelse for, at et menneske kan udvikle et positivt selvforhold, så bør samfundet indrettes på en sådan måde, at alle får chancer for at opnå anerkendelse?"*

(Juul:2010, s. 189)

### **Retfærdighed og dømmekraft**

Juul mener ikke, at anerkendelse er et tilstrækkeligt element i en solidaritetsteori. Den bør som et minimum også kunne sige noget om, hvordan konkrete anerkendelseskrav skal bestemmes, og hvad der karakteriserer en retfærdig anerkendelsesorden. Juuls retfærdighedsbegreb bygger i høj grad på Rainer Forst, der ligesom Honneth tilhører den tyske kritiske teori, og som på samme måde som Juul forsøger at bygge bro mellem liberalismen og kommunitarismen. Ifølge Forst indgår mennesket i etiske, retlige, politiske og moralske fællesskaber, dette betyder fremsættelsen af forskellige typer af krav, som kræver forskellige begrundelser. Konteksten er afgørende for, hvad der kan regnes for gode grunde i retfærdighedsspørgsmål. Forsts teori henviser til en abstrakt praktisk fornuft til løsningen, når modsatrettede anerkendelseskrav kolliderer. Hans teori handler om gode grunde og ikke det gode liv, hvilket Juul opfatter som en begrænsning. Ydermere

kritiserer Juul Forst for at skelne mellem en ideal teori og en social praksis. Juul finder, at teorien mister følingen med det samfund, den udspringer af, samt med hvad der skaber fællesskaber og grundlaget for et ønske om retfærdighed (Juul:2010).

Juul mener ikke, at nogen teori eller noget begreb alene kan udsige noget om den sociale verden, idet denne er for kompleks. Derfor er det nødvendigt med et dømmekraftsbegreb, idet teorier og begreber skal bruges i samspil med en praktisk fornuft, der tager højde for situationen og konteksten.

Juul mener, at der er behov for et dømmekraftbegreb, idet god dømmekraft i sidste ende er det der skal afgøre, hvad der skal prioriteres i en specifik situation. En god dømmekraft vil have anerkendelsestanken som førstefilosofi. I en analyse er det derfor også nødvendigt at vurdere den dømmekraft, der er årsag til prioriteringen i en bestemt situation (Juul:2010).

### **Videnskabsteoretisk tilgang**

Aktionsforskning er en videnskabelig forskningstilgang, hvor formålet er at skabe viden gennem forandring af verden i et demokratisk sammenspil mellem deltagere og forskere. I specialet lægger vi os op af den videnskabsteoretiske tilgang, der knytter sig til aktionsforskning. Aktionsforskning er ikke opstået på baggrund af filosofiske overvejelser, men som et produkt af praktisk forskning. Aktionsforskning opstod som en human- og samfundsvidenskabelig forskningspraksis kort efter 2. verdenskrig. Da Kurt Lewin i 1946 skrev bogen "Resolving Social Conflicts", blev aktionsforskning for alvor en anerkendt metode. Lewin, som senere er blevet betegnet som aktionsforskningens grundlægger, ønskede at skabe en pendant til den mere positivistiske forskningstradition, hvor kritikken lød på, at den var for distanceret og abstrakt. Han udviklede en socialteknologi med henblik på løsning af sociale konflikter som eksempelvis sociale problemer relateret til ulighed i klasse og racemodsætninger. Forskere og praktikere skulle i fællesskab løse de sociale problemer, som fandtes inden for den givne kontekst gennem analyser og eksperimenter i felten. Lewin anså sin forskning som en socialvidenskabelig grundlagsforskning, der var i stand til at frembringe en anderledes kvalitativ viden end den eksisterende forskning med fokus på myndiggørelse af deltagerne. Siden hen har Aktionsforskningen delt sig i forskellige retninger – en dialogtradition og en kritisk utopisk.

I Aktionsforskningen har vi ikke mulighed for at opstille generelle regler og love om menneskers ageren i grupper. Dermed bliver vidensbegrebet lokalt og kontekstbundet (Nielsen:2004).



Aktionsforskning vil altid have en ufærdig karakter, idet det er umuligt at afgøre, hvornår målet er nået, idet en utopisk horisont altid er åben (Nielsen et al.:2010).

Det kan være kompliceret at beskrive aktionsforskningens ontologi, idet forskerne inden for området har forskellige ontologiske forståelser, dog ligger aktionsforskningens menneskesyn sig tæt op af hermeneutikkens menneskesyn, hvor mellem menneskelige relationer er grundlaget for meningskabelse og forståelse. Videnskaben fører til en demokratisering af samfundet og bør opfordre individet til selv at tage ansvar. I aktionsforskning er det ikke alene forskeren, der skaber viden, viden skabes sammen med deltagerne. Dermed er deltagerne i samspil med forskeren med til at give retning og indhold i processen.

Vi er omgivet af en faktisk virkelighed, som umiddelbart kan virke reificeret, altså uforanderlig, men den er dog en konstruktion, som igennem forandringsprocesser kan ændres og dermed skabe en ny konstrueret virkelighed, som igen kan blive genstand for forandring (Nielsen:2004).

I aktionsforskningen er virkeligheden foranderlig, og det er netop formålet at modvirke reifikation, dette ved at man som forsker forstår virkeligheden som ufærdig og ikke tingsliggjort, og at den kan forandre sig i forskellige retninger alt afhængig af fællesskabets beslutning (Nielsen:2004).

Den kritisk utopiske aktionsforskning har med Kurt Aagaard Nielsen og Birger Steen Nielsen i spidsen gennemgået en udvikling i Danmark siden 1980'erne. Kritisk utopisk aktionsforskning tager sit udgangspunkt i kritisk teori og hermeneutikken.

I aktionsforskningen må forskeren være praktisk forandringsorienteret for at kunne erkende og fortolke virkeligheden. Erkendelsesprocessen bygger på en fælles praksishorisont mellem forskeren og deltagerne samt en forståelse af, at viden udvikles som en løbende proces mellem disse.

Aktionsforskning er som udgangspunkt anti-positivistisk og kritiserer, ligesom hermeneutikken, det objektiverende syn på sociale forhold og relationer. Dermed ikke sagt at kvantitative undersøgelser ikke kan være med til skabelse af ny viden i aktionsforskningsprojekter. Til forskel fra hermeneutikken er forskeren i aktionsforskning mere aktivt involveret i processen, hvilket betyder en mulighed for at skabe fælles erfaringer, forskere og deltagere imellem (Brinkmann:2010).

Den praktiske og teoretiske dimension er inspireret af Robert Jungk, som har udviklet fremtidsværkstedet. Her anses erkendelsesprocesser som læreprocesser, der skabes igennem en fælles social fantasi samt en forandring og udvikling af den reificerede virkelighed.

Yderligere bærer den kritisk utopiske aktionsforskning præg af den klassiske kritiske teori, eksempelvis trækker denne retning på Oskar Negts teorier. Oskar Negt udviklede i samarbejde med tyske fagbevægelser selvregulerende sociale rum, fordomsfrie rum, hvor arbejdere sammen med forskere kunne udveksle erfaringer fra deres arbejds- og hverdagsliv. Herigennem fik arbejderne også mulighed for at udveksle egne behov, og der blev derfor skabt mulighed for, at arbejde med utopier, idet arbejderne befandt sig i et rum uden de samfundsmæssige strukturer, hvilket kunne åbne op for utopierne (Nielsen:2004).

## Metode

I dette speciale ønsker vi at forstå, hvordan det er at være elev på en erhvervsskole, og hvad eleverne forbinder med det gode liv samt undersøge, om en alternativ sundhedsstrategi kan skabe grobund for en positiv forandring. Dette ønsker vi at undersøge igennem en todelt empiriindsamling. Første del indbefatter et fokusgruppeinterview, hvor vi ønsker at få en forståelse af, hvad erhvervsskoleeleverne forstår ved det gode liv, og hvad der skal til for at opnå dette. Anden del har et forandringsperspektiv og vil tage udgangspunkt i kritisk utopisk aktionsforskning, konkret udmøntet i et fremtidsværksted med eleverne som aktive deltagere.

Vi benytter os af fokusgruppeinterview, idet vi ønsker, at der skabes et fælles udgangspunkt for det videre værkstedsarbejde. Vi mener, at den interaktion, der sker i forbindelse med samtalerne, har betydning for den viden, der skabes, og at denne viden er relationel og kontekstafhængig. I analysen vil vi derfor ligge vægt på interaktionsformerne og indholdet af samtalerne (Halkier:2010).

Med fremtidsværkstedet sigter vi mod social læring, der skaber sammenhæng i hverdagslivet og er med til at styrke fællesskabet. Vi ønsker at opnå en forståelse af, hvordan denne måde at arbejde på kan bidrage til at undersøge, hvad der er vigtigt for at skabe den gode erhvervsskole defineret ud fra elevernes egne synspunkter. Vi er af den opfattelse at for at skabe ændringer og forandringer i en kontekst, skal målgruppen involveres og tage ejerskab til de eventuelt kommende forandringer for at sikre at disse forankres.

## **Forberedelsesfasen og rekruttering af eleverne**

Vi havde et indledende møde med CPH Wests praktik- og international konsulent, hvis arbejdsområde ligger indenfor jobmuligheder, uddannelsesretninger, uddannelsesaftaler samt rådgivning i forhold til virksomheder. Dette møde skulle give os mulighed for at indhente baggrundsviden om, hvilke initiativer der tidligere er igangsat på skolen med henblik på fastholdelse, samt hvordan HG-uddannelsen er opbygget, og hvorledes eleverne bliver inddelt efter kompetencer, og hvordan de bedst støttes i deres uddannelse. Ligeledes fik vi informationer om målgruppen. I samarbejde med CPH Wests Studievejleder fik vi præsenteret en klasse, som havde mulighed for at deltage i vores empiriske undersøgelser. Vi fik mulighed for at præsentere os selv samt baggrunden for vores speciale, og efterfølgende kunne eleverne melde sig til os, hvis de havde lyst til at deltage. I alt 11 elever meldte sig. Eleverne er fra en såkaldt eliteklasse. En eliteklasse er, ifølge erhvervsskolen CPH West, en klasse der henvender sig til elever, der er målrettede, engagerede og selvstændige, samt elever der ønsker at opnå C-niveau i de fleste af skolens fag og gerne et B-niveau. Eliteklassen er en del af CHP West's fastholdelsespolitik (WEB 6). Klassen er i gang med deres sidste år og dimitterer til juni. I fællesskab aftalte vi, at vi de kommende tre tirsdage skulle udføre undersøgelserne, som ville foregå på deres skole. Ligeledes fik vi det arrangeret, så eleverne fik lov at bruge skoletiden på værkstedsarbejdet, så de kunne nøjes med at bruge en time pr. gang af deres egen fritid på deltagelse.

## **Demografi**

Eleverne, der deltog i empiriindsamlingen, gik i skolens eliteklasse. Som beskrevet tidligere så adskiller disse elever sig fra skolens øvrige elever ved, at de ifølge skolen blandt andet har højere ambitioner, dermed er det dog ikke sagt, at disse elever ikke har de samme problematikker som skolens øvrige elever.

11 elever meldte sig som deltagere, men kun 10 deltog. Det er derfor disse 10 elever, der danner baggrund for følgende beskrivelse.

Eleverne er i alderen fra 18-24 år med en overvægt af de 18-19-årige, fordelingen er fem piger og fem drenge. Af de ti elever var det kun én, der ikke var etnisk dansk.

Kun få af eleverne kommer lige fra folkeskolen. For en stor del af eleverne gælder det, at de har været i gang med andre uddannelser, før de startede på HG, helt præcis fem ud af ti. Dette har været en blanding af gymnasiale uddannelser samt andre uddannelser på erhvervsskoler. Der er

dog ingen, der har gennemført andre uddannelser. For flere af eleverne var erhvervsskolen ikke den uddannelse, de selv ønskede at starte på, men de oplevede, at deres omgivelser ikke fandt dem egnede til deres drømmeuddannelse.

Størsteparten af eleverne bor hos deres forældre. Mange kommer fra familier, hvor forældrene er skilt, og eleverne bor hovedsageligt hos deres mor eventuelt sammen med søskende. Et par af eleverne bor dog alene, én sammen med sin lille søn. Eleverne har forskellige forpligtigelser uden for skolen, eksempelvis har størstedelen fritidsarbejde, som tager meget af deres tid.

## **Undersøgelhedsdesign**

I nærværende afsnit beskrives den metodiske tilgang i henholdsvis fokusgruppeinterviewet samt i fremtidsværkstedet, herunder værkstedsplan for fremtidsværkstedet.

### **Fokusgruppeinterview**

Deltagerne i fokusgruppen består af elever, som vi ikke selv har personligt kendskab til. Dette er vigtigt, idet det kan være vanskeligt at interviewe personer, man kender, desuden vil det kunne påvirke deres svar, da disse kan være præget af deres eventuelle forhold til os (Halkier:2010).

Ifølge Halkier er det afgørende, at antallet af deltagere passer til det aktuelle emne. Antallet bør ikke overstige 10-12 personer, da datamaterialet kan blive for stort og vanskeligt at analysere. Vi vurderer at en gruppe på 6 deltagere vil være passende.

Fokusgruppeinterviewet udføres med henblik på at få eleverne til at diskutere og italesætte deres forståelse af et godt liv og i den forbindelse deres egen opfattelse af, hvad der er medskabende til en meningsfuld hverdag. I dette afsnit vil vi overordnet beskrive nogle af de centrale overvejelser, vi har gjort os i forbindelse med afholdelse af fokusgruppeinterview.

Om fokusgruppers styrker og svagheder skriver Halkier blandt andet:

*”Først og fremmest er fokusgrupper gode til at producere data om sociale gruppers fortolkninger, interaktioner og normer, hvorimod de er mindre velegnede til at producere data om individers livsverdener” (Halkier:2009)*

I en fokusgruppe bliver det således de sociale interaktioner deltagerne imellem, der er interessante. Fokusgruppens sammensætning har stor betydning for udbyttet. Der vil altid være

en risiko for at, at fokusgruppens sociale sammensætning kan betyde, at ikke alles perspektiver og erfaringer fremtræder ligeså tydeligt, som de ville have gjort i et individuelt interview. Styrken kan ligge i, at deltagerne indbyrdes diskuterer og sammenligner hinandens erfaringer og forståelser, herved opnår man en viden om de sociale praksisser, der som oftest ikke er mulig at finde frem til i et individuelt interview. Deltagerne har hver især en forforståelse i den enkelte kontekst, som kommer til syne, når de spørger ind til hinandens udtalelser, og den samme forforståelse har man ikke som forsker. Endvidere er det helt bevidst, at vi har valgt at lave et fokusgruppeinterview frem for et gruppeinterview. Forskellen på disse to typer af interview er måden der interageres på. I et gruppeinterview er der meget høj grad af interaktion mellem interviewer og de deltagende i form af mange direkte spørgsmål og svar. Hvorimod der i en fokusgruppe bliver lagt vægt på interaktionen mellem de deltagende. Dette har betydning for vores videre aktionsforskningsforløb, hvor det netop er afgørende, at de deltagende selv er med til at sætte dagsordenen og formulere, hvad de ønsker at forandre.

#### **Følgende spørgsmål ønskede vi at få diskuteret i fokusgruppen:**

- Hvornår har I det godt?
- Hvordan ser en god dag ud for jer?
- Hvad er vigtigt i jeres hverdag?
- Hvad skal der til, for at I kan leve det ønskede liv?
- Hvilke tre ting er de vigtigste i hverdagen?

#### **Fremtidsværksted**

Vi ønsker at give erhvervsskoleeleverne en stemme i denne undersøgelse og få et bud på hvordan den gode erhvervsskole skal se ud set ud fra elevernes synspunkt. Derfor blev fremtidsværkstedet valgt. Fremtidsværkstedet kan benyttes som et demokratiseringsværktøj, der både involverer deltagere og forskere, der i fællesskab bidrager til forskningen. Fremtidsværkstedet er idégenererende og giver plads til kritik, ønsker og idéer ud fra en konkret setting eller problemstilling, som de involverede parter har et forhold til og indgår i.

Vi ønsker at der skabes et fælles erkendelsesrum med mulighed for læring og erfaringsudveksling, et såkaldt frirum (Nielsen:2010). To centrale forhold gør sig gældende i forbindelse med frirummet. For det første skabes der i frirummet mulighed for at udtrykke og gøre erfaringer med at reflektere i forhold til liv og arbejde, i forhold til ønsker og drømme og i forhold til visioner og

forandringer. I dette speciale anser vi arbejdet som det at være i gang med en uddannelse. Frirummet danner således en modpol til den daglige erfaring, der er karakteriseret ved netop fraværet af frirum til refleksion og drømme. For det andet skabes frirummet som et kollektivt rum, hvor fællesskaber udvikler, fortolker og forhandler visioner og forslag. Erfaringsdannelsen for den enkelte sker blandt andet igennem erfaringsudveksling med andre, hvilket muliggør en almengørelse af erfaringer (Nielsen:2010).

Som læringsrum er værkstederne ikke præget af det forskningsmæssige filter, hvor eleverne bliver objekter for analyse. Eleverne får en aktiv og deltagende rolle i projektet, hvor de får mulighed for at bidrage med deres egen ekspertise på deres hverdag (Nielsen:2010).

Fremtidsværkstedet består af tre faser: kritikfasen, utopifasen og realiseringsfasen. De vil blive beskrevet nedenfor med udgangspunkt i vores værksted. Temaet for vores fremtidsværksted vil være: den gode erhvervsskole.

### **Værkstedetsplan**

Dag 1 23/4-2013:

11-14 (3 timer)

Workshoppens mål

Få formuleret og skitseret utopiske udkast, der bygger på elevernes drømme og visioner i forhold til deres uddannelse.

11-11.15 Velkomst og introduktion

I dag skal vi starte på noget, der hedder et fremtidsværksted, hvor hovedformålet er at finde frem til, hvordan I synes at den perfekte erhvervsskole ser ud.

Workshoppen strækker sig over to dage, og i dag skal vi gennemgå workshoppens to første faser. Vi sørger for at indlægge pauser undervejs, og hvis I får behov for en ekstra, så siger I bare til, så finder vi ud af det.

Der står sodavand, kaffe, the, kage og snacks, som I kan forsyne jer med, det vil dog være en fordel, hvis I kan gøre det i pauserne.

11.15-12.35 Kritikfasen

#### 11.15-11.20: Præsentation af kritikfasen

Vi starter med en kritikfase. Her skal I fortælle alt det, I er utilfredse med i jeres hverdag på skolen. Undervejs skriver vi det op på disse sedler og sætter dem op på plancherne på væggen. Mottoet i denne fase er, at vi konsekvent er negative, alle har ret til deres egen mening, som ikke skal diskuteres undervejs, heller ikke selvom man er uenig med det, der bliver sagt.

Reglerne for denne fase er derfor:

Vi er konsekvent negative

Vi udtrykker vores utilfredshed – stort som småt

Vi formulerer os i stikord

Der er diskussionsforbud. Det er forbudt at komme med indvendinger mod hinandens stikord, hvis nogen mener noget andet, skriver vi også det.

#### 11.20-11.45: Stikord på vægaviser

Eleverne brainstormer over, hvad de er utilfredse med på deres skole.

Hjælpe spørgsmål:

Omgivelser

Undervisning

Samvær

Mødetider

Meget andet

#### 11.45-11.55: Pause

#### 11.55-12.05: Afstemning

Eleverne får hver tre stemmer, som angives med streger på de tre kritikpunkter, de finder vigtigst, de må gerne sætte alle tre stemmer samme sted.

De tre mest populære emner skrives op på en separat vægavis, hvis nogle emner minder om hinanden, kan de med elevernes accept skrives sammen som et punkt.

12.05-12.20: Gruppearbejde

Eleverne vælger sig på det kritikpunkt, som de helst vil arbejde med.

Eleverne sidder i gruppen og snakker om hvorfor de finder deres punkt kritisk. De skal forberede sig på at skulle fremlægge overfor de andre, hvorfor de finder netop dette kritisk vigtigt.

12.20-12.35: Fremlæggelse

Eleverne fortæller, hvad de har talt om.

Afrunding af kritikfase

Nu har vi hørt, hvad I er utilfredse med, i den næste fase skal vi se på, hvordan I gerne vil have, at skolen skal se ud. Men først skal I have en pause.

12.35-12.50: Pause

12.50-13.55 Utopifasen

12.50-12.55: Præsentation af utopifasen

Vi skal nu til det, vi kalder utopifasen. Her har vi slukket for virkeligheden, og ALT kan lade sig gøre. Ligesom i kritikfasen skal vi formulere stikord, som skrives op på de nye plancher. Her skal I fortælle om alt det, I drømmer om og gerne vil have for at gøre jeres skole til den bedste erhvervsskole. Mottoet i denne fase er, at vi er i en perfekt verden, hvor alt er muligt. Alle har ret til deres egen mening, som ikke skal diskuteres undervejs, heller ikke selvom man er uenig med det, der bliver sagt.

Reglerne for denne fase er derfor:

Alt er muligt

Vi udtrykker vores ønsker og drømme – stort som småt

Vi formulerer os i stikord

Der er diskussionsforbud. Det er forbudt at komme med indvendinger mod hinandens stikord, hvis nogen mener noget andet, skriver vi også det.

12.55-13.25: Stikord på vægaviser

Eleverne brainstormer over, hvordan de synes, at den bedste erhvervsskole ser ud.



Hjælpe spørgsmål:

Omgivelser

Undervisning

Samvær

Mødetider

Meget andet

13.25-13.35: Afstemning

Eleverne får hver tre stemmer, som angives med streger på de tre utopier de finder vigtigst, de må gerne sætte alle tre stemmer samme sted.

De tre mest populære utopier skrives op på en separat vægavis, hvis nogle utopier minder om hinanden, kan de med elevernes accept skrives sammen som et punkt.

13.35-13.55: Gruppearbejde

Eleverne vælger sig på den utopi, som de helst vil arbejde med. I grupperne skal utopien udvikles, så flest mulige ideer medtages.

Grupperne skal tage udgangspunkt i stikordene og begynde arbejdet med at udvikle deres drømme for den bedste erhvervsskole.

De skal skrive nogle linjer eller tegne en tegning, der beskriver deres drømme/utopi, så de kan huske, hvad de arbejder videre med næste gang. Det giver desuden eleverne mulighed for at tænke nærmere over deres drømme til næste gang, hvor de skal afslutte utopifasen.

13.55-14: Afrunding

Eleverne oplyses om, at de skal arbejde videre med drømmene, næste gang vi mødes.

Har eleverne spørgsmål i løbet af ugen, kan de kontakte os pr. mail.

Hvordan har det været i dag?

Planlægningen af anden del af fremtidsværkstedet foregik efter, at vi havde været ude og gennemføre første del. Dette valg tog vi, da vi vurderede, at vi herved ville have større kendskab til målgruppen.

Fremtidsværksted dag 2. 30/4-2013

11-14 (3 timer)

Realisering/konkretiseringsfasen

Workshoppens mål

Få styrket de utopiske udkast og udlede fokuspunkter for det fremadrettede arbejde

11-11.15: Introduktion og opsamling fra sidst

Da vi ikke nåede igennem hele programmet sidste gang, starter vi ud med, at I skal gå ud i de grupper, som vi dannede sidst. Her skal I udvælge de stikord, som I anser for de vigtigste, og hvorfor disse er vigtige at arbejde videre med i forhold til den gode erhvervsskole. Når disse er udvalgt, skal I kort præsentere dem for os andre.

11.15-11.25: Utopifasen fortsat fra dag 1

Udvælgelse af stikord samt overskrift for drømmen.

11.25-11.30: Fremlæggelse af stikord

Hver gruppe får omkring 5 min. til at fortælle og præsentere deres udvalgte stikord, som der arbejdes videre med.

11.30-12.00: udarbejdelse af utopiske udkast

Eleverne udvikler utopiske udkast på baggrund af deres stikord. Giv eventuelt eleverne eksempler.

12.00-12.15: Pause

12.15-12.45: Præsentation af utopiske udkast og feedback

Eleverne præsenterer deres utopiske udkast for hinanden. Herefter får de andre grupper lov til at give feedback i form af tilføjelser, bemærkninger eller spørgsmål. Der diskuteres mulige hindringer for drømmene. Dette kan gruppen medtage i den kommende realiseringsfase.

12.45-13.15: udvikling af konkrete udkast

På baggrund af de foregående aktiviteter skal eleverne nu komme med bud på, hvordan deres emne kan realiseres på erhvervsskolen. Hvorfor er dette vigtigt? Hvorfor ville det gavne erhvervsskolen? Hvordan vil det være med til at gøre skolen til den bedste skole?

13.15-13.25: Pause

13.25-13.50: Fremlæggelse

Eleverne fremlægger deres bud på den bedste erhvervsskole.

13.50-14.00: Afrunding

11.45-12: Pause

12-12.10: Præsentation af realiseringsfasen

I skal nu gå ud i jeres grupper og arbejde videre med jeres drømme. Dette skal I gøre ved at komme med forslag til, hvordan drømmene kan bringes ud i virkeligheden.

## **Procesbeskrivelse**

I det følgende afsnit vil vi præsentere vores empiri gennem en procesbeskrivelse. Vi vil beskrive processen, som den forløb i sin naturlige rækkefølge. Denne beskrivelse ligger til grund for den efterfølgende procesanalyse og temaanalyse.

## **Fokusgruppeinterview**

Vores empiriindsamling startede med et fokusgruppeinterview. Vores formål med at udføre et fokusgruppeinterview, var at få eleverne til at danne sig en mening om det gode liv og et fælles udgangspunkt for at tale om den gode erhvervsskole. Tirsdag d. 16/4 2013 var dagen for vores fokusgruppeinterview. Vi tog til CPH West i god tid, da vi skulle forberede lokalet til interviewet samt sørge for mad og drikkevarer, som eleverne kunne forsyne sig med undervejs. Kl. 11 mødte ni ud af de 11 rekrutterede elever op. Vi vurderede hurtigt, at vi ville udføre én fokusgruppe frem for de to, vi ellers havde planlagt. Denne metodiske overvejelse og beslutning skyldtes, at vi vurderede, at der ville komme flere diskussioner i gang med en stor gruppe frem for to små. Samtidig ville visionen om det fælles udgangspunkt forud for det videre arbejde i fremtidsværkstedet kunne sikres.

Vi sad i en oval cirkel med borde i midten, så alle havde mulighed for at se hinanden. Vi startede med at fortælle, at vi ønskede at få en forståelse for, hvad de anså som et godt liv, og hvad der skulle til, for at dette kunne opnås. Det var vigtigt for os at skabe en god relation til eleverne, hvor vi blev aktive deltagere i processen og ikke fremstod som autoriteter. Vi ønskede at skabe et rum, hvor de trygt og utvunget kunne fremkomme med deres holdninger. Vi startede derfor med at præsentere os selv og fortælle dem om vores baggrund herunder diverse uddannelsesvalg og frafald, alder og bopæl. Eleverne præsenterede herefter sig selv efter de samme principper. Dette skabte en god stemning, og der var plads til humor og interne drillerier, eksempelvis blev det en afslutning ved hver præsentation, at man fortalte om eventuelle kæledyr. Dette havde en god effekt i form af mange gode grin og fællesskabsfølelse. Dette skabte en god start på interviewet. Vi forsikrede eleverne om, at det var helt i orden, hvis der opstod uenighed undervejs, og at vi netop ønskede, at de skulle sige deres mening, og samtidig acceptere at der kunne være forskellige holdninger til de stillede spørgsmål. Interviewet varede lidt over en time, og eleverne var hele vejen igennem meget engagerede og bidrog med en masse synspunkter og holdninger undervejs. De var alle meget ivrige, og vi forsøgte at få dem til at bryde ind, når de havde noget at sige frem for at række en hånd i vejret, hvilket var en udfordring for dem. Indimellem fungerede det, når de blev grebet af en diskussion. Det var tydeligt, at eleverne havde et indbyrdes kendskab til hinanden, dette kom til udtryk i indforståede kommentarer undervejs i diskussionerne, hvilket kan have betydet, at nogle elever trak deres holdninger tilbage på grund af de andre elevers reaktioner.

Til trods for dette kom deres indbyrdes uenighed og enighed til udtryk, og de mest omdiskuterede emner i forhold til de gode liv blev økonomi, sociale relationer og drømme. Måden hvorpå drømme bliver diskuteret tager ofte udgangspunkt i økonomiske overvejelser, men handler om drømmen om at have muligheder og frihed til at udleve sine drømme.

*”De der drømme der, hvis man får lyst til at tage til Bountyøen, så tager man da lige et smut ind til Kastrup og til Bountyøen, altså det ville jo være det ultimative, og det ville gøre mig rigtig lykkelig, men det behøver ikke nødvendigvis være noget, der koster penge eller noget, der sådan involverer andre, det er også nogen gange, så er det måske drømmen i at have det, hvis man kan udleve det” (Bilag 1, l. 619-623)*

Emnet om drømme handlede desuden om fremtidsdrømme i form af uddannelse og arbejde. Flere elever beskrev, at drømme også kunne opleves som en lænke, idet det hos dem skabte forventningspres og stress og en risiko for skuffelse, hvis ikke drømmen kunne udledes. På samme måde som drømme påvirkes af deres tanker om økonomi, oplever eleverne også at deres sociale liv kan være påvirket af økonomiske forhold.

*”fordi de langt de fleste ting vi laver nu, sådan når vi er sociale, det er sådan noget med at gå i biografen eller gå ud og drikke øl eller et eller andet, (...) man kan nærmest ikke have en dag, der i hvert fald ikke koster en halvtredser, hvis man skal være sammen med nogen altså...” (Bilag 1, l. 517-522)*

Flere af eleverne fremhæver, at det sociale liv med venner og familie har stor værdi for dem. Blandt andet beskriver en elev, hvordan det at være sammen med vennerne gør det lettere at håndtere dagligdagen.

*”...det er bare vigtigt for mig, at nogen gange der er det bare mine venner, jeg sidder sammen med og slapper af og får en god afslutning på dagen, vi sidder og slapper af, bare ja...(...)....bare sådan kommer lidt væk fra det hele med alt det andet, der lige som er gode til at danne sådan nogle dårlige situationer, hvis man bliver uvenner med kæresten, har en stresset dag på jobbet, har en masse lektier man også skal tænke på” (Bilag 1, l. 426-432)*

Vi nåede igennem de spørgsmål, vi ønskede at stille, og nåede også at høre elevernes opfattelse af interviewet. De fortalte, at det havde været en positiv oplevelse, og én nævnte, at han havde oplevet det mindre karikeret, end et interview han havde deltaget i tidligere. Vi afsluttede med at informere dem om, hvad der skulle ske den kommende tirsdag og høre, om de havde nogle ønsker til drikke eller madvarer.

## **Fremtidsværkstedet del 1**

Med afsæt i vores problembaggrund er vi af den opfattelse, at mange af de fastholdelsestiltag, der bliver igangsat på erhvervsskolerne er top down tiltag. Vores ønske med fremtidsværkstedet var derfor at skabe en mere demokratisk tilgang ved at inddrage eleverne for at få et bud på, hvordan

den bedste erhvervsskole skal se ud og hermed anlægge et perspektiv på en mere bottom up styret tilgang. Ifølge Jungk og Müllert (Jungk:1981) har fremtidsværkstedet en række forskellige kvaliteter heriblandt: gensidig forståelse fremmes, bevidsthed om egen situation, der opstår en gruppekonsensus, engagement skabes, stemningen i gruppen skaber inspiration, styrkelse af forhåbninger for fremtiden, selvværdsfølelsen bliver styrket, samt usædvanlige og overraskende problemløsninger (Jungk:1981).

Til workshoppens første dag havde vi på forhånd lavet en plan for, hvordan fremtidsværkstedet skulle forløbe. Vi havde aftalt, at den ene af os skulle fungere som facilitator og den anden som støtte undervejs samt observatør. Der mødte ni ud af de 11 rekrutterede elever op. Otte af dem var de samme, som deltog i fokusgruppeinterviewet. Fordelingen var på fire piger og fem drenge. Vi havde stillet mad og drikkevarer frem, og eleverne forsynede sig, inden vi startede. De fleste af eleverne mødte op før tid, og der var en god stemning. Stolene var placeret i en halvcirkel med front mod en væg, hvorpå vi havde sat vægaviser, regler for kritikfasen samt temaet for fremtidsværkstedet: Den gode erhvervsskole. Vi startede med at introducere til fremtidsværkstedet, herunder plan for dagen, samt reglerne. Vi opfordrede eleverne til at fortælle alt det, de var utilfredse med i deres hverdag på skolen og i forbindelse med skolen. Eleverne var meget ivrige efter at komme i gang og kom allerede med stikord under introduktionen til kritikfasen. Det var svært som facilitator at følge med tempoet af stikord, så vi begyndte begge at skrive ned for ikke at miste stikord. Dette betød, at det var svært at få alle observationer med og nedskrevet. Alle eleverne bød ind, men et par stykker var knap så meget på. Vi sørgede for at spørge ind til alle. Vi var hele vejen igennem opmærksomme på at opretholde den demokratiske tilgang og lade eleverne bestemme, hvad der skulle på vægaviserne. I figuren nedenfor ses samlingen af punkterne, der fremkom i kritikfasen.

For lidt i SU	Gammeldags undervisningsstil	Manglende engagement hos eleverne
Manglende vejledning i folkeskolen om uddannelse	Mange opgaver	Manglende respekt elever til lærer
Søvnmangel	Lektier skal inkluderes i undervisningen	Manglende respekt blandt eleverne
Tidlige mødetider	Forståelse fra lærerens side	Manglende engagement
Stress	Dårlig koordinering af opgaver og projekter	Lærer tager kritik personligt
Hygiejne	Manglende lærere	Manglende vejledning
Toiletter	Lærerens humør påvirker	Fleksibilitet
Hovedpine	Manglende pædagogiske evner hos lærere	Modstridende regler
Minus fritid	Manglende IT kundskaber hos lærere	Manglende efteruddannelse hos lærerne
Dårlig lugt af kloak	Manglende respekt fra lærere	Fravær ved sygdom
Dårligt indeklima	Manglende fester	Mangelfuld elevplan, forældet
Dårligt indeklima	Manglende introtur	Manglende rådgivning til elevplads
Hovedpine	Elevernes utilfredshed med arrangementer	Manglende fokus på elevdemokrati
Dårligt undervisningsmiljø	For få venner mellem eleverne	Dårlig koordinering af lærere
Dårlige højtalere	For få sociale arrangementer	Dårlig information vedrørende mødetider
Dårligt internet	For lidt fokus på sammenhold på skolen	Manglende koordinering af projektuger
Dårlige stole	Manglende disciplin hos eleverne	Dårlig ledelse
Dårlige computere	Manglende fokus på frafald	Dårligt fraværssystem
Alt ved kantinen		Distanceret ledelse
Kantinen		
Upassende opførsel fra autoritet		
Manglende kreativt lokale		
For meget brugerbetaling		

Figur 1

Efter at eleverne var fremkommet med de ovenstående stikord, kategoriserede de stikordene i syv kategorier. Efterfølgende fik eleverne hver tre stemmer, som de gav til de kategorier, som de fandt

vigtigst at arbejde videre med (Se Bilag 2). Eleverne valgte sig ind på de tre kategorier, der havde fået flest stemmer. Kategorierne omhandlede:

1) Det fysiske og psykiske arbejdsmiljø på skolen, her nævnte de dårligt indeklima, hovedpine og stress.

2) Manglende sociale tiltag på skolen, her nævnte de blandt andet manglende introtur, for få sociale arrangementer og for lidt sammenhold på skolen.

3) En blandet kategori, hvor eleverne nævnte dårligt fraværssystem, manglende fokus på frafald, samt mangelfuld forældet elevplan. De gik ud i grupper, hvor vi bad dem om at diskutere, hvorfor de fandt denne kategori særlig kritisk. Dette for at få dem til at reflektere over, hvorfor netop denne kategori var vigtig for dem. Grupperne præsenterede deres holdninger for hinanden.

Gruppe 1 forklarede, at det dårlige indeklima førte til hovedpine og kunne give stress. Desuden var de utilfredse med de uhygiejniske toiletter. Alle disse faktorer var med til at skabe en utilpashed hos eleverne, når de opholdt sig på skolen, og flere følte sig påvirkede af det. Gruppe 2 forklarede, at de manglende sociale tiltag på skolen var skyld i et dårligt sammenhold, som påvirkede deres lyst til at gå i skole. Gruppe 3 forklarede, at det var utilfredsstillende, at der ikke var styr på informationsflowet på skolen, og at de ofte fandt fraværssystemet urimeligt og problematisk, da det kunne få indflydelse på deres økonomiske situation. Eleverne følte sig derfor ofte pressede. Kritikfasen sætter eleverne i stand til, gennem fælles kritisk refleksion, at tydeliggøre, hvad de er utilfredse med i forbindelse med skolen. Dette gør dem bevidste om, hvilken forandring de ønsker sig. Den frie mulighed for at deltage, hvor alle kommer til orde, er med til at skabe en demokratisk proces (Jungk:1981).

Da fremtidsværkstedet havde været i gang i en times tid, valgte en elev at forlade værkstedet. Hun fortalte, at dette skyldes personlige problemer, hvilket betød, at hun ikke kunne rumme det og derfor ikke ønskede at deltage i resten af fremtidsværkstedet. Dette kan ses som et udtryk for, at fremtidsværkstedet, til trods for sit ønske om en demokratisk tilgang, kan være svært at rumme, hvis deltagerne ikke har overskud til at engagere sig. I fremtidsværkstedet er det netop vigtigt, at alle deltager og engagerer sig.

Eleverne havde nu et fælles udgangspunkt for at opstille ønsker for en utopisk fremtid. Efter en kort introduktion til fasen, bad vi eleverne brainstorme over deres ønsker og drømme for at gøre deres skole til den bedste erhvervsskole. Eleverne var igen meget engagerede og var gode til at drømme. Generelt under både kritik- og utopifasen måtte vi minde dem om, at stikordene ikke



skulle diskuteres, heller ikke selv om der var uenighed. I figur 2 ses de stikord som eleverne kom frem til.

Gratis studieture	Mere ro på gangen	Introtur
(Frihed uden ansvar)	Umuligt at få fravær	Ud af huset arrangementer
Skitur	Afskafning af karakterer	HG'er må køre i vogn
Skoleuniformer	Minus fravær ved elev	Gratis limousine til galla
Fredagsbar	demokratisk arbejde	Torsdagsbar
Konkurrencer med andre	Surfing mellem uddannelser	Flere trampefester
erhvervsskoler	Ny ledelse	Færre fyre per klasse
Fri bar til alle fester	Su følger OECD's anbefalinger	Flere damer i klassen
Young enterprise	Flere elever i skolebestyrelsen	Flere fester
Wall of fame	Elevrådet med til at ansatte	Bar hver dag efter skole
Bevare sækkepudeklassen	lærer	Hård sprut til fester
Toiletter uden spejl i	Klasse indrettet efter	Blomster
mellemgang	uddannelse	Stilleområde - sækkepude
Væg hvor man må male hvad	Running sushi	Farver i klasselokalet
man vil	Gratis frugt	Flere parkeringspladser
Frugtsalat i stedet for brød	McD i stedet for kantinen	Bedre indeklima
Tema uge i kantinen	Flere vanddispensere	Bevægelige stole
Som valgfag arbejde i kantinen	Sundere kantine	Segways
Morgenmad hver dag	Flere vanddispensere	Rabat til fitness
Rigtigt filmudstyr	Gratis officepakke	Gratis tandlæge i skolen
Mere hjælp til elevpladser	Gratis regnskabspakke	Samarbejde med fitnesscenter
Lektiecafé – Flexibel	Alle klasser er Ipad klasser	Håndsprit
åbningstid	Bil til alle elever	Gratis elever til alle elever
Flere elevpladser (Garanti)	Interesse fra erhvervslivet	Rabataftaler
Mere praksis(praktisk?) i	Flere valgfag	Flere fastholdelses tiltag
undervisning	Værksted/sløjde	Møde 1 time senere mandag
Produktudviklende projekter	Opgaver på tværs af klasser	Mulighed for A og B niveau
Praktisk undervisning	Alternativ undervisning	Møde senere hver dag

Stor opgave involverer hele klassen(r)	Mindre tabu ”hjemme” biograf	Være sammen med Pelle Mere magt/indflydelse til elevråd
Mere skuespil	Færre timer	
Mere Pelle	Mulighed for praktikker	Leje af Baltoppen i forbindelse med arrangementer
Møde senere mandag	Skole kan give deltidsarbejde	
Minus fravær ved elev demokratisk arbejde	Mere Anja Nuværende ledelse	Farve på studentehue – Ægte guld/sølv
Ligestilling blandt elever	Bedre klima	
Gratis vandflasker		

Figur 2

Kl. 13 forlod endnu en elev værkstedet, da han skulle til møde, dette var en elev, der havde deltaget aktivt og som havde markant anderledes holdninger i forhold til sine klassekammerater. Han havde et stort studenterpolitisk engagement, og han kom blandt andet med stikord som: SU følger OECD’s anbefalinger, flere elever i skolebestyrelsen, elevrådet med til at ansatte lærer. Disse stikord nød ingen genklang hos de andre elever.

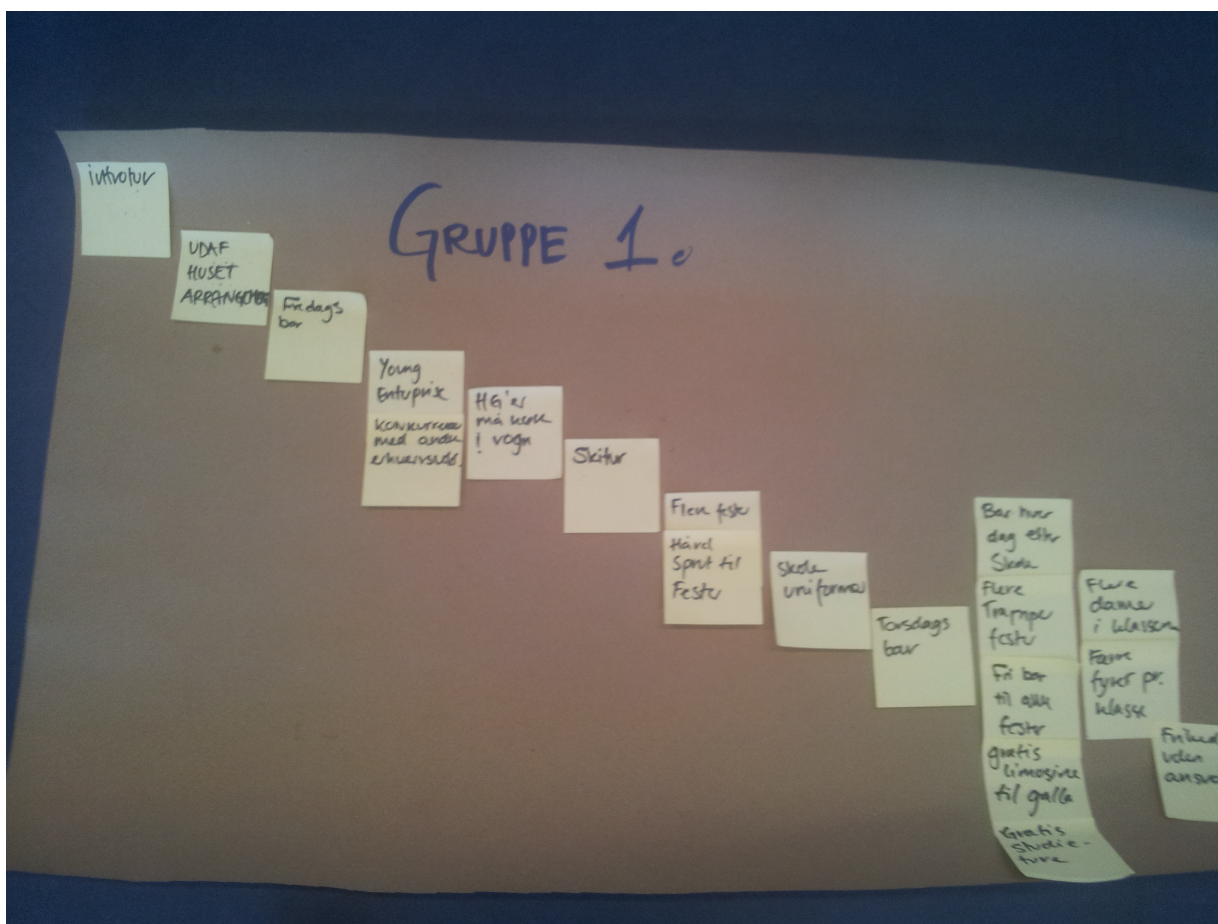
Efter at eleverne var fremkommet med de ovenstående stikord, kategoriserede de stikordene i 8 kategorier: Nuværende ledelse, elevpladser, undervisning, indretning, kantine, gratis ting, det sociale. Den sidste kategori var der ingen af de tilbageblevne elever, der ønskede at arbejde med, og den fik derfor ingen titel. Efterfølgende fik eleverne hver tre stemmer, som de gav til de kategorier, som de fandt vigtigst. Det var nu hensigten, at eleverne skulle arbejde videre med de tre kategorier, der havde fået flest stemmer, hvilke var: det sociale, indretning og nuværende ledelse. Eleverne fandt dog, at der var nogle af de kategorier, der ikke havde fået mange stemmer, som de stadig fandt relevante at arbejde videre med. Der blev derfor truffet en beslutning om, i samråd med eleverne, at kategorierne yderligere skulle slås sammen. Dette blev gjort ud fra elevernes anvisninger og endte ud med tre kategorier. Tre af disse fik arbejdstitler, der afspejlede indholdet: 1) Sociale ting, 2) Indretning, gratis ting, kantine og 3) Nuværende ledelse, elevpladser, undervisning (Se Bilag 3).

Herefter måtte vi revurdere dagens program. Værkstedet skulle efter planen fortsætte til kl. 14, og eleverne skulle være startet på at udarbejde utopiske udkast ud fra stikordene. Men da kl. var ca. 13.30 var det tydeligt, at eleverne var meget trætte og fyldt op af dagens indtryk. De havde svært ved at koncentrere sig og hang på stolene, dette til trods for at vi havde sørget for at holde pauser

undervejs. Vi besluttede derfor at stoppe værkstedet efter kategorisering af stikord og efterfølgende gruppedannelse. Grupperne blev dannet, inden vi afsluttede dagen, så eleverne havde mulighed for at gøre sig tanker om emnerne, inden vi skulle mødes næste gang.

## Fremtidsværkstedet del 2

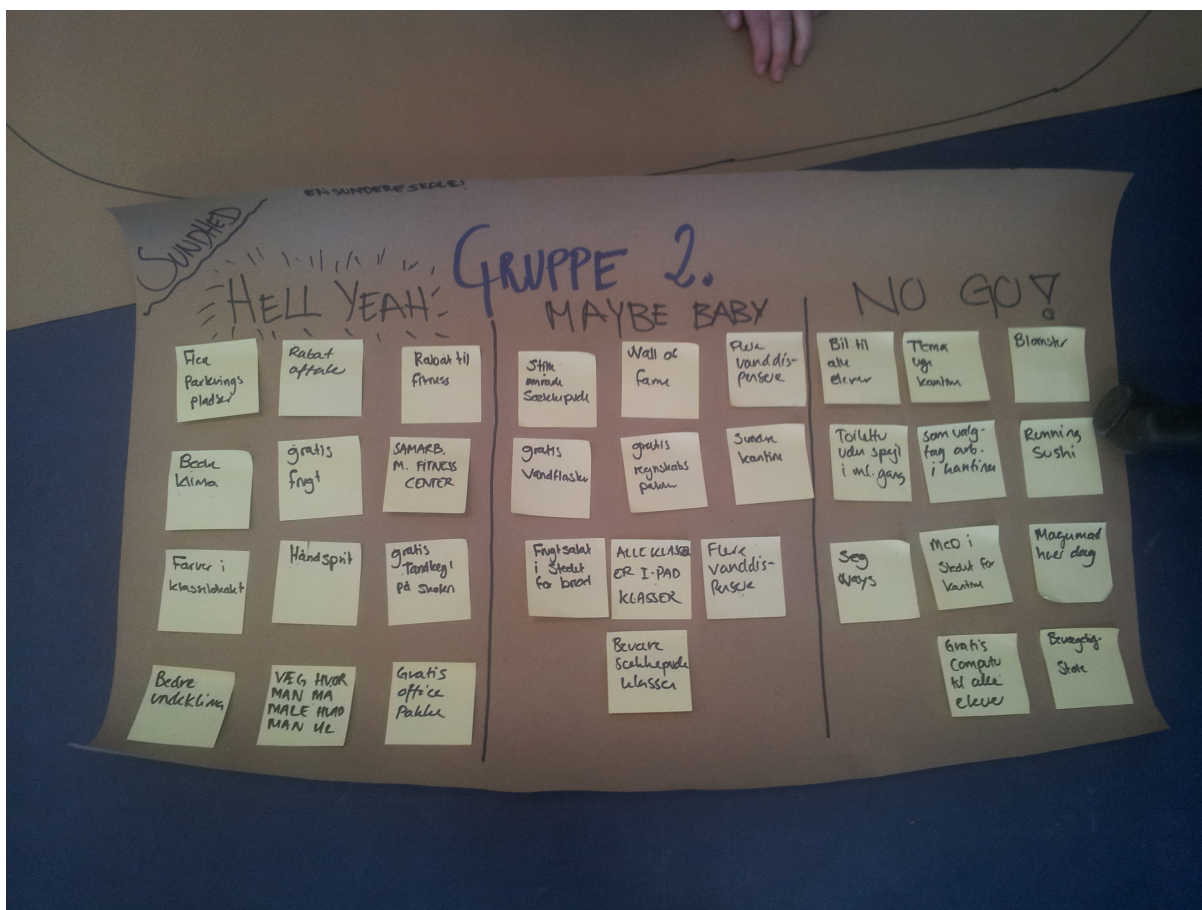
Fem ud af de 11 rekrutterede elever mødte op til anden del af fremtidsværkstedet, den ene kom dog først senere. To af dem havde ringet på forhånd og meldt afbud. Derudover var vi velvidende om, at der var yderligere var to der ikke kunne deltage. En elev mødte op en halv time senere. Da alle eleverne ikke mødte op, måtte vi ændre grupperne i forhold til det, vi havde planlagt ved sidste værksted. To af grupperne havde to elever i hver. Den sidste gruppe var de fælles om. Eleverne valgte at kategorisere stikordene efter, hvilke de fandt vigtigst og gav deres tema en overskrift: Sundhed, Ressourcer og Det sociale. Efterfølgende fremlagde eleverne hvorfor de havde valgt de enkelte stikord samt overskrifterne.



Billede 1

På billedet ses Gruppe 1's prioritering af stikord. De, der står længst til venstre, er de vigtigste. Gruppen har selv valgt at strukturere stikordene på denne måde. De tre vigtigste stikord er:

introtur, ud af huset arrangementer og fredagsbar, tre ting de finder vigtigst for at skabe et bedre sammenhold på skolen. Især har de lagt vægt på, hvor vigtig introturen er for at skabe et godt sammenhold fra starten af. De fremhævede, at dette ofte var noget, man gjorde på andre uddannelser eksempelvis gymnasiet. Yderligere nævner de, at alkohol er en vigtig del af de festlige sociale arrangementer for at skabe relationer. Gruppen kaldte kategorien for det "Det sociale", navnet dækker kort og præcist, hvad elevernes hensigt med stikordene var, det sociale samvær er med til at gøre det sjovt at gå i skole.



Billede 2

Billedet viser gruppe 2's prioritering af stikord. Gruppen kaldte kategorien for "Sundhed", de har valgt at kategorisere deres stikord i tre grupper. "Hell Yeah" repræsenterer de vigtigste, dernæst "Maybe baby" og slutteligt "No go". I "Hell Yeah"-kategorien kan blandt andet nævnes bedre indeklima samt gratis office pakke, der kan gavne samarbejdet mellem lærere og elever, da de ofte har problemer med, at lærerne ikke kan åbne deres opgaver, da de er skrevet i OpenOffice. Kategoriens navn "Sundhed" henviser til både den fysiske og psykiske sundhed. Eleverne fortalte, at det både handlede om at føle sig frisk og ikke at stresse, forhold de lige nu fandt kritisable.





Billede 3

Billedet viser, hvordan gruppe 3 har valgt at prioritere deres stikord. Her er prioriteringen lavet efter samme skabelon som gruppe 2, dette skyldes at gruppe 1 og gruppe 2 har arbejdet sammen om denne kategori. Gruppen har kaldt kategorien for "Ressourcer". Dette skyldes at eleverne her havde fokus på, at der på skolen er en del kritikpunkter, hvor de finder, at flere tilførte ressourcer kunne bedre arbejdsforholdene på skolen. Samtidig skal ressourcer også forstås som, at eleverne får flere ressourcer ved at arbejdsforholdene bedres, hvilket kan føre til bedre karakterer og mere motivation og lyst til at være på skolen. Gruppen kategoriserede stikordene i tre grupper, "Yay", betegner de stikord, der har størst betydning. Eksempler på disse er: "Lektiecafé – fleksibel åbningstid", eleverne fortæller at den nuværende lektiecafé ofte lukker kort efter de har fri fra undervisning, desuden ønskes "mere hjælp til elevpladser" samt "filmudstyr", forhold, der kan virke motiverende, "det er sjovere at lave et projekt, når det ser fedt ud".

Herefter arbejdede de med utopiske udkast på baggrund af stikordene, den femte elev var nu kommet og de delte sig ud i tre grupper. De var to elever, der arbejdede med Det sociale, to der arbejdede med Sundhed, og én der arbejdede med Ressourcer. Det betød meget for ham at arbejde videre med dette tema til trods for, at han skulle arbejde alene. Eleverne måtte selv

vælge, om de ville beskrive deres utopiske udkast med illustrationer, skrift eller noget helt tredje. Alle tre grupper valgte at illustrere deres utopier og gik til det med stor entusiasme. Vi opfordrede dem til at holde en pause, men flere af dem ville hellere arbejde videre med deres tegninger frem for at holde pause. Efter pausen skulle de præsentere deres utopiske udkast for hinanden. Efter en gruppe havde præsenteret sit udkast, fik de andre grupper lov til at give feedback i form af tilføjelser, bemærkninger eller spørgsmål. Efter utopifasen mødte en af de to elever, der havde meldt afbud op. Hun mødte op til trods for, at det var efter skoletid, og at hun skulle bruge sin fritid på værkstedet. Hun valgte at arbejde sammen med gruppen om Det sociale, og de var nu tre i denne gruppe. Grupperne skulle nu til at arbejde med realiseringen af deres drømme. Grupperne havde i deres utopiske udkast arbejdet med flere drømme. Vi bad dem nu om at vælge den drøm, de synes var vigtigst for at skabe den bedste erhvervsskole. Inden realiseringsfasen startede, måtte eleven, der havde arbejdet alene om temaet Ressourcer, desværre forlade værkstedet. Han afsluttede derfor med at udvælge de drømme, han fandt vigtigst at realisere fra hans utopiske udkast. Dette gjorde han for, at vi vidste, hvad vi efterfølgende skulle formidle videre til skoleledelsen, således at dette tema ikke gik helt tabt. Der blev herefter ikke arbejdet videre med dette tema. Eleverne skulle nu i grupperne komme med et bud på, hvordan skolens elever selv kunne være med til at realisere disse drømme, og hvorfor de var vigtige. Afslutningsvis præsenterede de deres bud, og vi talte om, hvad der nu skulle ske. Vi informerede dem om, at vi senere på året ville arrangere et møde med skolens ledelse, hvor vi ville fremlægge resultaterne. Vi spurgte dem afslutningsvis, hvordan de oplevede, det havde været at være med i denne workshop. Eleverne mente generelt, det havde været en god oplevelse, der havde fået dem til at tænke mere positivt omkring deres skole. De synes, at det var ærgerligt, at ikke alle havde deltaget hver gang.

Ønsket for empiriindsamlingen var, at alle 11 elever deltog alle tre dage. Det er ikke muligt at gisne om, hvordan fremtidsværkstedet havde udviklet sig, og om fremtidsudkastene havde været de samme, hvis alle havde været med hele vejen. Det var dog tydeligt, at det havde en betydning at gruppen ændrede sig lidt fra gang til gang. Hvad en elev fandt vigtigt, blev ikke nødvendigvis fundet vigtigt at de andre i gruppen, og hvis denne elev ikke mødte op næste gang, kunne de holdninger og interesser, som denne elev stod for, blive tabt på vejen til de endelige fremtidsudkast samt til realiseringsfasen, idet eleven ikke var til stede og kunne argumentere for sine synspunkter. Dermed ser vi, hvordan den demokratiske proces amputeres, når en deltager ikke er med hele vejen.

## Fremtidsværkstedets Resultater

I det følgende afsnit vil vi opridse resultaterne af fremtidsværkstedet. Vi vil både beskrive utopierne og deres realiseringsforslag. Eleverne endte ud med tre utopier.

Første gruppe kaldte deres utopi sundhed (se billede 4 nedenfor). Eleverne symboliserer deres utopi som en pige, der drømmer. Hun drømmer om glade farver på væggene, da det påvirker humøret, og det hele bliver lidt sjovere. Gruppen ønsker sig en væg, som eleverne selv kan male på for at sætte et aftryk, så det kan skabe minder på skolen og være medvirkende til at skabe sammenhold, det handler om det sociale, noget man er sammen om. Et punkt i kritikfasen var det dårlige indeklima på skolen, i utopien drømmer de om vindmøller, der giver vind i håret. Gratis frugt, så man bliver frisk, og mindre af alt det usunde. Et træningsrum til fitness, der indeholder pilatesbolde, løbebånd og andre remedier. Gratis office pakke, så problemerne i forhold til aflevering og eksamener minimeres, idet alle bruger samme program.

Kommentarerne fra de andre grupper var blandt andet, at væggen med de individuelle tegninger, ville gå op i "hat og briller", idet "sjove mennesker" ville tegne "pik og patter" og ødelægge de andres tegninger. De mente ikke, at det ville hjælpe at opsætte regler, idet de mente, at disse ikke ville blive overholdt på grund af elevernes mangel på respekt for hinanden. Samtidig mente de ikke, at det var muligt med et træningslokale med løse redskaber, da de mente, at dette ville medføre tyveri. Derudover nævnte de økonomi som værende en faktor både i forhold til gratis Office pakke og frugt.



Billede 4

Gruppe nummer to havde ingen overskrift til deres utopi, men sagde at det handlede om det sociale, idet den sociale skole = den gode skole. Med dette mener de, at hvis man har det godt socialt, så har man også lyst til at komme i skole. Det sociale er det vigtigste, og de påpeger, at hvis der ikke er noget socialt, så er det ligegyldigt, hvilke farver der er på væggene. Drømmen (se billede 5) omhandler sociale udflugter og sammenhold i form af intro tur, her afbilledet som med telt, lejrball, strand, øl osv. og "elev 2 med sin computer". Skitur, arrangementer ud af huset og større mulighed for at kombinere sociale aktiviteter med faglige, dette vises på tegningen som en togkupé med eleverne, der sammen er på vej til København. Muligheden for at konkurrere og samarbejde med andre skoler, her specifikt gennem konkurrencen Young Interprise. Det handler om at lære at samarbejde og overføre teori til praksis. Dette har ifølge eleverne også en motivationsfaktor, idet "der er noget på spil". Ønsket om en fredagsbar er ligeledes et håb om at skabe "et skidegodt sammenhold" eleverne og klasser imellem. "Det er lettere at være social, når man får lidt indenbords". Et stort ønske var muligheden for at køre vogn efter endt afgangseksamen, ligesom de gymnasiale uddannelser, selvom eleverne er bevidste om, at det ikke er en gymnasial uddannelse, de går på, mener de alligevel, at deres uddannelse burde give



rettigheden til det. Dette er vigtigt, fordi det er en tradition. Det handler om at signalere til andre, at man har gennemført sin uddannelse og er stolt af sin hue. Det skaber en motivationsfaktor og gør, at man holder ud i den sidste svære eksamensperiode. "Det er prikken over i'et når, det gælder sammenhold, man starter med en intro-tur og slutter med en vogntur".

Kommentarerne til denne gruppe handlede primært om økonomiske forhindringer, men der var også kulturelle forhold, f.eks. i forhold til intro-turen, hvor eleverne bemærkede, at det kunne være et problem at "indvandrer-piger" skulle sove i samme rum med fyrene.



Billede 5

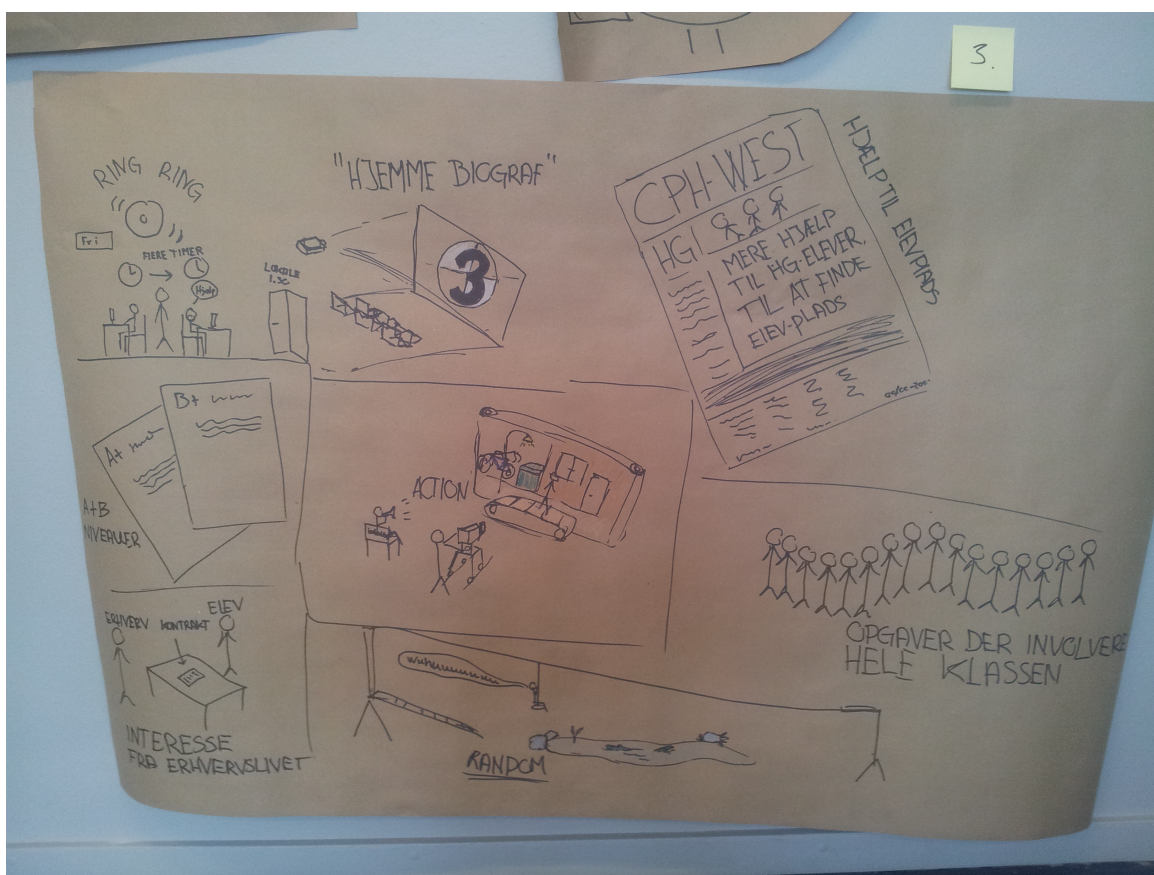
Den sidste utopi havde ikke fået en overskrift. Men eleverne havde tidligere beskrevet denne utopi som omhandlende ressourcer. Denne utopi var blevet udformet af én elev. En tegning med en klokke der sagde "ring ring" viste behovet for en lektiecafé med lange åbningstider, så eleverne havde god tid efter endt skoledag, også selvom de havde sent fri.

En anden drøm var, at der skulle laves en hjemmebiograf, som skulle kunne benyttes til diverse aktiviteter. Desuden blev der ønsket et filmrum, hvor eleverne kunne udarbejde deres projekter, dette ville skabe motivation og højne niveauet på de færdige produkter, "hvis det er mere professionelt, er det også sjovere". Baggrunden for denne drøm var desuden, at muligheden for at

arbejde kreativt fører til en mere kreativ tankegang hos den enkelte. Noget andet, der blev fundet vigtigt for den faglige motivation, var muligheden for at få fag på højere niveau, det vil sige A og B niveau, det interessante var dog, at eleverne fortalte, at der tidligere havde været udbudt fag på disse niveauer, men at dette var blevet droppet, da der ikke var nok tilslutning.

En avis symboliserede behovet for og ønsket om, at skolen skulle være mere behjælpelig med at finde elevpladser. Derudover en større interesse fra erhvervslivets side samt muligheder for flere opgaver, der involverede en hel klasse.

Kommentarerne til utopien omhandlede generelt økonomi, da flere af forslagene ville koste penge at udføre.



Billede 6

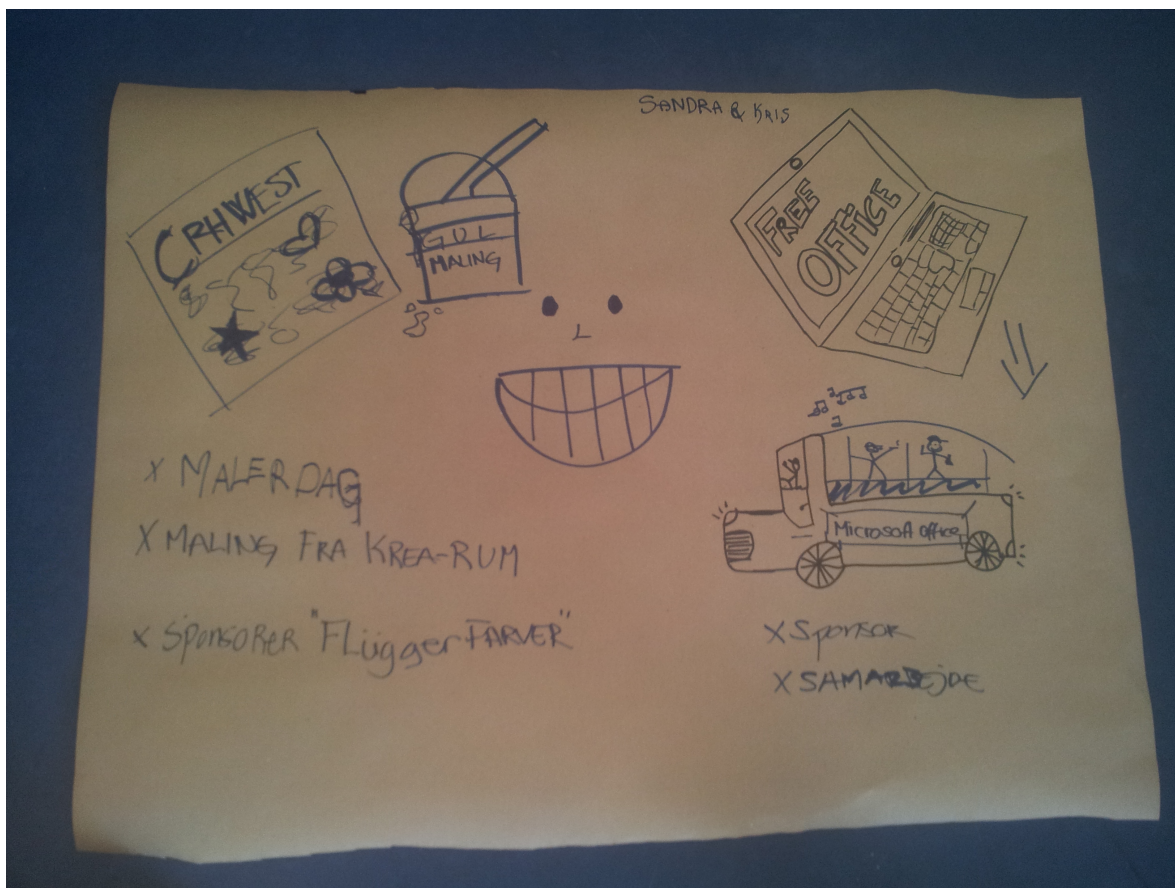
Generelt var det svært for eleverne at fastholde utopitanken. Dette betød, at utopierne var præget af realiseringsforslag, og flere forslag blev ofte afvist som urealistiske.

I realiseringsfasen så eleverne på, hvad de selv kunne gøre for at imødekomme deres drømme. Ud fra deres utopier udvalgte de, hvad de fandt vigtigst for at skabe "Den gode erhvervsskole". Som det ses på billede 7, mente gruppen om sundhed, at det vigtigste var at få en væg, hvorpå eleverne kunne udtrykke sig selv og skabe minder og sammenhold. De foreslog, at skolen kunne



afholde en malerdag, hvor eleverne kunne bruge maling fra kreativtetsrummet, en anden mulighed var at få maling sponsoreret af et malerfirma.

De fandt det desuden vigtigt at få gratis Office pakke, deres forslag gik på at lave en sponsoraftale hvor de kunne reklamere for Microsoft på deres vogn, når de skulle køre rundt.

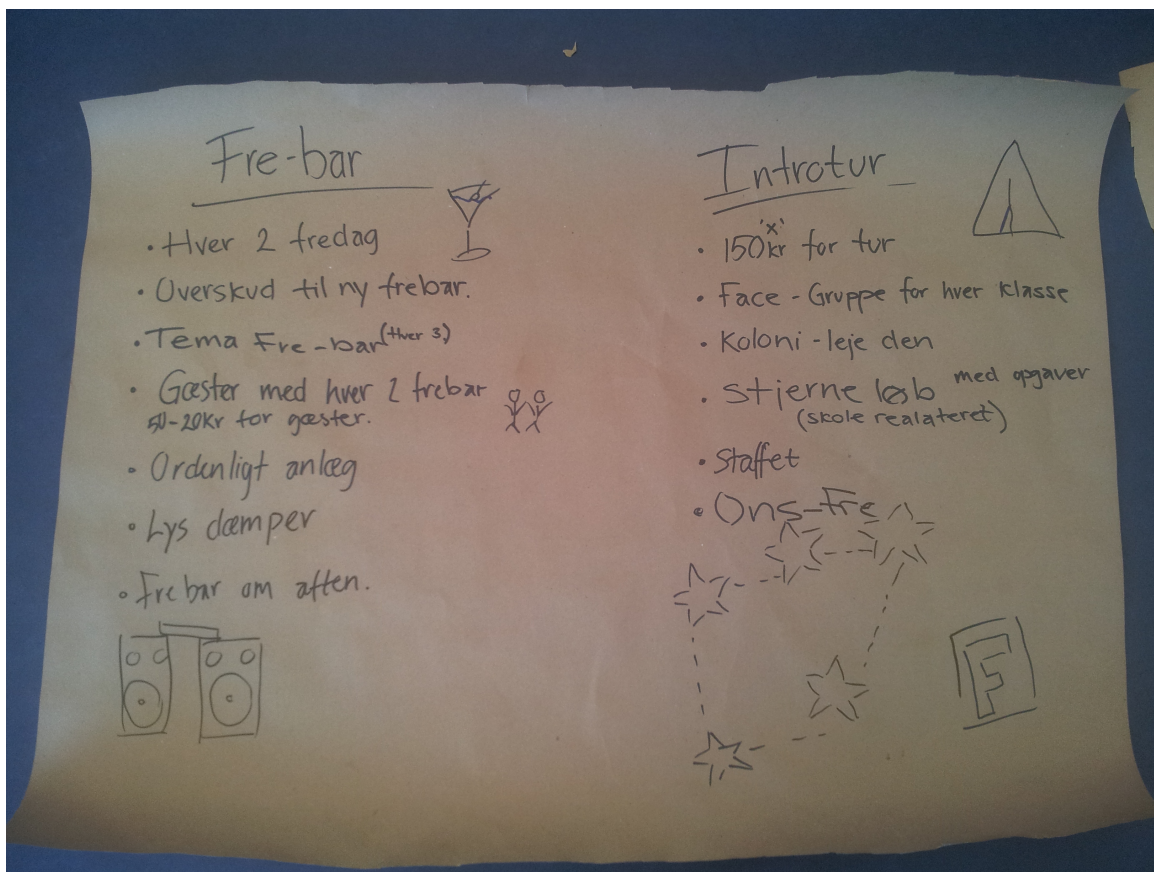


Billede 7

I gruppen, der beskæftigede sig med det sociale, var det fredagsbar og introtur, som de fandt vigtigst.

Fredagsbaren skulle finansieres ved betalende gæster, desuden skulle overskuddet fra én fredagsbar overføres til den næste. Eleverne ønskede, at fredagsbaren også skulle foregå om aftenen og ikke kun om eftermiddagen, så man kunne feste mere sammen.

Introturen, foreslog de, kunne finansieres ved større egenbetaling, og de ønskede at styrke det sociale igennem en facebook gruppe. De ville gerne have, at den skulle ligge i skoletiden, og der skulle derfor være et fagligt indhold, dette kunne opnås ved et orienteringsløb



Billede 8

Til den sidste utopi var der ikke en realiseringsfase, da eleven der stod for denne utopi, havde forladt værkstedsarbejdet. Han havde dog udnævnt filmrum, højniveaufag og hjælp til elevplads som de vigtigste ting der burde indføres.

## Procesanalyse

I det følgende afsnit vil vi med udgangspunkt i ovenstående procesbeskrivelse lave en procesanalyse. Vi vil hovedsagelig tage udgangspunkt i begreberne frirum og almengørelse af erfaringer samt belyse, på hvilken måde disse influerer på en demokratisk læreproces.

Procesanalysen har blandt andet til formål at anskueliggøre, hvorvidt vi i vores proces får skabt det nødvendige frirum for at sætte gang i en demokratisk forandringsproces. Desuden ønsker vi at se på, om de temaer, som eleverne fremkommer med i fremtidsværkstedet, bliver almengjort igennem processen, eller om de blot ender som individuelle erfaringer, der ikke gribes af de andre elever, og dermed ikke skaber konsensus og mulighed for forandring.

For at skabe et frirum skal man henvende sig konkret til de deltagere, der er en del af projektet. Vi havde på forhånd en fornemmelse af, at det var nødvendigt at frigøre os fra en autoritær tilgang til de elever, der deltog i vores projekt. Vi finder, at de i deres hverdag møder mange autoriteter, der sætter dagsordenen for deres liv. Disse autoriteter ser vi eksempelvis i form af forældre, skolens spotmedarbejder, lærere og studievejledere, der eksempelvis kan tage SU'en fra dem, hvis de har for meget fravær. Vi ønskede, at eleverne skulle se os som jævnbyrdige, der ikke kom for at lære dem noget, men fordi vi ønskede at lære af dem. Som beskrevet i procesbeskrivelsen gjorde vi en del ud af at præsentere os selv allerede ved fokusgruppeinterviewet. Vi gav plads til, at der kunne grines af os, når vi eksempelvis opremsede alle de uddannelser, vi havde gået på og var frafaldet. Desuden havde vi gjort en del ud af, at det lokale, der skulle være rammen om vores tre møder, blev gjort rart at være i med opstilling af bløde stole samt rigeligt med hjemmebak og drikkevarer. Disse to forhold sammen med det faktum, at vi greb en af elevernes joke, i forbindelse med præsentationsrunden om hvilke kæledyr, man havde, skabte en god atmosfære, hvor vi havde en tydelig fornemmelse af, at eleverne slappede af og gav deres oprigtige holdninger til kende. Eleverne var meget engagerede, og vi havde en klar oplevelse af, at de fandt emnet vedkommende for dem. Vi fik et indtryk af, at eleverne havde et stort behov for at blive lyttet til og give deres holdninger til kende. Dog bør det nævnes, at elevernes diskussioner førte til, at nogle elever trak deres holdninger tilbage eller modererede dem på baggrund af andre elevers kommentarer. Vi ser flere mulige begrundelser for dette. For det første kan der på grund af elevernes forudgående kendskab til hinanden være tale om nogle magtstrukturer i gruppen, som gør sig gældende, og dermed er frirummet endnu ikke manifesteret. En anden mulighed er, at der sker en erfaringsudveksling, der fører til en fælles forståelse og dermed en almengørelse af holdninger. Vores indtryk var, at det var den første mulighed, der var tilfældet. Dette bygger vi blandt andet på et eksempel, hvor et par elever kritiserer skolens fraværssystem, dette falder en anden elev for brystet, der straks kommenterer, om dette nu er nødvendigt at diskutere.

*"Elev 8: Ej, skal vi til at diskutere det nu?"*

*Elev 2: Nej, nej, jeg diskuterer det ikke, jeg siger bare, at det er sådan en ting, der stresser mig helt vildt.*

*Elev 9: Du kan jo bare møde til tiden." (Bilag 1, l. 290-294)*

Efter denne episode, fortsætter diskussionen, men elev 2, lader til at være blevet "sat på plads" af elev 8 og elev 9, da denne ikke længere deltager i diskussionen.

Vi havde derfor en opgave i at støtte eleverne i at skabe det nødvendige frirum, for at den videre proces kunne fungere så magtfrit som muligt. Dette gjorde vi ved fortsat at tydeliggøre, at alle havde ret til at have en holdning, og at de ikke nødvendigvis skulle være enige om det sagte, og at ingen svar var mere rigtige end andre. Vel vidende at et fokusgruppeinterview ikke lægger op til skabelsen af et frirum, har vi benyttet muligheden for at skabe et grundlag for det til videre udvikling under fremtidsværkstedet, hvor dette er en nødvendig faktor for processen. Selvom vores oplevelse var, at der i dette tilfælde stadig var nogle magtforhold på spil, oplevede vi også at diskussionerne førte til almengørelse af nogle af de tematikker, der blev diskuteret. Blandt andet dårlig økonomi blev et emne.

*"Elev 9: Jeg vil sige i tråd med det, elev 3 sagde, så synes jeg også, at det er rigtig, rigtig vigtigt det der med, hvis man har brugt al sin SU eller sin løn sidst i måneden, man så må sige nej til nogle aftaler, og sige "nej, jeg skal ikke ud og drikke øl i aften" eller "jeg skal ikke med og gøre dit og dat" eller, altså det synes jeg også er sådan en ting, der sådan ligger og ulmer lidt og stresser en ekstra meget, selvom det ikke er direkte, det der stresser en, hvis der er andre ting, er det også med til at gøre det værre.*

*Elev?: Ja, når man ikke har nogen penge.*

*Elev 9: Ja, det kan faktisk, selvom det lyder plat, så kan det faktisk fylde utrolig meget.*

*Flere elever: Ja.*

*Elev 1: Ja, det kan ødelægge en hel måned, hvis man ikke har et godt budget."(Bilag 1, l. 479-488)*

Vi ser her, at der skabes en fælles konsensus omkring forholdet mellem økonomi og den enkeltes mulighed for at gøre, hvad der ønskes.

På baggrund af ovenstående forhold skabte fokusgruppen grundlaget for skabelsen af et frirum, der dannede et godt udgangspunkt for det videre arbejde i fremtidsværkstedet. Imidlertid er det vigtigt at have for øje, at eleverne selv var med til at begrænse skabelsen af frirummet ved at

sætte hinanden på plads. Dette kan tyde på, at eleverne stadig indtræder i de roller, som de normalt har i skolen og i klassen.

Eleverne fortæller, at fokusgruppeinterviewet var mindre karikeret end andre tilsvarende interview, de har deltaget i. Vi forstår det sådan, at eleverne har oplevet det som en naturlig og afslappet situation – en følelse vi også sad tilbage med.

På fremtidsværkstedets første dag var gruppen af elever som tidligere beskrevet en smule ændret. At der deltog én i fremtidsværkstedet, som ikke deltog i fokusgruppen, kan for denne person, betyde, at denne ikke havde samme udgangspunkt som de andre, der havde skabt en fælles forståelseshorisont om det gode liv. Desuden kan dynamikken i gruppen ændre sig, når et medlem af gruppen er blevet udskiftet. Det er dog svært at afgøre, hvorvidt det havde en betydning for de resultater, der fremkom i fokusgruppeinterviewet og fremtidsværkstedet, idet emnerne, "det gode liv" og "den gode erhvervsskole" var forskellige. Dog ser vi, at de emner eleverne fandt vigtige omkring det gode liv, var emner som også havde en betydning for deres syn på den gode erhvervsskole. Dette ses allerede i kritikfasen, hvor eleverne særligt lægger vægt på skolens manglende tiltag til at fremme social trivsel på skolen. Stikord, der kom frem i kritikfasen, var blandt andet: manglende fester, manglende introtur, utilfredshed med arrangementer, for få venner mellem eleverne, for få sociale arrangementer og for lidt fokus på sammenhold på skolen. Social trivsel var netop et fremtrædende tema i fokusgruppeinterviewet, hvor eleverne lagde stor vægt på at have muligheden for socialt samvær, og hvordan dette havde betydning for det gode liv. En elev tydeliggør her betydningen;

*" Elev 8: (...) hvad der er vigtigt for mig, det er at være social og være sammen med andre mennesker, (...) jeg skal ud og snakke med nogle mennesker og så det at komme herhen i skolen, (...) så tænker jeg, at "jeg bliver sgu bare hjemme i dag, jeg har alligevel fået 3 timers fravær (...) og nu kan det være lige meget med at tage herover, men så tager jeg afsted alligevel, for jeg ved at hvis jeg bliver derhjemme, så er det bare sådan, så går jeg ind og ser tv hele dagen, eller så ligger jeg bare og sover og laver ingenting, det er meget rart at komme ud og snakke med nogen og få nogle input fra andre mennesker (...)." (Bilag 1, l. 271-281)*

Engagementet under kritikfasen var stort, og stikordene kom i en lind strøm. Vi vurderer, at det store engagement under kritikfasen til dels skyldes, at eleverne er utilfredse med flere forhold i forbindelse med skolen, som påvirker deres liv generelt. Af stikord nævnes blandt andet stress, hovedpine, dårligt indeklima, dårligt undervisningsmiljø, for få sociale arrangementer samt gammeldags undervisningsstil. Men det kan også være et udtryk for, hvordan vi med fremtidsværkstedets opfordringsstruktur evner at skabe et frirum, hvor eleverne offentligt kan udfordre og kritisere forhold på skolen, de finder kritisable, en mulighed de ikke har haft i hverdagslivet. Igennem fælles refleksion oplevede eleverne at deres individuelle erfaringer og kritikpunkter havde mange fællestræk og derfor blev almengjorte gennem processen. Til eksempel kan nævnes, at da en elev kom med kritiske stikord om kantinen medførte dette flere istemmende tilsagn om problematikker vedrørende kantinen. En anden elev nævnte, at hun havde oplevet upassende adfærd fra en autoritet på skolen, det vidste sig, at dette var et problem flere havde oplevet, men som aldrig var blevet italesat. Dette vidner om, at eleverne følte sig trygge og havde et frirum til at give udtryk for disse forhold uden repressalier til følge.

Som nævnt forlod en elev værkstedet undervejs på grund af personlige problemer. Vi stiller spørgsmål ved, om der kan være andre årsager til dette. Formålet med fremtidsværkstedet er netop at skabe en almengørelse ved at overskride det individuelle niveau – kan dette have påvirket eleven, idet hun muligvis ikke har været i stand til at overskride dette niveau? Hvis dette er tilfældet, forsvinder der da ikke en del af den demokratiske tilgang, som fremtidsværkstedet ønsker at fremme? Ydermere påvirkede dette for et øjeblik stemningen i gruppen, idet eleven rejste sig meget pludseligt og forlod lokalet med en kort kommentar som undskyldning for sin exit. Denne elev var en meget fremtrædende figur i gruppen, der ofte var i opposition til de andres holdninger, vi mener derfor, at hendes fravær kan have haft betydning for de endelige resultater af værkstedet.

Senere på dagen forlod endnu en elev værkstedet, da eleven havde forpligtelser andet sted. Denne elev havde andre holdninger end resten af gruppen, dette blev tydeliggjort ,efter han forlod værkstedet, idet elevens stikord blev fravalgt i det videre arbejde. Der er dermed ikke sket en almengørelse af denne elevs erfaringer. Samtidig tydeliggøres vigtigheden af deltagerperspektivet, idet det ikke er muligt at være en del af en demokratisk proces, hvis man er fraværende. Spørgsmålet er ,om elevens erfaringer var blevet almengjort i løbet af processen, hvis han var blevet, eller om der var tale om en form for eksklusion af eleven? Det var tydeligt, at denne elevs



holdninger provokerede de andre. De kom med udtalelser som ”skal vi nu snakke om det igen, jeg kan godt forstå ledelsen blev sur over det, du skrev.” Da de fik muligheden for det, samlede de, de fleste af hans stikord i en kategori, som de valgte at udelukke fra resten af processen:

*”Åhhhh (opgivende red.)... det er elev 2, der har sagt det, det flytter vi over i en anden kategori”.*

Hvis gruppen ikke på forhånd havde kendt hinanden, havde resultatet så været det samme, eller er det muligt at forstille sig, at resten af gruppens deltagere havde været mere åbne i forhold til denne elevs erfaringer og holdninger. Vi finder det interessant, at eleverne efter eget udsagn tillægger det sociale stor betydning både for det gode liv og for den gode erhvervsskole, men alligevel ekskluderer elevens holdninger og dermed også eleven fra fællesskabet og de fælles utopier. Dette er endnu et eksempel på, at eleverne selv er med til at begrænse muligheden for et frirum.

I både kritik og utopifasen havde eleverne svært ved at overholde reglerne om diskussionsforbud. Særligt i utopifasen var der uenighed, idet mange af eleverne begyndte at tænke realistisk og derfor korrigerede hinanden i deres utopier, hvis ikke de fandt dem realistiske: *”...ej det kan altså ikke lade sig gøre, det er for dyrt”* eller *”ne,j det går ledelsen ikke med til”* og lignende udsagn kom ofte til udtryk i workshoppen. Dette vanskeliggjorde vores opgave med at holde dem i den utopiske tankegang. Dette, vurderer vi, har haft betydning for oplevelsen af frirum, idet nogle elever kan have oplevet det som en begrænsning ikke at have ret til egen mening. Ovenstående eksempel belyser, hvor svært det kan være at tænke utopisk for eleverne, idet det er en uvant tilgang for dem, hvilket kan have haft en betydning for det endelige udfald af utopifasen.

Eleverne var fremkommet med mange stikord i utopifasen, i fællesskab blev disse kategoriserede i otte kategorier, og efter stemmeafgivning var der nu tre kategorier, som det var hensigten at eleverne skulle arbejde videre med (jf. Procesbeskrivelse). Til trods for at eleverne selv havde valgt disse som de tre vigtigste kategorier, fandt de, at de kategorier, der var blevet valgt fra i denne proces, var for vigtige til at kassere. Her blev den demokratiske tilgang i fremtidsværkstedet tydelig, idet vi i samråd med eleverne kom til enighed om, at problemet bedst blev løst ved at lave endnu en kategorisering af eksisterende kategorier. Dette betød imidlertid, at gruppen endte ud med nogle forholdsvis store kategorier. Vi ser her, at eleverne havde taget ejerskab over deres stikord, og det var svært for dem at give slip på dem. Et ejerskab, der ikke kun omfattede hver enkelt elevs individuelle erfaringer, men også de andres, idet der undervejs var sket en

almengørelse. Dog var der en undtagelse fra dette, nemlig de stikord som den fraværende elev var kommet med. De tre kategorier de besluttede at arbejde videre med blev: 1) sociale ting, 2) Indretning, gratis ting, kantine, 3) Nuværende ledelse, elevpladser, undervisning. Som det ses af kategorierne, var et par af dem meget brede, hvilket var et resultat af sammenlægningen af kategorierne. Som nævnt i procesbeskrivelsen er titlerne på disse kategorier et udtryk for, hvad eleverne mente, det overordnede indhold i kategorierne var. Særligt kategorien "Nuværende ledelse, elevpladser, undervisning" var meget vigtig for dem, men vi måtte flere gange spørge ind til, hvad de mente, når de sagde "Nuværende ledelse". Det viste sig, at dette var et resultat af, at eleverne havde svært ved at holde fast i den utopiske tilgang, og de hele tiden vendte tilbage til, at der var forhold, som det var op til ledelsen at forbedre. Desuden var flere af eleverne samtidig meget tilfredse med skolens ledelse, dette omhandlede dog i høj grad, at de kendte og syntes godt om skolelederen og flere af skolens medarbejdere. Til trods for at vi aldrig helt forstod, hvad eleverne mente med "nuværende ledelse" blev det alligevel en del af kategoriens navn, da det var elevernes ønske, og de tydeligvis havde en fælles forståelse af begrebet.

På fremtidsværkstedets anden dag var der et forholdsvis stort frafald, i det seks ud af de 11 elever ikke mødte op. Som beskrevet tidligere i analysen, så kan et frafald eller udskiftning af gruppemedlemmer have en stor indvirkning på gruppedynamikken samt på resultaterne af værkstedet. Dette gjorde sig gældende igennem hele dagen. De tilbageværende elever var især interesserede i at arbejde videre med to af kategorierne, men da de fandt den sidste kategori for vigtig til at vælge fra, valgte de at være fælles om denne, så det var muligt at arbejde videre med alle tre kategorier. Dette finder vi interessant, i det det kan ses som udtryk for, at der er sket en almengørelse af erfaringer, og de derfor ikke fravælger en kategori, som er fremkommet igennem en demokratisk proces. Arbejdet med de tre kategorier førte efter prioriteringen af stikordene til tre nye overskrifter: 1) Det sociale. 2) Sundhed. 3) Ressourcer. En elev valgte at arbejde alene med kategorien ressourcer, hvilket betød at utopien alene blev et udtryk for hans erfaringer og forståelse af stikordene. Ydermere er det sårbart at arbejde alene, dette blev tydeligt, da denne elev måtte forlade værkstedet inden realiseringsfasen, hvilket resulterede i, at utopien ikke blev færdigbearbejdet.

Til trods for det store frafald den sidste dag havde vi en generel opfattelse af, at engagementet og motivationen for emnet var stort. Dette ses blandt andet, da en af de fraværende elever, grundet skolerelateret foreningsarbejde, mødte op en time før fremtidsværkstedet sluttede, på trods af, at

den sidste time egentlig faldt uden for deres skoletid. Samtidig gav de tilbageværende elever udtryk for, at forløbet havde været rigtig spændende, og at det, der generede dem mest, var fraværet af de øvrige elever. Vores opfattelse er, at de har kunnet mærke en påvirkning af gruppedynamikken, og at de drømme, de sammen skabte, ikke kunne udvikles og realiseres fuldt ud.

I ovenstående analyse er der forhold, der taler for og imod, at der er skabt et frirum. Forhold, der taler for, at der er opstået et frirum, er blandt andet, at eleverne har fået mulighed for at udtrykke og udveksle deres erfaringer og sammen har reflekteret over disse og i fællesskab udviklet visioner og forslag til den bedste erhvervsskole. Dermed er der sket en almengørelse af deres erfaringer. Til trods for dette, mener vi, at der er forhold, der har gjort det svært at etablere et frirum. Særligt har eleverne haft svært ved at sætte sig ud over de roller, de i dagligdagen indtræder i på skolen og i deres klasse. Dette er problematisk, idet eleverne ekskluderer hinanden på grund af allerede eksisterende magtstrukturer. Dette vanskeliggøre skabelsen af et frirum, da frirummet skal være et magtfrit rum. Vi mener på baggrund af denne analyse, at der er skabt grobund for et frirum, men vi vil dog ikke påstå, at det til fulde er lykkedes.

Der er gennem fremtidsværkstedet er skabt en social læring. Dette mener vi at kunne argumentere for, idet eleverne igennem deltagelse i fremtidsværkstedet i fællesskab har skabt mulighed for forandring. Selvom utopierne er erfaringsrelaterede og kontekstspecifikke, finder vi, at vi kan argumentere for, at resultaterne har en almen dimension. Dog skal det nævnes, at eleverne i nogle tilfælde havde svært ved at frigøre sig 100 procent fra hverdagslivets umiddelbare selvforståelser, eksempelvis havde de svært ved at se deres utopier uden samtidig at se begrænsninger.

Den samfundsmæssige relevans af det konkrete værksted vil blive nærmere bearbejdet og beskrevet i temaanalysens 2. del.

Som en afsluttende bemærkning så er der forhold gennem processen, som har undret os. Sundhedsstyrelsen skriver i sit inspirationskatalog fra 2012, *Sunde erhvervsskoler*, at sundhed understøtter uddannelse og fastholdelse af elever, og kommer her med bud på, hvordan sundhed kan integreres i undervisningen (Sundhedsstyrelsen:2012). Der lægges op til sundhedsstrategier der udelukkende fokuserer på KRAM-faktorerne og risikotænkning, for eksempel er

indsatsområderne i førnævnte katalog: mad, rygning, alkohol, fysisk aktivitet, seksuel adfærd, euforiserende stoffer og sol. Det er derfor interessant, at dette ikke er forhold, der i særlig grad italesættes af eleverne. Eleverne benytter sundhed som overskrift på en utopi, men kun kost bliver omtalt i denne sammenhæng og kun i form af frugtordning. I stedet italesætter de det sociale som en del af det at være sund. Eleverne har desuden fokus på alkohol, men hvor Sundhedsstyrelsen opfatter alkohol som et problem, finder eleverne, at alkohol kan være et vigtigt element, når der skabes sociale relationer på skolen. Vi finder det interessant, at eleverne ikke italesætter de negative konsekvenser ved alkohol, konsekvenser de bombarderes med igennem kampagner, men ser alkohol som en positiv stimulans, de ønsker mere af. Det er tankevækkende, at de fortæller, at det er lettere at skabe sociale relationer, når der kommer alkohol på bordet. Generelt kan det undre os, at der er så stor forskel på, hvad eleverne italesætter som problemer, og hvad man fra politisk niveau finder problematisk.

## **Temaanalyse**

I nærværende afsnit vil empirien indsamlet ved fokusgruppeinterviewet samt fremtidsværkstedet blive analyseret for at kunne besvare spørgsmålet om, hvad eleverne forstår ved den gode erhvervsskole. Dette spørgsmål vil blive behandlet i analysens første del. Yderligere vil vi i analysens anden del belyse, hvordan aktionsforskning kan anvendes som en sundhedsstrategi og bidrage til ændringen af en setting.

Resultaterne af empirien vil blive analyseret ud fra de tre temaer, der fremkom af utopierne fra fremtidsværkstedet: Sundhed, Det sociale, og Ressourcer. Desuden vil analysen omhandle temaer, der er relevante for forandringsperspektivet, særligt deltagelse og rammer. De i analysen anvendte citater er ikke udtryk for en generalisering af elevernes holdninger, men er eksemplariske eksempler, der udtrykker fælles holdninger og forståelser hos eleverne.

Det teoretiske afsæt for analysen vil i særlig grad være Axel Honneths anerkendelsesteori og Søren Juuls videreudvikling med solidaritetsbegrebet. Yderligere inddrages teori om setting og empowerment. Desuden vil vores forståelse af sundhed være et bærende element gennem hele analysen.

## Analyse – Del 1

### Sundhed

Under temaet sundhed bragte eleverne det sociale aspekt frem. Et vigtigt punkt var væggen, som eleverne kunne male på. Argumentet for dette var at skabe øget trivsel og sammenhold blandt eleverne, idet de kan få en fælles oplevelse og skabe minder sammen. Oplevelsen af sammenhold øger elevernes lyst til at komme i skole. Spørgsmålet er, hvordan eleverne kobler det sociale aspekt med sundhed? Allerede i fokusgruppeinterviewet lagde eleverne stor vægt på, hvordan det sociale har indflydelse på det gode liv. Det er derfor ikke overraskende, at de laver denne sammenkobling.

*(...) så tænker jeg, at "jeg bliver sgu bare hjemme i dag, jeg har alligevel fået 3 timers fravær (...) og nu kan det være lige meget med at tage herover, men så tager jeg af sted alligevel, (...) det er meget rart at komme ud og snakke med nogen og få nogle input fra andre mennesker (...)." (Bilag 1, l. 273-281)*

I dette citat fremgår det tydeligt, at klassekammeraterne udfylder et socialt behov hos eleven, hvilket motiverer hende til at komme i skole. Det sociale bliver i denne sammenhæng en katalysator til gennemførelse af uddannelsen. Der kan argumenteres for, at det sociale er med til at skabe de forhold, der er nødvendige for, at eleven bliver i stand til at handle i forhold til egne mål. Man kan med udgangspunkt i det åbne sundhedsbegreb sige, at det sociale er med til at udvikle elevens handlefærdigheder. Denne oplevelse er vigtig, idet erfaringen med et velfungerende netværk kan tages med videre i livet. Det er derfor essentielt, at skolen er med til at skabe muligheden for at tilfredsstille de sociale behov. På denne måde ser vi, at elevernes forståelse af sundhed rækker udover KRAM-faktorerne.

Desuden ser vi, at vi her kan trække på Honneths anerkendelsesbegreb. At klassekammeraterne kan ses som den primære relation og lysten til at gå i skole, kan derfor hænge sammen med den form for anerkendelse, de opnår i relationen med disse. Med en øget selvtillid, øges elevens positive selvforhold, hvilke er en præmis for det gode liv. Vi må derfor antage, at elevens generelle trivsel kan forbedres ved at opnå anerkendelse.

I utopifasen havde eleverne desuden fokus på KRAM inspirerede tiltag. For at få den bedste erhvervsskole ønskede de blandt andet, gratis frugt og fitnessrum. Samtidig fokuserede de på,

hvordan skolens dårlige indeklime førte til hovedpine og stress. Hvis vi ser på ønsket om disse forhold ud fra WHO's definition af sundhedsfremme og kobler det med behovet for det sociale, ser vi, at erhvervsskolen, hvis det skal være den bedste erhvervsskole, skal være med til at skabe fysisk, socialt og mentalt velvære hos eleverne. Hvis disse forhold er til stede, er det muligt at se den bedste erhvervsskole, som en sundhedsfremmende erhvervsskole. Så hvorfor er det vigtigt at tale om fysisk, mentalt og socialt velvære hos eleverne? Ifølge WHO er sundhed vigtigt som en ressource i hverdagslivet. En ressource, der medfører det at kunne tage kontrollen over eget liv og dermed blive empowered. Eleverne beskriver, hvordan de, når de føler sig sunde og friske, er bedre i stand til at klare skolen. Derved bliver sundhed en ressource, der er med til at styrke elevernes måde at håndtere udfordringer og krav i hverdagen, hvilket er med til at styrke elevernes oplevelse af sammenhæng.

Da eleverne skulle agere djævlens advokat over for hinandens utopiske udkast, finder vi det interessant, at de var meget skeptiske over for de foreslåede aktiviteter malevæggen og fitnessrummet. Vores interesse grunder i, at deres skepsis var forankret i mistillid eleverne imellem. Med dette forstår vi, at de på grund af deres tidligere erfaringer ikke forventer at blive anerkendt af hinanden. Den krænkelse de forventer, i form af at eleverne vil ødelægge det, de andre laver, kan være svær at forstå ud fra Honneths anerkendelsesformer. Vi ser dog alligevel, at det er en form for krænkelse. De elever, der vil ødelægge malerier, og dermed de andres mulighed for at skabe fælles minder, anerkender ikke de andre. På denne måde bliver det en ond cirkel, idet eleverne, der deltog i værkstedet, tilsyneladende ikke anser alle deres "med-elever" som moralsk tilregnelige personer. Hvis vi sætter dette på spidsen, betyder det, at de moralsk utilregnelige elever ikke har samme universelle rettigheder som andre, for dette opnås kun gennem kognitiv respekt og ved at være moralsk tilregnelig.

### **Det sociale**

Da eleverne talte om det sociale, udviklede de et slogan som lød: den gode skole = den sociale skole. Eleverne fandt dette som noget af det vigtigste, idet lysten til at gå i skole er afhængig af, om det sociale fungerer. For denne gruppe var det sociale langt vigtigere end indretning og omgivelser. Eleverne finder det altså meningsfuldt at gå i skole, hvis de sociale relationer er til stede. På denne måde kan det sociale være med til, at de har lyst til at engagere sig i de udfordringer, de møder i skolen. Oplevelse af mening er en vigtig komponent, for muligheden for

at opnå en oplevelse af sammenhæng, som kan være med til at styrke eleverne og gøre det lettere for dem at mestre de udfordringer, de møder. Man kan argumentere for, at eleverne opnår denne meningsfuldhed, idet de igennem de sociale relationer, der skabes på skolen, opnår det positive selvforhold selvtillid. Ifølge Honneth er selvtillid grundlaget for at kunne deltage aktivt i samfundet samt udvikle en sund identitet. Juul argumenterer ligeledes for, at de mest grundlæggende forudsætninger skal findes i anerkendelsesteorien. I elevernes erkendelse af vigtigheden af det sociale ser vi, at de erkender den gensidige afhængighed, hvilket ifølge Juul, er afgørende for fællesskabet.

Eleverne har et stort ønske om at få lov til at køre i en åben vogn efter endt uddannelse. Den manglede mulighed for at få lov til dette, skyldes lovmæssige omstændigheder. Dette fik eleverne til at reflektere over, hvorfor netop denne aktivitet var vigtig. Eleverne mener, at vognturen er en måde, hvorpå de har mulighed for at vise deres omgivelser, at de har færdiggjort deres uddannelse. Idet de ikke som gymnasiale uddannelser har den samme ret, føler de, at deres uddannelse bliver gjort mindre værd, hvilke de finder urimeligt, idet de oplever, at de som mennesker bliver gjort mindre værd. Dette var et forhold, der allerede kom til udtryk i fokusgruppeinterviewet, hvor flere af eleverne med deres egne ord oplevede, at diverse studievejledere mente, at de var for dumme til den uddannelse, de ønskede, og derfor blev rådet til at vælge erhvervsskolen. Ser vi på denne problematik ud fra Honneths optik, finder vi, at eleverne udsættes for ringeagt i form af nedværdigelse og fornærmelse. Eleverne har mistet tilliden til, at det samfund, de er en del af, anerkender dem som værdifulde, både som individer og som gruppe. Eleverne oplever en forskelsbehandling mellem sig selv og de, der går på en gymnasial uddannelse. Man kan her argumentere for, at kompetencerne der opnås i gymnasiet af samfundet anse, for at være mere værdifulde og samfundsrelevante end de kompetencer, som erhvervsskoleelever kan opnå. Der kan derfor stilles spørgsmålstegn ved, om erhvervsskoleeleverne på samme måde som gymnasieelever opnår den anerkendelse, der er en nødvendig betingelse for at realisere sig selv og deltage som fuldt integrerede medlemmer i samfundet. En betingelse der ifølge Juul er nødvendig for at samfundet kan betragtes som solidarisk.

Som beskrevet ovenfor er en del af eleverne startet på HG, fordi de fik at vide, at de var for dumme til deres drømmeuddannelse. Vi mener, at dette kan have konsekvenser for den enkelte.

Det må formodes, at selvværdet har fået et knæk, og det kan derfor påvirke den enkeltes tiltro til egne evner, og dermed evnen til at mobilisere ressourcer til at imødekomme de krav, eleven møder på skolen. Ydermere må det formodes, at det kan være svært at finde mening i uddannelsen, da det ikke var første valg. Disse to forhold påvirker begge oplevelsen af sammenhæng og dermed også elevernes generelle sundhed og eventuelt også muligheden for at gennemføre uddannelsen.

Hele vognkursproblematikken fyldte utrolig meget hos eleverne og bliver et symbol på deres oplevelse af ikke at have de samme muligheder som deres jævnaldrende på andre uddannelser, samt muligheden for at opnå anerkendelse fra samfundet. Denne krænkelse, som eleverne oplever, fungerer som en katalysator, som på sigt kan føre til en kamp om anerkendelse i samfundet. Vores samfund er indrettet på en måde, hvor ikke alle har en chance for at opnå anerkendelse, hvilket betyder, at ikke alle har mulighed for at opnå et positivt selvforhold. Derfor er vores samfund, set ud fra Juul's perspektiv, ikke et fuldt ud solidarisk samfund, idet samfundet ikke anerkender den til enhver tid værende anden som en ligeberettiget og ligeværdig interaktionspartner.

Som vi beskriver, så kan den manglende mulighed for at køre i åben vogn være en fornærmelse og dermed en mangel på social værdsættelse, som rammer hele gruppen. Ifølge Juul har samfundet ændret sig (jf. Søren Juul - Solidaritet), så den sociale værdsættelse føres tilbage til individets egne præstationer, og derved bliver konsekvensen stor for det enkelte individ. Hvis kompetencerne fra erhvervsskolen vurderes som dårligere end eksempelvis de kompetencer, der opnås i gymnasiet, så vil et valg af erhvervsskolen ses som af mindre værdi for samfundet. Den enkelte elev vil derfor kunne opleve, på baggrund af sit uddannelsesvalg, ikke at opnå social værdsættelse. For at udvikle et solidarisk samfund er der derfor behov for, at forskellige værdihorisonter kan integreres. Det er altså nødvendigt, at værdien af en erhvervsuddannelse sidestilles med og anerkendes på samme måde som de gymnasiale uddannelser, ellers risikerer vi at ende ud med en samfundsgruppe, der ikke får udviklet et positivt selvforhold. Det vil derfor være vanskeligt for dem at opnå det gode liv. Ydermere er der sandsynlighed for, at det vil have en negativ effekt på den sociale lighed. Ifølge Juul bygger et solidarisk samfund på en retfærdig fordeling af samfundsmæssige anerkendelsesbetingelser, en retfærdighed der ikke her kommer til udtryk.

Som en krølle på halen er det dog interessant, at eleverne giver udtryk for, at der er andre uddannelser på erhvervsskolen, såsom frisører og social- og sundhedsassistenter, der ikke skal



have samme ret til at køre i vogn. Er dette et udtryk for, at de føler, at deres uddannelse som HG'er, er mere værd end de mere praktiske fag? Og hvordan er det muligt at vurdere hvilke uddannelser, der har krav på anerkendelse? Vi finder det i midlertidigt ikke muligt at afgøre, hvorvidt en uddannelse er mere værd end en anden. Værdien af de kompetencer uddannelsen giver, må vurderes i den specifikke situation. Hvis man for eksempel skal have skiftet et vindue, vil man foretrække værdien af glarmesterens kompetencer frem for værdien af akademikerens kompetencer. På baggrund af Juuls antagelser om et dømmekraftbegreb finder vi, at det er den specifikke kontekst, der bliver afgørende for, hvad der vælges i situationen.

### **Ressourcer**

Eleverne lægger vægt på, at der er forskellige ting, de gerne vil have, disse er af meget forskellig karakter, eksempelvis: Lektiecafé med fleksible åbningstider, der er tilpasset elevernes mødetider, filmrum til projektudarbejdelse, højniveaufag samt større interesse fra erhvervslivet blandt andet i forbindelse med praktikpladser. Men hvorfor er det netop disse ønsker, eleverne har?

Eleverne går alle i skolens eliteklasse og flere af dem gav i fokusgruppeinterviewet udtryk for, at de havde ønsker, der lå udover det faglige niveau på erhvervsskolens HG, eksempelvis har flere været i gang med gymnasiale uddannelser, men har af forskellige årsager måttet stoppe. Det er derfor nærliggende at forstille sig, at der er en sammenhæng mellem ønsket om højniveaufag og ønsket om at anerkendes på samme vis som elever på gymnasiale uddannelser. På samme måde er det derfor heller ikke sikkert, at ønsket om højniveaufag nødvendigvis skaber genklang hos resten af skolens elever. Dette understøttes af, at eleverne fortæller, at der tidligere havde været udbudt højniveaufag, men dette var blevet afskaffet da tilslutningen var for lille.

Grunden til den manglende tilslutning til disse højniveaufag mener vi dog også kan hænge sammen med den manglende motivation, eleverne muligvis oplever, grundet den manglende opbakning og anerkendelse fra deres omgivelser (jf. foregående afsnit om det sociale). På denne måde forstår vi derfor, at ønsket om højniveaufag kan være et udtryk for kamp om anerkendelse.

Et andet eksempel på elevernes ønsker er mere interesse fra erhvervslivet. Vi ser her, at eleverne søger en samfundsmæssig anerkendelse, som på nuværende tidspunkt er noget nær ikke eksisterende. Det er interessant, at de, der skal benytte sig af elevernes kompetencer, efter endt uddannelse, tydeligvis ikke, set ud fra elevernes perspektiv, viser interesse og giver eleverne den

nødvendige anerkendelse. Dette understøtter elevernes allerede eksisterende opfattelse af ikke at få positiv feedback fra det samfund, de er en del af. For hvis ikke engang de, der har behov for deres kompetencer værdsætter dem, hvem skal så? Det kan derfor være svært at forstille sig, hvordan eleverne skal bevare motivationen og gennemføre uddannelsen og dermed komme med i statistikken over de, der får en uddannelse. Hvilket set ud fra en risikotankegang er nødvendig for at øge sandsynligheden for et sundt liv.

## **Opsummering**

På trods af de forskellige utopier med meget forskellige ønsker ser vi, at der er nogle grundlæggende fællestræk og et indirekte fælles sigte.

Vores spørgsmål til eleverne var, hvordan den bedste erhvervsskole skulle se ud.

Særligt interessant i analysen finder vi det, at eleverne giver udtryk for, at det sociale hænger sammen med det at være sund og trives. Vi ser blandt andet, hvordan det sociale giver eleverne handlefærdigheder til at gennemføre en uddannelse. Et andet vigtigt forhold, der kommer til udtryk gennem analysen, er hvorledes eleverne er produkter af et ikke-solidarisk samfund, idet de ikke anerkender den gensidige afhængighed, ved ikke at anerkende den til enhver tid værende anden som lige berettiget og ligeværdig interaktionspartner.

Behovet for anerkendelse kommer til udtryk gennem harme og utilfredsheden med, at deres kompetencer ikke bliver vurderet som værdifulde. På denne måde oplever vi, at de er bevidste om, hvor de befinder sig i samfundets hierarki.

Det er tydeligt igennem analysen, at eleverne fokuserer på forhold, hvor de ud fra vores optik ikke får den anerkendelse, som de har behov for, for at kunne udvikle deres positive selvforhold.

Desuden ser vi, at eleverne, hvis vi så det med Juuls briller, ikke oplever sig selv som værende en del af et solidarisk samfund.

## **Analyse - Del 2**

Som beskrevet vil vi i nærværende analysedel belyse, hvordan aktionsforskning kan anvendes som en sundhedsstrategi og bidrage til ændring af settingen. Desuden vil analysen omhandle temaer, der er relevante for forandringsperspektivet, særligt deltagelse og rammer. Teorien, der ligger til grund for dette afsnit, er settingbegrebet, empowermentbegrebet samt vores sundhedsforståelse. I denne del vil vi desuden trække på procesanalysen, da nogle af resultaterne herfra vil være relevante.

En problematik, der er nødvendig at fremhæve, er det faktum, at vi med dette speciale ikke har mulighed for at skabe en forandring i praksis. Skolen har givet os lov til at indhente empiri samt videregive vores resultater, uden at de dog har forpligtet sig til at benytte resultaterne i praksis. Vores mål har derfor været at vise et alternativ til, hvordan man kan skabe en forandring.

Den måde, vi har valgt at arbejde med sundhedsfremme på i nærværende speciale, tager udgangspunkt i regeringens præmis, om en 95-procent-målsætning om gennemførelse af ungdomsuddannelser. Til trods for at denne strategi bygger på en risikotankegang, har vi accepteret denne præmis som værende et afgørende politisk bud på, hvordan den sociale ulighed i sundhed kan mindskes. Som vi har beskrevet, mener vi, at mange af de sundhedsfremmestrategier, der benyttes på lokalt og institutionelt niveau, er top-down styrede og samtidig en fortsættelse af risikotankegangen, udsprunget af 95-procent-målsætningen. I vores speciale ønsker vi at bruge aktionsforskningen til at opnå en forståelse af, hvordan denne måde at arbejde på kan bidrage til større deltagelse og engagement, hvilket vi med udgangspunkt i vores teoretiske ståsted på sigt mener kan føre til større trivsel for eleverne.

Vi er klar over, at en ændret sundhedsstrategisk tilgang ikke alene løser problematikker, der findes i forhold til 95-procent-målsætningen. Det kan være nødvendigt at kombinere forskellige tiltag på forskellige niveauer. Eventuelt skal der ses nærmere på uddannelsesstrukturen. Et forhold, der her kan nævnes, er manglende praktikplader. Hvis ikke eleven er sikret en praktikplads når denne starter på skolen, er det muligt, at det skaber usikkerhed i forhold til færdiggørelse af uddannelsen, hvilket stiller eleven i en sårbar situation.

### **Empowerment**

Ved afslutningen af tredje værkstedsgang kom det til udtryk, at fokusgruppeinterviewet og fremtidsværkstedet har bidraget til en øget refleksion hos eleverne. De udtaler, at det havde fået dem til at tænke mere positivt omkring deres skole. Deres eneste anke var, at ikke alle havde deltaget hver gang. Men hvad var det, der havde igangsat denne refleksion, og hvilken betydning har den for eleverne?

I fremtidsværkstedet har eleverne deltaget aktivt og formuleret *deres* forståelser af det gode liv og den gode erhvervsskole. Dette ser vi, idet de med stor iver har formuleret kritik af skolen, men også er kommet med bud på hvordan de gerne vil have deres skole skal se ud. Heri ser vi en proces, hvori de som gruppe bliver i stand til at udtrykke deres behov samt være en del af en

udvikling, der på sigt kan blive genstand for beslutningsprocesser, der vedrører deres skolegang. Her kan vi på baggrund af det samfundstransformative empowermentperspektiv tale om, at eleverne bliver empowered, idet der igennem processen skabes mulighed for at opnå større kontrol over de beslutninger og handlinger, der kan påvirke deres skolegang og dermed deres trivsel. For eksempel i forhold til igangsættelse af flere sociale aktiviteter, hvilke ifølge eleverne er en vigtig faktor for det at være sund (Jf. Analyse - del 1). Her er det dog vigtigt at nævne den førnævnte problematik, idet elevernes deltagelse ikke har en reel effekt i praksis grundet præmissen for specialet. Til trods for dette, mener vi dog, at der sker en kollektiv bevidstgørelse, hvor den kollektive handling sættes i centrum på grund af fremtidsværkstedets opfordringsstruktur. Som beskrevet i procesanalysen har eleverne gentagne gange opnået konsensus omkring, hvad der skal til for at skabe det gode liv og den gode erhvervsskole. Dette kommer til udtryk flere gange i løbet af værkstedet, når eleverne sammen finder frem til forhold, de mener, er vigtige for den gode skole. Eksempelvis har eleverne en fælles forståelse af, hvordan sociale forhold påvirker deres trivsel. Dette kan ses som et eksempel på en kollektiv bevidstgørelse, et forhold der er i fokus i et samfundstransformativt empowermentperspektiv. Dog kan vi ikke på nuværende tidspunkt konkludere, om der er opnået en kollektiv handlekapacitet, som er en anden faktor i dette empowermentperspektiv. Bevidstgørelsen er imidlertid et skridt på vejen, idet eleverne er blevet bevidste om de eksisterende forhold og er blevet motiveret til at handle.

### **Settingperspektivet på CPH West**

Hvis man ser settingtilgangen som en sundhedsstrategi, skabes sundhed af mennesker indenfor de rammer, de indgår i til daglig. Når der fra politisk hold ønskes øget gennemførelse på erhvervsskolerne og krav om handleplaner for dette, kan det ses som en måde, hvorpå settings bruges i en sundhedsstrategi, idet rammerne, det vil sige skolen, bruges aktivt i kampen om fastholdelse og gennemførelse.

Flere af de tiltag som CPH West har igangsat med henblik på fastholdelse af eleverne har et sundhedsfremmende sigte. Vi mener, at flere af disse tiltag har til hensigt at ændre elevernes adfærd frem for at ændre på skolens struktur. Blandt andet er der indført fælles morgenmad om fredagen og fraværskonkurrencer. Begge tiltag er skabt med henblik på at få eleverne til at møde til tiden og mindske fraværet. Dette med en forestilling om, at frafaldet vil blive mindre ved en

ændret adfærd hos eleverne. Hermed kan man i et settingsperspektiv sige, at der er tale om "sundhedsfremme i en setting", frem for "en sundhedsfremmende setting". Der opstår derfor en diskrepans mellem settingperspektivets idealteori og den praktiske virkelighed (jf. Setting). Set ud fra Whitelaw et al. mener vi, at skolen benytter sig af den form for setting-baseret sundhedsfremme, der kaldes for "Den aktive model", (jf. Setting). Skolen har fokus på at problemet vedrørende frafald ligger hos eleven, denne konstatering bygger vi på, at elevens adfærd ønskes ændret. Samtidig mener vi, at det står klart, at skolens ledelse og spotmedarbejder finder, at løsningen på frafaldsproblematikken ligger som en adfærdsændring hos eleverne, men samtidig ser vi, at de bruger den setting som skolen er, til at facilitere denne forandring. Fælles morgenmad kan facilitere, at eleverne dukker op og derfor møder til tiden. Fraværskonkurrencer skal vække elevernes konkurrencelyst, så det bliver fedt at have mindst fravær og dermed mulighed for at vinde. Begge tiltag sigter således mod, at eleverne ændrer adfærd. Det lader ikke til, at ønsket er at give eleverne viden og kontrol til selv at kunne træffe beslutninger. Skolens tiltag fokuserer derimod mere på endemålet frem for midlet til at nå dette. Formålet er at eleverne skal komme i skole og gennemføre uddannelsen. Med en manglende bevidstgørelse mener vi ikke at eleverne har mulighed for at blive empowered og opnå kontrol over eget liv og dermed selv være en katalysator for egen sundhed.

### **En anden sundhedsstrategi**

Et af vores mål i specialet er at se på, hvorledes aktionsforskning kan benyttes som en sundhedsstrategi indenfor en setting. Gennem et fremtidsværksted har vi forsøgt at anvende en bottom-up tilgang for at gøre eleverne til aktive deltagere i, hvad der kunne blive en forandringsproces.

Vi mener, at det er elevernes holdninger og i høj grad deres aktive deltagelse, der bærer værkstedsarbejdet fremad. Med udgangspunkt i specialets problembaggrund og den aktuelle debat mener vi, at problemet om frafald og ringe tilslutning til erhvervsuddannelserne blandt andet handler om erhvervsskolernes image samt skolens evne til fastholdelse af eleverne. Vi mener derfor, at problemet med fastholdelse af eleverne, i et settingsperspektiv, skal findes indenfor den aktuelle setting, det vil sige erhvervsskolen og ikke hos eleverne som enkeltindivider. Løsningen skal derimod til dels findes indenfor erhvervsskolen, men den skal samtidig inkludere de berørte parter. Med Whitelaw et al.'s typologier mener vi, at der i vores tilgang kan findes

elementer fra flere af typologierne, da praksis ofte er en mangefacetteret størrelse, og dermed ikke lader sig putte i en kasse. Vi finder imidlertid, at "Den organiske model" repræsenterer samme tilgang, som vi forsøger at skabe med brug af fremtidsværkstedet, idet vi med fremtidsværkstedet sigter mod social læring, der skaber sammenhæng i hverdagslivet og er med til at styrke fællesskabet. I fremtidsværkstedet ser man forandring som en proces, der igangsættes ved fælles aktiv deltagelse. Via en almengørelse af erfaringer opnår eleverne en fælles forståelseshorisont. Ved at se på denne tilgang i et settingperspektiv, bliver den fælles aktive deltagelse midlet til at nå et fælles mål og herigennem skabe forandring og forbedre settingkulturen. Idet praksisforandring ikke er en mulighed i nærværende speciale, bliver det tydeliggjort, at deltagerengagement ikke alene er nok for at igangsætte forandringer, vi må derfor lægge os op af Dooris, som i sin "Whole System Approach" pointerer, at et vigtigt punkt i en settingtilgang er at balancere top-down forpligtigelse med bottom-up engagement.

På samme måde som mennesket i settingtilgangen, er med til at skabe sundhed inden for de rammer, de er en del af, så er mennesket i aktionsforskningen med til at skabe forandring. Derfor mener vi, at ved at benytte fremtidsværkstedet i kombination med en settingtilgang kan deltagerne være med til at forandre deres setting og dermed deres sundhed. Vi mener, at man ved denne metode nærmer sig ideel teorien for en settingtilgang i praksis.

## **Metodediskussion**

I følgende afsnit vil vi diskutere vores metode. Vi vil her komme ind på målgruppen og de metodiske tilgange i form af fokusgruppeinterview og fremtidsværksted, herunder fordele og ulemper ved brugen af disse metoder. Desuden vil vi diskutere skabelsen af frirum.

Som beskrevet er de elever, der deltog i empiriindsamlingen, fra en HG eliteklasse. Dette aspekt mener vi kan have haft en betydning for både processen og resultaterne. Ifølge CPH West er eliteklasseeleverne mere engagerede og selvstændige end de øvrige elever. Dette forhold kan have betydning for processen, idet det på dette grundlag kan tænkes, at de er mere engagerede i deres skolegang end for eksempel elever fra andre klasser og derfor er motiverede for at deltage i en forandringsproces, der kan få betydning for deres skolegang. Ydermere kan det tænkes, at disse elever har flere ressourcer at trække på, hvilket kan være årsagen til, at de har et større

overskud til at deltage i værkstedsarbejdet og vælger at bruge af deres fritid på det. Det kan i denne sammenhæng nævnes, at inden vi besøgte eliteklassen, besøgte vi en anden klasse, hvor studievejlederen vejrede stemningen for at deltage i dette projekt. Her var der ikke umiddelbart stor opbakning, og eleverne lod ikke til at kunne se, hvordan det vedrørte dem. I forhold til resultaterne ser vi, at eleverne i utopifasen eksempelvis ønskede fag på et højere niveau, et tiltag der tidligere har været indført på skolen, men som der ikke var tilslutning til. At eliteklassen ønsker dette, ser vi som et udtryk for, at de tilsyneladende har større ambitioner end andre klasser og ønsker at opnå et højere niveau, der åbner op for flere muligheder. Som beskrevet kan valget af deltagere have påvirket empiriindsamlingen, imidlertid mener vi, at det er muligt at deltagere fra andre klasser kunne have været ligeså engagerede i værkstedsarbejdet, idet det handler om at blive hørt og have mulighed for at give sine meninger til kende i et frirum. Som facilitatorer er vores rolle i høj grad at være med til at skabe rammer tilpasset målgruppen, således at et frirum kan opstå, og derfor kan engagementet ikke udelukkende tilskrives deltagerne.

Et andet metodisk valg drejer sig om betydningen af hvorvidt deltagerne kender hinanden. Idet eleverne gik i den samme klasse, kendte de hinanden på forhånd. Vi ser, at dette har haft indflydelse på de resultater der er fremkommet. Den interaktion, der er på spil mellem eleverne, er påvirket af at de kender hinanden, og har både en positiv og en negativ effekt. Fordelen ved at de kender hinanden kan ligge i, at der hurtigt kom gang i samtalen. Med et spørgsmål som "hvad forstår I ved det gode liv" er det sandsynligt, at der kan fremkomme meget personlige og følsomme emner. Her kan det være en fordel, at eleverne kender hinanden, da der dermed kan være en tryghed i gruppen, som gør det nemmere at bringe disse emner op. På den anden side kom magtstrukturerne mellem eleverne også til udtryk, og vi så, at ikke alle fastholdt deres holdninger, når de blev konfronteret af de andre. Denne konfrontation kunne udefra set forekomme hård og være påvirket af deres forudgående kendskab til hinanden, som de trak på i diskussionen. Specielt kan dette have haft en betydning i forhold til almengørelse af erfaringer, idet det er muligt at eleverne kan have undladt at gå imod flertallet. En anden faktor, der kan have haft betydning, er, at eleverne efter værkstedsarbejdet stadig går i den samme klasse og skal forholde sig til hinanden efterfølgende, hvilket gør dem mere sårbare. Det er muligt, at det vi opfattede som en hård tone, blot kan være en jargon i klassen, der er mere kærligt ment, end vi opfattede den, og at eleverne til trods for dette, gennem værkstedsarbejdet, har opnået en større konsensus, der kan styrke fællesskabet.

Et andet forhold ved deltagersammensætningen, der kan have haft betydning for resultaterne, er, at gruppen af elever, der har deltaget, er en meget homogen gruppe set i forhold til etnicitet. Deltagergruppen bestod af ni etnisk danske elever og en ikke-etnisk dansk elev. Når eleverne bliver spurgt om den bedste erhvervsskole, har alkohol en stor betydning i forhold til det at være social og skabe sociale relationer. Det er muligt at forestille sig, at alkohol var blevet prioriteret lavere, hvis gruppen havde været mere heterogen i forhold til etnicitet og religiøs baggrund. Eleverne tydeliggør selv mulige udfordringer ved for eksempel overnatning på introtur, og det er i denne forbindelse nærliggende at tro, at ikke alle ville kæde alkohol sammen med socialt samvær. Derfor forestiller vi os, at en mere heterogen gruppe havde haft andre prioriteringer især i forhold til aktiviteter i forbindelse med det sociale.

Vi har i nærværende speciale valgt at benytte os af fokusgruppeinterview og fremtidsværksted. Som tidligere beskrevet har vi haft nogle overvejelser omkring valget af netop disse metoder (jf. Metode). I forhold til specialets problemstilling ser vi nogle oplagte muligheder i at anvende fokusgruppeinterviewet og fremtidsværkstedet. Her tænker vi blandt andet på fokusgruppeinterviewets styrke i forhold til at se på interaktionsprocesser samt fremtidsværkstedets høje grad af deltagerinvolvering og demokratiske tilgang. Vi finder det dog nødvendigt at se på nogle af de svagheder ved disse tilgange, som vi har oplevet gennem processen. Som beskrevet tidligere i dette afsnit, var der nogle elever, der lod til at trække deres holdninger tilbage netop på grund af den interaktion, der var til stede i gruppen. Der kan derfor argumenteres for, at enkeltinterview med eleverne havde været at fortrække, da magtrelationer ikke her ville præge udtalelserne. Vi finder imidlertid, at fokusgruppeinterviewet var det rette at vælge, idet det som ønsket gav grobund for en fælles forståelse af det gode liv samt et fælles udgangspunkt for det videre værkstedsarbejde, hvilket ikke kunne opnås via enkeltinterview. I forhold til fremtidsværkstedet er det også muligt at fremkomme med kritikpunkter. Den ideelle hensigt med fremtidsværkstedet er at elevernes realiseringsforslag implementeres i praksis. Havde dette kunnet lade sig gøre, er en kritik imidlertid, at realiseringsforslagene, der bygger på de utopiske udkast, netop kan virke utopiske på resten af skolens elever, og det er nemt at forstille sig, at det kan være svært, at skabe et fælles grundlag for implementering. Denne antagelse kan yderligere problematiseres, idet utopierne, som tidligere beskrevet, bygger på ønsker fra eliteklassens elever. Vi mener dog alligevel, at det er interessant at benytte fremtidsværkstedet



som forandringsskabende værktøj. En måde, hvorpå en del af ovenstående problem kunne imødekommes, kunne være ved at sammensætte et mere repræsentativt udsnit af eleverne ved at blande årgange og klasser. Eventuelt kunne man lave flere fremtidsværksteder eller et forskningsværksted for at udvikle realiseringsforslagene, her kunne skolens øvrige elever også blive inviteret med og dermed have mulighed for at blive en del af processen.

I fremtidsværkstedet oplevede vi i forbindelse med utopifasen, at eleverne havde svært ved at sætte sig ud over hverdagens realiteter, hvilket betød, at de korrigerede utopierne i forhold til, hvad de fandt realistisk. For at imødekomme denne problematik kunne vi som facilitatorer have overvejet at medtage gruppelege for at løse op for stemningen og fremme en fantasifuld tankegang, dette er en tilgang der forslås af Jungk og Müllert. På grund af en begrænset tidsramme for værkstedsarbejdet var dette imidlertid et punkt, vi valgte fra i forbindelse med planlægningen. Fantasifulde gruppelege mener vi kan virke grænseoverskridende på nogen, og måske især på unge mennesker, der formodentlig er meget selvbevidste, hvilket var endnu en årsag til, at vi valgte det fra.

Som facilitatorer til et fremtidsværksted har vi måttet erfare, at vi havde mange bolde i luften og mange tråde at holde styr på. Vi kan derfor se, at vi med fordel kunne have inddraget en tredjepart der udelukkende havde observeret processen, så vores fokus alene kunne have været på facilitering. Vi mener dog ikke, at det har haft den store betydning for vores resultater, men en observatør kunne måske have været mere opmærksom på elevernes kropssprog og andre udtalte forhold i interaktionen.

Gennem processen har vi haft et stort fokus på at skabe et frirum, et frirum som vi mener, at vi har nærmet os, men som ikke fuldt ud er opnået. Vi overvejer, om det er muligt i interaktionen mellem mennesker at opnå fuldstændig magtfrihed, idet vi forestiller os, at der altid vil finde en positionering sted i interaktionen. Dette underbygger vi med Michel Foucaults magtforståelse. Ifølge Foucault er magten foranderlig. Magt er ikke noget, der kommer ovenfra, eller udefra, den er en del af alle sociale sammenhænge (Thompson et al.:2009). Derfor har vores roller som facilitatorer også betydning for muligheden for skabelsen af et magtfrit rum. Vi er universitetsstuderende, vi er ældre end vores målgruppe, og vi er kvinder. Disse forhold kan være afgørende for vores magtposition i forhold til eleverne, derfor var vi også meget bevidste om at skabe et mere ligeværdigt forhold mellem os selv og målgruppen. Som beskrevet tidligere fortalte

vi i vores præsentation af os selv, hvordan vi er frafaldet flere uddannelser, inden vi endte på rette hylde, dette mener vi har været en afgørende faktor i forhold til at gøre os til ligeværdige interaktionspartnere (Jf. Procesbeskrivelse). Vi er dog opmærksomme på, at dette ikke alene kan udviske magtrelationen i forholdet til eleverne, da vi formodentligt i en eller anden grad vil fremstå som autoriteter. På baggrund af disse antagelser, mener vi dog også, at det kan være svært umiddelbart at afgøre, hvorvidt der er skabt et fuldstændig magtfrit frirum.

## Diskussion

I følgende afsnit vil vi diskutere de vigtigste resultater, som er fremkommet i temaanalysen. Her vil vi hovedsageligt have fokus på empowerment, setting og behovet for anerkendelse.

Fra samfundets side er der stor opmærksomhed omkring erhvervsskolernes problematik vedrørende frafald og manglende evne til at tiltrække kvalificerede unge. Blandt andet har debatten medført, at der er blevet stillet forslag om eksempelvis adgangskrav på erhvervsskolerne i form af karakterkrav samt at forandre erhvervsskolerne til at være reelle ungdomsuddannelser med attraktive studiemiljøer på niveau med gymnasierne. Som det fremgår af den forudgående temaanalyse, så er det tydeligt at eleverne har et voldsomt behov for øget anerkendelse, dette i høj grad fra samfundets side. Er det muligt at forstille sig at karakterkrav ved optagelse eller andre adgangskrav kan medføre en sådan anerkendelse? Flere af eleverne i undersøgelsen har valgt erhvervsskolen, fordi de fik af vide at de var for dumme til en anden uddannelse, men hvis der er adgangskrav, er det så ikke muligt at forstille sig, at eleverne ville have en oplevelse af, at erhvervsskolen ikke blot er et sted man bliver placeret, men et sted hvor det er nødvendigt at have kvalifikationer, og hvor det man lærer bliver regnet for værdifuldt? Hvis erhvervsskolen på denne måde bliver mere attraktiv, så er det da også nærliggende at tro, at flere elever frivilligt vil vælge den. Vi gør os imidlertid ingen naive forestillinger om, at karakterkrav alene kan føre til en sådan forandring, men måske kan det hjælpe på vej. Desuden kan et sådan tiltag ses som et top-down tiltag, hvor man fra politisk hånd søger at styre, hvem der skal starte på erhvervsskolerne. Yderligere ændrer et sådan tiltag heller ikke på den setting, som erhvervsskolen skaber for eleverne, en setting, som vi gennem analysen kan se med fordel kan ændres. Et af de store problemer for erhvervsskolen er netop fastholdelse, derfor vil en ændring af settingen også være nødvendig. Som tidligere nævnt i denne diskussion er et forslag at forandre erhvervsskolen til en

ungdomsuddannelse på lige fod med gymnasierne med et tilsvarende attraktivt studiemiljø.

Elevernes utopier handler blandt andet om at blive ligestillet med gymnasieeleverne. Særligt i forhold til ændringen af erhvervsskolen som setting med fokus på deres studiemiljø, idet de også ønsker introtur samt flere sociale og faglige arrangementer. Men problemet er netop, at eleverne ikke oplever at blive anerkendt på erhvervsuddannelsen, og hvis denne anerkendelse ikke finder sted, er det så muligt at opleve studiemiljøet som attraktivt?

Som beskrevet tidligere i dette afsnit kommer vi i analysen frem til, at det er nødvendigt at ændre erhvervsskolen som setting for at sikre fastholdelse. Men ligger alle løsninger af fastholdelsesproblematikken i en ændring af erhvervsskolen som setting? Er det ikke muligt, at eleverne selv har en betydning for fastholdelsen – at for eksempel deres sociale baggrund kan have betydning?

Vi må desuden formode, at eleverne har et forskelligt sigte med at vælge erhvervsskolen. For nogle elever mener vi, at skolens rammer kan have betydning for deres gennemførelse. For andre, er det muligt at forestille sig, at selve skolegangen er underordnet i forhold til hvilke muligheder uddannelsen i sidste ende giver dem.

Et hovedelement i vores analyse har været elevernes behov for anerkendelse. Eleverne giver udtryk for flere former for anerkendelsesbehov. Det gælder både anerkendelse eleverne imellem men også fra samfundets side. Særligt den manglende mulighed for vognturen kommer til at stå som et symbol på samfundets manglende anerkendelse af erhvervsskoleeleverne. Hvis en vogntur i åben vogn skal blive en realitet for erhvervsskoleelever, er der behov for en lovmæssig ændring. Spørgsmålet er, hvorfor erhvervsskoleeleverne ikke må køre i vogn? Er det et udtryk for manglende anerkendelse? Eller er der blot tale om traditioner? Tilbage i 2012 kom der fælles retningslinjer for studenterkørsel i hele landet. Dette betød at kun elever fra gymnasiale uddannelser har ret til studenterkørsel. Daværende socialdemokratiske arbejdsmarkedsordfører udtalte i denne forbindelse:

*”Hvis reglerne er sådan, så skal de laves om,(...) Vi skal ikke danne A- og B-hold i uddannelsessystemet. Det er jeg imod, og det vil jeg tillade mig at kalde uddannelsessnobberi.” (WEB 12)*

Denne udtalelse finder vi interessant, idet reglerne tydeligvis ikke er ændret. På denne baggrund er der ikke noget at sige til, at eleverne også stiller spørgsmål ved denne regel og finder, at den er et udtryk for, at deres uddannelse ikke bliver værdsat.

Udtalelsen fra socialdemokraternes arbejdsmarkedsordfører understøtter desuden temaanalysens fremstilling af problemet omkring, at den enkelte erhvervsskoleelev ikke anerkendes, som den til en hver tid værende anden, som en ligeberettiget og ligeværdig interaktionspartner. Dermed understreges det, at den manglende anerkendelse af eleverne kan ses som udtryk for, at samfundet ikke er fuldt ud solidarisk, idet der mangler et dømmekraftbegreb, der på retfærdigvis kan vurdere elevernes kompetencer.

HG eleverne, der deltog i undersøgelsen til nærværende speciale, står ikke alene med deres uopfyldte ønske om en vogntur og den deraf følgende oplevelse af ikke at blive anerkendt. Det lader til, at det er en problematik, der flere gange har været oppe at vende, når tiden for studenterkørsel nærmer sig (WEB 12 & WEB 13). I 2012 udtaler en nyuddannet mandlig pædagogisk assistent til TV 2 i forbindelse med Rigspolitiets retningslinjer om, at kun elever fra gymnasiale uddannelser må køre studenterkørsel:

*”Vi vil også gerne få lov til ligesom, at blive anerkendt for vi er blevet færdige med uddannelsen og ud og fejre det.” (WEB 12)*

Det lader derfor til, at den problematik, der er fremkommet i forbindelse med fremtidsværkstedet, rækker ud over det lokale, i hvert fald når det gælder spørgsmålet om anerkendelse.

Det er muligt at forestille sig, at elever, der selv vælger at starte på en erhvervsskole, er mere motiverede for uddannelsen og derved finder mere mening ved den. Mening er som tidligere nævnt en vigtig komponent i oplevelsen af sammenhæng. En høj grad af oplevelse af sammenhæng medfører handlekraftige elever, der har lyst til at gå i skole, og sandsynligheden for at gennemføre bliver dermed højere. Det er muligt at forestille sig, at dette kunne forekomme på trods af samfundets manglende anerkendelse, idet den individuelle oplevelse af meningsfuldhed vil vægte højere. Her skal der dog igen skabes en motivation for i første omgang at træffe valget om erhvervsskolen og hernæst gennemføre.

En studievejleder fra CPH West spurgte os, om vi havde overvejet at kigge på problematikken om sundhed blandt erhvervsskoleelever, da denne målgruppe, set ud fra KRAM-faktorerne, er mere

usunde end unge på andre ungdomsuddannelser. Dette udgangspunkt fik os til at kigge nærmere på, hvilke sundhedsstrategier, der benyttes i forbindelse med denne målgruppe. Dette resulterede i et ønske om at anlægge et større deltagerperspektiv. Vi valgte derfor at benytte aktionsforskning som en sundhedsstrategi. Valget af denne metode førte specialet i en anden retning, end hvad studievejlederens oplæg i første omgang havde peget mod. Metoden har vist sig interessant, fordi deltagerperspektivet har betydet, at elevernes oplevelse af, hvad det gode liv er, samt hvad der skal til, for at de har lyst til at gå i skole, på mange punkter adskiller sig fra, hvad man på samfundsmæssigt og politisk niveau forestiller sig. Dette kommer tydeligt til udtryk, når vi ser på de sundhedsstrategiske forslag, Sundhedsstyrelsen kommer med i sit idé katalog, hvor fokus er på sundhedsundervisning ud fra KRAM-faktorerne og andre risikoområder. Sundhedsstyrelsens ønske med implementeringen er ud over øget sundhed og fastholdelse at styrke selvværdet, selvtilliden, og det sociale sammenhold hos eleverne (Sundhedsstyrelsen:2012). Som det kommer til udtryk igennem analysen, er dette også forhold, der er fokus på i specialet som særligt relevante for elevernes trivsel på skolen. Vi finder det tankevækkende, at vi grundlæggende er enige med Sundhedsstyrelsen om, hvad der er vigtigt for trivsel og dermed fastholdelse, men at midlerne til at nå dette er meget forskellige. Lidt firkantet kan man sige, at de nuværende strategier er top-down styrede og har fokus på målbare faktorer modsat en mere bottom-up styret tilgang med fokus på deltagerperspektivet – en strategi vi forsøger at anlægge i dette speciale.

En problematik ved vores tilgang kan eventuelt være, at det kan være svært at måle effekten af tiltagene, da de forhold eleverne ønsker ændret, ikke nødvendigvis er målbare.

Et af vores formål med specialet er at belyse, hvordan aktionsforskning kan anvendes som en sundhedsstrategi og bidrage til ændringen af en setting, og vi vil derfor se på vores strategi i forhold til, hvad denne kan bidrage med, og hvor der findes svage punkter. Vi mener igennem analysen at have belyst, at eleverne opnår kollektiv bevidstgørelse, som er en nødvendighed for at opnå kollektiv handlekapacitet. Man kan derfor sige, at denne gruppe af unge er blevet empowered eller er på vej til at blive det. Vi ser imidlertid et problem, for som vi nævner i metodediskussionen, vil de andre elever på skolen opleve utopierne som værende uden et realiseringsperspektiv. Da de ikke har været en del af denne proces, har de ikke opnået samme kollektive bevidsthed og er derfor heller ikke blevet empowered. Forestiller vi os imidlertid, at der bliver igangsat et forskningsværksted, og at de resterende elever bliver en del af processen, samtidig med at utopierne bliver realiseret, er det muligt denne vej igennem at skabe

bevidstgørelse og hermed grobund for empowerment. Hermed understreges vigtigheden af at skabe en balance mellem top-down og bottom-up tilgange, idet det er umuligt at forestille sig utopiernes realitet uden ledelsens deltagelse. Som beskrevet er mange af de igangværende tiltag på CPH West et udtryk for, at man arbejder med sundhedsfremme *i* en setting frem for en sundhedsfremmende setting. Sigtet med settingteorien må være, at man tilstræber at nærme sig idealteorien i sin praktiske tilgang. Som argumenteret for i analysen er dette en tilgang, vi nærmer os med brug af aktionsforskning som sundhedsstrategi. Man kan dermed sige, at vi arbejder mod at skabe en sundhedsfremmende setting kontra at arbejde med sundhedsfremme *i* en setting. Med sundhedsfremme *i* en setting er det som beskrevet eleven, der bærer problemet, og elevens adfærd der ønskes ændret. Men er det da ikke også rimeligt, at eleverne tager ansvar for gennemførelse af deres egen uddannelse og at antage, at ændringen derfor skal ske hos dem og ikke i settingen? Dette forhold kan der argumenteres for, men det kan være svært at tage ansvar i en setting, der ikke virker motiverende, og som eleven i første omgang ikke selv har valgt. Vi mener, at aktionsforskning med deltagerperspektivet udover at kunne bidrage til ændring af setting samtidig giver eleverne et medansvar for denne ændring og dermed deres egen sundhed og fastholdelse.

Det er relevant at spørge erhvervsskoleeleverne, hvad de forstår ved en god skole for at tilgodese de behov, de har, og skabe større motivation for, at skolen bliver et sted, de har lyst til at opholde sig. Samtidig med at skolen kan blive et sted, hvor de kan udvikle sig og opnå en sundere hverdag, hvad enten det er i form af kost, socialt samvær eller øget læring. Når eleverne involveres igangsættes der en proces, hvor de får mulighed for at forbedre deres kontrol over de determinanter, der har indflydelse på deres skolegang, hverdag og sundhed.

## Konklusion

I nærværende speciale har vi ønsket at undersøge, hvordan vi ved hjælp af fremtidsværkstedet som et forandringskabende værktøj kan undersøge elevernes forståelse af den gode erhvervsskole, samt hvordan vi kan anvende aktionsforskning som en sundhedsstrategi og dermed bidrage til ændringen af erhvervsskolen som setting.

Gennem fremtidsværkstedet har vi forsøgt at skabe et frirum, dog har vi set, hvordan allerede eksisterende magtstrukturer i gruppen af elever havde betydning for, i hvilket omfang dette blev

skabt. Det er dog til dels lykkedes at skabe dette frirum, på trods af de udfordringer vi har mødt ved metoden. Eleverne har kunnet udfolde sig i et tilnærmelsesvis magtfrit rum og har sammen skabt en almengørelse af deres erfaringer. Utopierne, der danner baggrund for en mulig forandring, og som er udtryk for elevernes fælles ønsker for den gode erhvervsskole, er opstået gennem en demokratisk proces og som resultat af dette frirum – et frirum som vi stiller spørgsmål ved, om det er muligt til fulde at opnå.

Elevernes behov for anerkendelse samt betydningen af de sociale relationer eleverne imellem, fremstår som to uomtvistelige komponenter ved den gode erhvervsskole og er dermed af betydning for fastholdelse. Det sociale er en vigtig faktor for elevernes trivsel, og de kæder det sammen med det at være sund og leve et godt liv. Samtidig er det sociale et udtryk for anerkendelse i de primære relationer. Mangel på anerkendelse er et generelt problem, idet eleverne heller ikke oplever anerkendelse fra samfundets side, for deres valg af uddannelse og de kompetencer, de herigennem opnår. Den manglende ret til vognatur kommer til at fremstå som et symbol på samfundets manglende anerkendelse af erhvervsskoleeleverne og deres kompetencer.

Aktionsforskning har vist sig anvendelig som en alternativ sundhedsstrategi til forandring af erhvervsskolen som en sundhedsfremmende setting. Gennem den demokratiske proces i fremtidsværkstedet har eleverne opnået en kollektiv bevidstgørelse, hvilket er et skridt på vejen til empowerment og øget handlekapacitet.

Ved at benytte fremtidsværkstedet i kombination med en settingtilgang kan eleverne være med til at forandre erhvervsskolen som setting og dermed deres sundhed, for på samme måde som mennesket i settingtilgangen er med til at skabe sundhed inden for de rammer, de er en del af, så er mennesket i aktionsforskningen igennem aktiv deltagelse med til at skabe forandring. Ved brug af fremtidsværkstedet skal hele den berørte målgruppe så vidt muligt inddrages, da vi ellers ser en risiko for, at det kun er de involverede elever, der vil opnå den kollektive bevidsthed, der er nødvendig for igangsættelse af en forandring.

En alternativ sundhedsstrategi kan ikke stå alene i løsningen af fastholdelsesproblematikken. Det er nødvendigt at se problematikken i et bredere perspektiv og inddrage differentierede tiltag, eksempelvis strategier med fokus på ændring af uddannelsesstruktur.

Idet praksisforandring ikke er en mulighed i specialet, bliver det tydeligt, at deltagerengagement alene ikke er nok, hvis igangsættelse af forandring ønskes i en setting. Det er derfor nødvendigt at inddrage beslutningstagere på flere niveauer. Kunsten bliver dermed, at balancere top-down forpligtigelse med bottom-up engagement, hvis forandring ønskes.

## Perspektivering

Gennem specialet har vi forholdt os til Sundhedsstyrelsens og det politiske samfunds bud på sundhedsstrategier til at mindske uligheden i sundhed, der primært bygger på risikotænkning, med særligt fokus KRAM-faktorerne. Vi har forsøgt at anlægge en alternativ sundhedsstrategi med fokus på deltagerinvolvering og en bredere forståelse af sundhed. Men behøver den ene tilgang udelukke den anden, eller kan de to tilgange kombineres?

Vi mener, at den tilgang, der har fodfæste i det senmoderne samfund, beskæftiger sig med sundhed rettet mod det enkelte individ med stort fokus på ansvar for egen sundhed, hvilket kan have konsekvenser i form af skam og stigmatisering. Sundhed i form af KRAM-faktorerne berører nogle meget personlige og kulturelle forhold hos individet. Eleverne i vores undersøgelse lagde vægt på, at de sociale relationer på skolen er af stor betydning for deres trivsel og deres lyst til at gå i skole. Hvis man fra politisk hånd ønsker, at erhvervsskolerne skal arbejde med KRAM og andre risikofaktorer ser vi, at der er store udfordringer forbundet hermed. For hvordan er det muligt at arbejde med kulturelle og personlige forhold i en setting, hvor eleverne ikke føler tryghed og tillid? Vi mener, at fællesskabet blandt eleverne på skolen skal fungere, så eleverne har en sikkerhed for ikke at blive stigmatiseret i samtalen om disse emner. Dette er nødvendigt, hvis man ønsker at berøre så intime og personlige forhold som eksempelvis kost og sex.

KRAM-faktorerne og anden risikotænkning bygger på ensidige regler om, hvad der er rigtigt og forkert og er med til skabe stigmatisering ved at dele befolkningen i "de rigtige" og "de forkerte". Set ud fra en risikotænkning så er faktorer som kost, rygning og alkohol i høj grad anset for at være negative stimulanser, der forbindes med overforbrug og er medvirkende til usund levevis. For at undgå opdelingen i "de rigtige" og "de forkerte" er det nødvendigt, at eleverne på erhvervsskolerne bliver inddraget i en drøftelse af, hvordan man skal forholde sig til disse stimulanser, da de for dem ikke nødvendigvis kun er forbundet med negativ adfærd.



Stimulanserne kan være vigtige faktorer i den kultur, eleverne indgår i og kan have betydning for de sociale interaktioner.

Skabes der en setting, hvor det sociale er i fokus, og i hvilken eleverne trives, er det da muligt at forestille sig, at overforbruget af stimulanser, der tillægges denne målgruppe, mindskes, idet vilkårene for det gode liv forbedres?

## Litteratur

### Bøger

- Antonovsky, A. (2000): Helbredets mysterium – At tåle stress og forblive rask. Hans Reitzels Forlag. 1. udgave.
- Andersen, J. (2007): Empowermentperspektivet i planlægning. I: Jensen, A. Andersen, J. Hansen, O.E. Nielsen, K. Aa. (red): I Planlægning i teori og praksis – Et tværfagligt perspektiv, Roskilde Universitets forlag, 1. udgave.
- Andersen, J. (2012): Sundhedsstrategier i et empowermentperspektiv. I: Dybbroe, B, Land, B, Nielsen, S, B. (red) (2012): Sundhedsfremme – et kritisk perspektiv. 1. udgave, Samfundslitteratur. Frederiksberg
- Dooris, M. (2009): Sundhedsfremmende Settings: Teori, politik og praksis. I: Carlsson, Simovska & Bruun-Jensen (red). Sundhedspædagogik og sundhedsfremme: Teori, Forskning og praksis. Aarhus Universitetsforlag, 1. udgave
- Green, J. Tones, K. (2010): Health Promotion – Planning and Strategies. SAGE Publications Ltd. 2. udgave.
- Honneth, A. (2003): Behovet for anerkendelse – En tekstsamling. Hans Reitzels Forlag. København.
- Honneth, A. (2006): Kamp om anerkendelse – Sociale konflikters moralske grammatik. Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 5. oplag.
- Jensen, U. J. (1994): Sundhed, liv og filosofi I: Jensen, U. J, Andersen P. F. (Red.) (1994): Sundhedsbegreber – filosofi og praksis. Forlaget Philosophia. Århus.
- Juul, S. (2010): Solidaritet: anerkendelse, retfærdighed og god dømmekraft. 1. udgave, 2. oplag. Hans Reitzels Forlag. København.
- Jungk, R, Müllert, N.R. (1981): Håndbog i fremtidsværksteder. 2. udgave, 3. oplag. Politisk Revy. København.
- Jørgensen, C. H. (2011): *En historie om hvordan frafald blev et problem*. I: Jørgensen, C.H. (red). (2011): *Frafald i erhvervsuddannelserne*. 1. udgave, Roskilde Universitetsforlag.
- Kamper-Jørgensen, F, Jensen, B.B. (2009): Forebyggelsesbegreber og sundhedsbegreber. I: Kamper-Jørgensen, F, Almind, G, Jensen, B.B. (2009). *Forebyggende sundhedsarbejde*. 5. udgave, Munksgaard Danmark. København.

- Lau, C. B, Dybbroe, B. (2012): Kommunal sundhedsfremme i borgerens hverdag – ud fra en settings- og empowermenttilgang I: Dybbroe, B, Land, B, Nielsen, S, B. (red) (2012): Sundhedsfremme – et kritisk perspektiv. 1. udgave, Samfundslitteratur. Frederiksberg.
- Nielsen, B. S. Nielsen, K. Aa. (2010): Aktionsforskning I: Brinkmann, S. Tanggaard, L. (2010): Kvalitative metoder en grundbog. 1. udgave, 2. oplag. Forfatterne og Hans Reitzels forlag.
- Nielsen, K. Aa. (2004): Aktionsforskningens videnskabsteori I: Fuglsang, L. Olsen, P. B.(2004): Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne – På tværs af fagkulturer og paradigmer. Roskilde universitetsforlag, 2. udgave.
- Thompson, P. McHugh, D.(2009): *Power in organisations*. I: Thompson, P. McHugh, D: Work Organisations – a critical approach. 4. udgave, Palgrave Macmillan.
- Wackerhausen, S. (2005): Et åbent sundhedsbegreb – mellem fundamentalisme og praksis. I: Jensen, U. J. Andersen P. F. (Red)(2005): Sundhedsbegreber – filosofi og praksis. 2. udgave, Forlaget Philosophia. Århus.

## Publikationer

- Danmarks Statistik (2011): Nyt fra Danmarks Statistik Nr. 352, 2. august 2011.
- Danmarks Statistik (2012): Nyt fra Danmarks statistik Nr. 532, 26. oktober 2012.
- Diderichsen, F, Andersen I, Manuel C. (2011): Ulighed i sundhed – årsager og indsatser, Sundhedsstyrelsen, København
- EVA – Danmarks Evalueringsinstitut (2009): Frafald på grundforløbet på de merkantile erhvervsuddannelser.
- Komiteen for sundhedsoplysning (1988): Ottawa Charter om sundhedsfremme. 1. udgave, 1. oplag. Oversættelsen er foretaget efter WHO's "Ottawa Charter for Health Promotion"
- Lassen, B.K, Jensen M.M, Riber M.M, Gude K.A. (2011): Kortlægning af sundhedstiltag på erhvervsuddannelserne i Danmark – anbefalinger til det fremadrettede sundhedsarbejde. Det Nationale Videncenter for sundhed, kost og motion for børn og unge, KOSMOS.
- Nielsen, D,L, Nielsen, Aa, K, Hartmann-Pedersen, K, Munk, E. (2010): Slutrapport for projektet: Flygtige og grænseløse relationer i arbejdet med mennesker. Roskilde Universitet, maj 2010.
- Politiken (11.07.2013): S og R åbner for karakterkrav på erhvervsuddannelser af Nilas Heinskou.

- Regeringen (2011): Regeringsgrundlaget.
- Sundhedsstyrelsen (2012): Sunde erhvervsskoler.
- World Health Organisation (1998): Health Promotion Glossary.

## Internetadresser

- (WEB 1) <http://ae.dk/analyse/arbejdsmarkedskrisen-koster-ufaglaerte-job-altid>  
(Set d. 2/4-2013)
- (WEB 2) [http://www.avisen.dk/tabte-ufaglaerte-jobs-kommer-ikke-tilbage\\_131738.aspx](http://www.avisen.dk/tabte-ufaglaerte-jobs-kommer-ikke-tilbage_131738.aspx)  
(Set d. 1/4 2013)
- (WEB 3) <http://ae.dk/analyse/ufaglaerte-unge-har-storst-risiko-blive-arbejdslose>  
(Set d. 1/4-2013)
- (WEB 4) <http://nyhederne.tv2.dk/article.php/id-65853111:erhvervsskoler-vi-bliver-dynget-til-med-problemer.html>  
(Set d. 1/4-2013)
- (WEB5) [https://Erhvervsskoler\\_er\\_ikke\\_gearet\\_til\\_unge\\_paa\\_kontanthjaelp.pdf?w=AACKENA3K2u6h8ssnKs9vEHZfqqL1ddNeLAv226dp0XvQg](https://Erhvervsskoler_er_ikke_gearet_til_unge_paa_kontanthjaelp.pdf?w=AACKENA3K2u6h8ssnKs9vEHZfqqL1ddNeLAv226dp0XvQg)  
(Set d. 2/4-2013)
- (WEB 6) [http://www.cphwest.dk/da/eud\\_merkantil/merkantil\\_ballerup/det\\_kan\\_du\\_vaelge/Pages/default.aspx](http://www.cphwest.dk/da/eud_merkantil/merkantil_ballerup/det_kan_du_vaelge/Pages/default.aspx)  
(Set d. 29/5-2013)
- (WEB 7) <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Erhvervsuddannelser/Fakta-om-erhvervsuddannelserne/Kort-om-erhvervsuddannelserne>  
(Set d. 2/5-2013)
- (WEB 8) <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Erhvervsuddannelser/Overblik-over-erhvervsuddannelser-og-indgange>  
(Set d. 2/5-2013)
- (WEB 9) <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Erhvervsuddannelser/Overblik-over-erhvervsuddannelser-og-indgange/Merkantil>  
(Set d. 2/5-2013)

- (WEB 10) <http://www.uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Erhvervsuddannelser/Fakta-om-erhvervsuddannelserne/Erhvervsuddannelserne-i-tal>  
(Set d. 2/5-2013)
- (WEB 11) <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>  
(Set d. 8/4-2013)
- (WEB 12) <http://nyhederne.tv2.dk/article.php/id-50684220:kun-rigtige-studenter-m%C3%A5-k%C3%B8re-i-vogn-i-%C3%A5r.html>  
(Set d. 7/8-2013)
- (WEB 13) <http://nyhederne.tv2.dk/article.php/id-41030374:gymnasiet-har-eneret-p%C3%A5-vognk%C3%B8rsel.html>  
(Set d. 8/8 – 2013)

1 **Bilag 1**  
2 Fokusgruppeinterview  
3 Signe: [...]Vi tænkte at vi skulle starte med en præsentationsrunde, så kunne I også høre lidt mere  
4 om hvem vi var og så kan vi høre lidt mere om hvem I er.  
5 **00.40**  
6 Elev 2: Det er nogle gode kager.  
7 *Elev kommer ind i lokalet*  
8 **00.41**  
9 Elev 8: I behøver ikke at fortælle Elev 5 om hvad han skal, han gør det bare (G) IK' Elev 5?  
10 **00.45**  
11 Stine: Vi skal da lige have en stol til Elev 5?  
12 **00.47**  
13 Signe: Jeg tror at vi har sådan en blå én derover  
14 **00.48**  
15 Elev 9: Ej så får han den gode  
16 **00.50**  
17 ?: Det var godt at du kunne komme  
18 **00.52**  
19 Flere elever: (...) de smager sygt godt dem her(...)  
20 **00.59**  
21 Stine: Og der er altså også Cola Zero(... Signe afbryder)  
22 **01.01**  
23 Signe: Ikke nogen stress, vi har god tid i dag, fordi vi skulle have været delt op i to, men vi har valgt  
24 at gøre det i én, så vi har lidt bedre tid.  
25 **01.06**  
26 Elev 8  
27 Masser af tid (G)  
28 01.08  
29 Signe: ikke nogen grund til stress  
30 Flere elever: (...)nu skal du fortælle om hvordan du havde det som barn(G)  
31 Signe: Bare rolig vi har lovet at det ikke er en terapitime(G)  
32 Flere elever: (G)  
33 Signe: Vi skal bare i dag lave det der hedder et fokusgruppeinterview, det går ud på at vi skal have  
34 en samtale, hvor vi stiller nogle spørgsmål, som vi rigtig gerne vil have jer til at snakke lidt om de  
35 spørgsmål, eller i må meget gerne have forskellige holdninger og være uenige, der er hverken  
36 rigtige eller forkerte svar. Og vi starter bare sådan lidt blidt ud med en præsentationsrunde. Jeg  
37 ved ikke skal jeg starte, eller er der en af jer der vil starte.  
38 Elev 3: Du starter bare  
39 Signe: Jeg starter, ja. Jeg hedder Signe og jeg er 34 år og jeg går ude på Roskilde Universitet, og jeg  
40 har haft lidt svært ved at finde ud af, hvad jeg ville så jeg har gået på, hvis man tager  
41 ungdomsuddannelserne med, så har jeg gået på 1, 2, 3, 4, 5, det er min sjette uddannelse...  
42 Flere elever: (G)  
43 Signe: ... så jeg har været frafaldet en del gange, først HF, øh først gik jeg på gymnasiet og så  
44 skiftede jeg til HF og så har jeg læst historie i tre måneder og så har jeg gået inde på CBS, altså  
45 Handels højskolen, i 2 år, det var så ikke lige mig, det var ikke så interessant, det var ikke for mig i  
46 hvert tilfælde, så blev jeg ergoterapeut og har arbejdet som ergoterapeut i nogle år og så tænkte  
47 jeg at jeg syntes egentligt, at det var meget sjovere at læse end at arbejde, så så startede jeg med

48 at læse igen, så nu går jeg ned på Roskilde universitet og der er jeg så færdig til september. Og jeg  
49 bor inde på Vesterbro sammen med min kæreste.

50 Elev 3: Har du nogen dyr? Nej (G)

51 Flere elever: (G)

52 Signe: Nej, det første dyr jeg havde da jeg flyttede hjemmefra, det var fisk i et akvarie, så havde jeg  
53 sådan nogen neonfisk.

54 Flere elever: (G)

55 Signe: Jeg kan ikke huske hvad der blev af dem (G)

56 Flere elever: (G) åhh jaa

57 Stine: Ja, skal jeg fortsætte eller er der...ja. Jamen jeg hedder Stine og jeg er 27 år gammel, jeg har  
58 også shoppet lidt rundt om man må sige, jeg startede også på gymnasiet, men gik også videre til  
59 en HF, og man kan sige på den måde har Signe og jeg faktisk en meget ens historie, jeg har ikke  
60 lige været omkring Historie og CBS og sådan noget, men jeg er også uddannet ergoterapeut og det  
61 blev vi faktisk fra samme skole nede i Næstved og har også arbejdet i den virkelige verden som  
62 ergoterapeut, men syntes også at jeg kunne godt tænke mig at vide lidt mere om  
63 sundhedsfremme, som så er det jeg læser nu på Roskilde universitet sammen med Signe og ja, jeg  
64 bor i Valby alene og jeg har heller ikke nogen dyr.

65 Flere elever: (G)

66 Signe: Men du vil gerne have en Mops

67 Stine: Jeg vil gerne have en Mops

68 Flere elever: (G)

69 Stine: ja, men det er det der med om man må have dyr osv. ik' så ja.

70 Signe: Orv jeg glemte at sige, at hvis der er nogen der er i tvivl, så er jeg fra Jylland, det tror jeg  
71 godt at man kan høre.

72 Flere elever: Ikke så meget

73 Flere elever: det synes jeg heller ikke...jeg kan godt høre det (G)

74 Signe: Det er I de første der har sagt at man ikke kan høre (G)

75 Stine: Og jeg er fra Sydsjælland, nede fra landet

76 Flere elever: (G)

77 Flere: (...)

78 Elev 8: du er fra Lolland (G)

79 Stine: nej ikke helt der nede

80 Elev 8: ikke helt dernede

81 Stine: Haslev hedder det

82 Elev 8: åh okay, nå men det er sådan godt derned af

83 Stine: Syd for Køge

84 Flere elever: (G) ja, ja

85 Elev 1: jeg hedder Elev 1 og jeg er 24 år, jeg har sådan også været i gang med nogen uddannelser  
86 før hen, hvor jeg var begyndte på en tjener uddannelse, men jeg stoppede så 8 måneder før jeg  
87 var færdig med uddannelsen, så har jeg bare arbejdet lidt som bartender, og så gik jeg på barsel i  
88 2010, hvor jeg fik min søn, på 2½ er han så nu og ham bor jeg så alene med, og jeg har to kaniner  
89 og en kat.

90 Flere elever: (G)

91 **05.00**

92 Elev 2: Jeg hedder Elev 2, jeg er 20 år og jeg bor i By, jeg har ikke været på så mange uddannelser,  
93 men øh, jo en højskole, før jeg startede her, ja, der er ikke så meget, jeg laver meget  
94 studenterpolitik i min fritid, jeg har ikke nogen dyr.

95 Flere elever: (G) Nå okay  
96 Elev 2: Jeg hader faktisk dyr, jeg synes dyr er ulækre  
97 Flere elever: (G) Nå okay  
98 Elev 8: Du er bare et nederen menneske...et ulækkert menneske  
99 Flere elever: (G)  
100 Elev 9: Hov, hov, hov vi skal ikke blive uvenner allerede.  
101 Elev 8: jo det skal vi  
102 Flere elever: (G)  
103 Elev 3: Vi er for dyrene (G)  
104 Elev 8: du er et dyr (G)  
105 Flere elever (G)  
106 Elev 8: Ej  
107 Elev 3: Ja jeg hedder Elev 3 og jeg er 18 år gammel, jeg er lige flyttet til By, jeg har lejet mig ind på  
108 et værelse, før boede jeg i By og før det boede jeg i By og før det boede jeg i By. Og så, je jeg har  
109 gået på folkeskole og så derefter tog jeg 10'ende klasse på idrætsefterskole, og så kom jeg herud,  
110 men før, så ville jeg have været frisør men det kunne jeg ikke, pga. at jeg er krydsallergiker, så det  
111 kunne jeg ikke være og så tænkte jeg, nå men så arbejder jeg med tøj, og nu har jeg lige fundet ud  
112 af at jeg er sådan ikke kan tekstil (G), men det blander sig sådan lidt, for nu kan jeg godt tåle  
113 parfume og kemikalier, så det er sådan lidt...  
114 Signe: så det er sådan lidt svært at finde ud af...  
115 Elev 3: Og jeg har en kat som min mormor har fordi jeg ikke må have kat der hvor jeg bor...som jeg  
116 drømte blev kørt over i nat (G)  
117 Flere elever: (G)  
118 Stine eller Signe: Det var da forfærdeligt  
119 Elev 3: Den havde kun et ben tilbage, så den hoppede sådan  
120 Flere elever: (G)  
121 Signe: Hvad mon det betyder (G)  
122 Flere elever: (G)  
123 Elev 3: ja, meget skræmmende  
124 Signe: ja  
125 Elev 4: ja, Jamen jeg hedder Elev 4, jeg er 18 år gammel. Jeg gik fra folkeskolen til tekniskskole,  
126 skulle i gang med at uddanne mig til mekaniker og kom i lære, var i lære 3-4 måneder et sted, hvor  
127 jeg så stoppede for det var ikke for mig alligevel, fandt jeg ud af, det var et dårligt sted at være, og  
128 så gik jeg hjemme hele sommerferien og anede ikke hvad jeg skulle, og det har jeg ikke rigtig  
129 sådan, det ved jeg stadig ikke helt næsten, så, jeg blev smidt herud (red.: Erhvervsskolen) ved et  
130 tilfælde, og jeg synes sådan set at det er meget fint at være herude, jeg er kommet ind i en god  
131 klasse så, så nu skal jeg i gang med at uddanne mig til sælger,  
132 Elev 8: Og vi stopper (...) så begynder man at græde(G)  
133 Flere elever: (G)  
134 Elev 4: jeg bor By sammen med min mor og en gang imellem er jeg hos sin far i By.  
135 Elev 9: Og du har ikke nogen dyr, men du har en bil  
136 Flere elever: (G) (...) en dyr bil(G)  
137 Elev 5: Ja jeg hedder Elev 5 og jeg er 19 år, jeg kommer fra By, efter folkeskolen så startede jeg ude  
138 på HTX i By, som ligger lige herovre, der gik jeg i knap og vel et halvt år, inden jeg flyttede videre til  
139 STEX i By fordi at alt det der tekniske halløj og sådan noget, det var ikke lige mig.  
140 Signe: Hvad er STEX?  
141 Flere elever: Alment gymnasium



142 Signe: Okay  
143 Flere oven i hinanden: Det er også noget nyt...det har ændret sig siden...jo det tror jeg...rød hue  
144 Elev 5: Men der var jeg så lige et halvt års undervisning bagud, så det var enten et valg om at  
145 starte om på STEX eller lave noget helt andet, og så fik jeg et godt tip fra en ven der GIK herude,  
146 men som nu er droppet ud, at det var vejen frem hvis det var det jeg ville og han skaffede mig  
147 også et job som telefonsælger der ligesom gav mig det sidste skub til at starte herude(red.:  
148 Erhvervsskolen). Jeg har så tænkt mig at læse videre efterfølgende på HF, fordi der er nogen  
149 niveauer, som jeg har brug for, for at komme endnu mere videre og så er det det jeg ligger og  
150 roder rundt med lige nu(...) bor hjemme med min mor og min bror og hund.  
151 Flere elever: Vuf (G) lille hunni vuffi  
152 Elev 6: Jeg hedder Elev 6 og jeg er også 19 år gammel, jeg bor derhjemme sammen med min mor  
153 og min lille hund  
154 Elev 8: Pusleeeee.  
155 Elev 6: og så, jeg har taget, jeg har selvfølgelig afsluttet folkeskolen, så har jeg gået i 10 klasse, så  
156 har taget et år på HTX, det var fordi jeg lå med kysesyge i starten af året, så kunne jeg ikke følge  
157 med og så var jeg hele tiden syg, så jeg valgte at starte herude (Red.: Erhvervsskolen) i stedet for,  
158 for lige at få noget der var lidt lettere, for at få en succes på skolen, for det har jeg aldrig haft, og  
159 så arbejder jeg på Navn, og det gør jeg ret meget, og så har jeg hest, og har en kæreste og så er  
160 tiden opbrugt, tror jeg.  
161 Flere elever: (G)(...)  
162 Elev 7: Nå jamen, jeg hedder Elev 7 og jeg er 19 år gammel, jeg bor i By sammen med sin mor, og  
163 så hver anden uge har jeg mine to små søskende der, vi har tre katte og ja, jeg har færdiggjort  
164 10ende, og så ville jeg faktisk gerne læse til psykolog, men jeg fik af vide at jeg ikke var klog nok til  
165 det..  
166 Elev?: fedt!  
167 Elev 7: Og så ville jeg gerne på Niels Brok og læse, men det fik også af vide at det var for høje  
168 niveauer og for svært, så det var jeg heller ikke klog til, og så tog jeg herud(Red.:Erhvervsskolen)  
169 og så kom jeg ind i Elite og jeg synes at det går godt, og, en succes, og så drømme jeg om at  
170 komme ind på True max academy.  
171 Signe: Og hvad er det?  
172 Elev 7: Det er sådan noget med sådan noget mediedesign og alt sådan noget.  
173 Stine?: spændende  
174 **10.11**  
175 Elev 8: Jeg hedder helt officielt Navn, og Navn hedder jeg herhenne, det er sådan de kender mig  
176 herhenne, jeg er 23, jeg bor ude på landet i noget der hedder By, det ligger lige her ude, jeg har  
177 prøvet sådan ret mange ting, jeg gik ud af 9. klasse, som jeg tog på efterskole, jeg tog 8 og 9 på  
178 efterskole og så startede jeg på tekniskskole som frisør og fik faktisk også en elevplads, men så  
179 blev jeg syg og så blev jeg fyret fra min elvplads, og så droppede jeg det og sagde "*jeg skal aldrig*  
180 *mere være frisør*", så har jeg arbejdet en masse, jeg har arbejdet for butik, jeg har arbejdet på  
181 kontor, jeg har arbejdet i callcenter, jeg har, ja nu står jeg på en tankstation, det er jo så også en  
182 butik, jeg har prøvet en masse forskelligt og nu er jeg her, og vil uddanne mig til handelsassistent,  
183 så jeg skal også have en succes oplevelse. Jeg var ikke klar til at blive uddannet da jeg var 16 eller  
184 17, så jeg har ventet lidt til jeg fandt ud af hvad det var jeg gerne ville, så derfor er jeg her nu.  
185 Elev 9: Jeg hedder Elev 9 og jeg bor teknisk set i By, hos mine forældre og min hund og min kat  
186 Flere elever: (G)  
187 Elev 9: Men jeg er mest på Bydel hos min kæreste og sover der sådan seks ud af ugens syv dage, så  
188 det er lidt der jeg bor. Så arbejder jeg ved siden af skolen, og jeg har ikke rigtig prøvet nogen

189 uddannelser før, jeg gik på efterskole og inden det arbejdede jeg i en tøjbutik og så fandt jeg ud af  
190 at jeg var rigtig god til at sælge, og det syntes jeg at jeg skulle udnytte på en eller anden måde og  
191 så tænkte jeg at det var her, for jeg var ikke så vild med skole og så synes jeg det der med at man  
192 skulle på elevplads bagefter, det syntes jeg tiltalte mig meget, så mmm  
193 Signe: ja?  
194 Stine: ja, spændende  
195 Elev 3: Altså, jeg har også et arbejde, det sagde jeg bare ikke lige  
196 Flere elever: (G)  
197 Elev 9: Det tror jeg at vi alle sammen...næ det har vi ikke alle sammen (...)  
198 Elev 9: åh hå, frøken negativ  
199 Elev 1: (...)har nok arbejde i min søn.  
200 Stine: Men det lyder da som om I alle sammen har nok at se til, i hvert til fælde  
201 Signe: Ja der sker en del  
202 Stine: Ja  
203 Stine og Signe: ja, ja  
204 Signe: Man kan sige, nu starter jeg lidt mere på de sådan mere alvorlige spørgsmål (G), hvad  
205 hedder det, I har været lidt inde på det, men vi vil gerne høre lidt om jeres hverdag, jeg ved ikke  
206 om I sådan kunne sige lidt om, hvad der sådan er de vigtigste ting, i jeres hverdag?  
207 Elev 8: å Sove (G) jeg er meget træt altid  
208 Stine: Og det behøver ikke gå efter tur, I kan bare byde ind..  
209 Signe: ja I kan bare byde ind  
210 Stine: Når I har noget  
211 Elev 2: Skal man række hånden op eller?  
212 Flere elever: ja  
213 Elev 8: Sig noget  
214 Stine: Ja bare snak  
215 Elev?: Ja  
216 Elev 2: sådan stå godt op, og lade være med sådan, man vågner på en god måde med sådan, med  
217 sol ind af vinduet og sådan noget, det betyder meget synes jeg  
218 Signe: Hvordan kan det være?  
219 Elev 2. Det ved jeg ikke, man får bare en bedre dag, end når én står med to grydelåg, det er ikke så  
220 tit det sker, men at der er en der står med to grydelår og vækker en, så får man bare en helt vild  
221 nederen dag.  
222 Flere: ja  
223 Elev 2: At togene ikke kommer til tiden, det kan også ødelægge ens dag pænt meget.  
224 Elev 9: (...) at man kommer til tiden  
225 Elev 8: Altså snakker vi om nu hvad der er en god dag, altså sådan succeskriterierne for en god  
226 dag?  
227 Signe: Ja altså sådan generelt, hvad I synes, altså hvordan, I må godt bare fortælle lidt generelt om  
228 jeres hverdag, eller også bare sådan nogle ting der er vigtige, altså, det behøver ikke være det der  
229 gør, er succeskriteriet for en dag, for det kan både være noget der kan have positive og en negativ  
230 indflydelse på dagen ik'...forstår I hvad jeg mener?  
231 Elev 1: At stå optil tiden, hvilket jeg ikke er særlig god til.  
232 Flere elever: (G)(...)  
233 Signe: Hvad betyder det hvis man ikke står op til tiden?  
234 Flere elever: (...) [Meget bilstøj fra gaden]

235 Elev 1: Man bliver så stresset og jeg har også en søn som jeg skal have op og så ender det med at  
236 jeg kommer for sent i skole og så bliver jeg nødt til at sige, jamen hvad sætter jeg og det er at jeg  
237 ikke stresser med min søn, så har jeg det sådan lidt at det er blevet lidt en principalsag for mig at jeg  
238 bare kommer en time for sent, fordi jeg ikke kan stå op til tiden.  
239 Signe: og hvad har det så af indflydelse på resten af dagen?  
240 Elev 1: Det betyder altså at jeg får det da dårligt over at komme for sent i skolen, man får det sådan  
241 lidt irriterende fordi man tænker på sit fravær, men nu er jeg blevet nødt til at sige til mig selv, at  
242 hvad jeg sætter først det er at jeg kommer for sent, sådan er jeg blevet nødt til at gøre det, for ikke  
243 at stresser mig selv.  
244 Signe: Og hvad har det af konsekvenser?  
245 Elev 1: det betyder jo selvfølgelig at mit fravær det stiger og måske lige går glip, jeg går glip af  
246 første dag og folk de tænker at hun er begyndt at slække rigtig meget, men det er et princip jeg har  
247 fået med mig selv fordi at jeg er stresset og for 14 dage siden da var jeg lige ved at sige til alle de  
248 andre at jeg gik ud, så...  
249 Signe: Så derfor betyder det faktisk noget det der med at komme op og komme i gang og sådan  
250 noget?  
251 Elev 1: Ja, nu er det faktisk bare at komme for sent faktisk, at bare jeg kommer.  
252 Signe: ja, ja  
253 Stine: Er der andre der har  
254 Elev 6: Altså jeg har det med at jeg skal ud til min hest, altså det vil jeg jo helst hver dag, fordi så  
255 ved jeg at så har jeg en god dag, så kommer man ud på landet, og der er bare helt stille og der er  
256 ikke nogen sure miner, og står bare der... hvis du har en dårlig dag, så kan du bare stå og skælde  
257 ud på hesten og den står bare stadig og kigger på dig og vil have mad...altså er stadig glad, så tager  
258 den ligesom alt ens skrald og den står bare, den svarer jo ikke igen, det er det jeg skal.  
259 Signe: Så der kan du komme af med lidt hvis du har haft noget?  
260 Elev 6: Ja, der er helt stille, frisk luft og hovedpinen forsvinder.  
261 Signe: Har du tit hovedpine?  
262 Elev 6: Ja, men det tror jeg at det er noget med at der er total indelukket på den her skole.  
263 Flere elever: (...)det tror jeg er noget vi alle sammen har meget (...) ja  
264 Signe: Er det noget i alle sammen har?  
265 Elev 9: Nej  
266 Signe: Ja, okay  
267 Elev 8: jeg har det meget  
268 Elev?: Jeg har det også  
269 Signe: Men der er mange der har det herude...ok...Jeg ved ikke helt, du har ikke sagt noget i hvert  
270 fald.  
271 Elev 8: Nej nu tænker jeg bare det der med, hvad der er vigtigt for mig, det er at være social og  
272 være sammen med andre mennesker, nu har jeg været arbejdsløs også, nogle gange hvor jeg har  
273 gået derhjemme, og det bliver jeg simpelthen sindssyg i hovedet af, jeg skal ud og se nogle  
274 mennesker og jeg skal ud og snakke med nogle mennesker og så det at komme herhen i skolen,  
275 nogle gange så kommer jeg, jeg er også rigtig dårlig til at møde om morgenen til tiden (G), men så,  
276 og så tænker jeg at "jeg bliver squ bare hjemme i dag, jeg har alligevel fået 3 timers fravær og  
277 klokken den er halv tolv og nu kan det være lige meget, med at tage herover, men så tager jeg  
278 afsted alligevel, for jeg ved at hvis jeg bliver derhjemme, så er det bare sådan, så går jeg ind og ser  
279 hun tv hele dagen, eller så ligger jeg bare og sover og laver ingenting, det er meget rart at komme  
280 ud og snakke med nogen, og få nogle input fra andre mennesker, end bare ens kæreste eller en  
281 selv der render rundt der hjemme.

282 Signe: mmm, mmm  
283 Elev 8: Det synes jeg er vigtigt  
284 Signe: Ja. Jeg tror at du har siddet med fingeren oppe.  
285 **16.29**  
286 Elev 2: Jeg synes bare sådan generelt, jeg er meget enig med der omkring, det der fravær halløj,  
287 det er helt vildt stressende at man hele tiden skal tænke på at hvis man er syg eller sådan  
288 noget(...), at så får man fravær og så kan man ikke tillade sig at sover man for længe en time, for så  
289 mister man sin SU og så kan man ryge ud og så  
290 Elev 8: Ej skal vi til at diskutere det nu?  
291 Elev 2: Nej, nej jeg diskutere det ikke, jeg siger bare at det er sådan en ting der stresser mig helt  
292 vildt.  
293 Signe: Ja  
294 Elev 9: Du kan jo bare møde til tiden.  
295 Elev 2: (...) der virkelig bare kan ødelægge min hverdag  
296 Elev 8: Det kan bare godt pisse mig af, at det kom, jamen nu er jeg selv rigtig dårlig til at stå op om  
297 morgnen, altså jeg er nok også en af dem der har det dårligste fremmøde, men jeg har det bare  
298 sådan lidt, at jeg synes ikke at man kan give fraværssystemet skylden eller sige at det er  
299 stressende, i må have halvandet hundrede fraværstimer  
300 Elev 1: 100  
301 Flere elever: (...)  
302 Elev 8: Ja, 100 okay, men så prøv at hør her, 100 timer må vi have hvert semester, altså om året,  
303 100 fraværstimer, det sygt meget  
304 Elev 9: Et semester er et halvt år  
305 Elev 8: Jeg er ligeglad så må vi have 200 fraværstimer om året, det er jo sindssygt meget, hvis man  
306 ikke kan finde ud af det, så må du eder manne tage dig selv i nakken, man kan ikke blive stresset  
307 over det, bare du har en lungebetændelse og ligger hjemme i 14 dage eller et eller andet, så vil du  
308 stadig ikke have opbrugt alt det der fravær, så jeg synes bare at det er en dårlig undskyldning og  
309 ligesom skyde det over på det, altså det er ikke fordi jeg skal snakke for højt om ikke at komme til  
310 tiden, men jeg ved da godt at det er da 100% min egen skyld, og det er mig der tager et valg om,  
311 vil jeg have det her fravær eller vil jeg ikke have det, for jeg ved at jeg får det, lige meget hvad.  
312 Signe: Man kan sige her er I jo lidt uenige, men det er jo alt sammen okay, altså fordi man føler,  
313 det er sådan du har det, og I har det anderledes og det er jo i hvert fald noget der påvirker jeres  
314 hverdag, altså for jer alle sammen, kan man sige ik' og det er jo så ligegyldig om man...  
315 Elev 3: man tænker jo over det ligegyldig hvad om man har meget fravær eller lidt fravær, for jeg  
316 har ikke særlig meget fravær, og alligevel tænker jeg sådan "Arhh kan jeg godt lige blive hjemme i  
317 dag eller kan jeg ikke" altså jeg har også selv den overvejelse (...) alligevel ikke  
318 Elev 9: (...) jeg er begyndt at tænke over det  
319 Elev 1: Det bliver jo også skrevet på ens CV og det ser jo ikke godt ud, altså nu er jeg selv på vej  
320 mod de 100, jeg har 82 fraværstimer, så jeg lige her i morges ik', og det er jo heller ikke sjovt for  
321 mig, fordi der er jo en grund til at jeg har fået så meget fravær her, det her år her, at det har ikke  
322 været det bedste år, men det tager de ikke hensyn til, altså jeg ved godt vi har jo alle sammen  
323 vores  
324 Elev 3: Svage sider(?)  
325 Elev 1: ja, præcis selvfølgelig, altså de kan jo ikke tage hensyn til hver enkel, men jeg ved også at  
326 så længe man snakker med lærerne, så ved jeg også at de tager lidt hensyn til en, altså fordi, det  
327 har Margit blevet nødt til at gøre med mig her, så hun er sat ind i min historie.

328 Elev 8: Men det står heller ikke på, det er et ekstra be..., det er et ekstra dokument vi får  
329 udleveret, så kan vi bare vælge ikke at vise det

330 Elev 1: Nå, okay, jeg har sådan hele tiden forstået.

331 Elev 8: Ja, men det gør det ikke, det bliver ikke printet på dit eksamensbevis det er et ekstra (...)

332 Signe: Men du havde også et..., du havde også, du havde hånden oppe før?

333 Elev 9: Ja, jeg havde det sådan lidt for, det er faktisk et år siden, hvor jeg syntes at det var rigtig  
334 træls at stå op og gå i skole, bare sidde over i skolen og lave nærmest ikke en skid og så gå hjem  
335 igen og så ligge sig til at sove, og så vågne op halv seks når der var aftensmad og så gik dagen med  
336 det, det synes jeg at jeg blev rigtig ked af, først havde jeg sådan en periode "åh noget lort nu skal  
337 jeg til at lave noget", jeg er sådan en type der elsker at holde mig i gang, så jeg fik et job og nu har  
338 jeg faktisk fundet ud af at det værste for mig, det jeg sådan frygter mest lige i øjeblikket, det er  
339 den her elevplads som gør at jeg bliver nødt til at sige mit job op, så det har jeg det lidt svært  
340 med,(...) jeg elsker at snakke, jeg elsker at holde mig i gang og snakke og det gør jeg igennem mit  
341 job (...) så det er vigtigt at have nogen at snakke med, det vigtigt at være social og det er vigtigt  
342 ligesom og

343 Signe: Er det også noget med at man har noget at skulle af sted til, det job, altså, eller er det mere  
344 den sociale ting i det?

345 Elev 9: Nej, nogen gange kan det godt være træls at man har så travlt for at nå jobbet, men man  
346 ved at når man kommer over på jobbet, når man er der så det faktisk rigtig, rigtig hyggeligt at være  
347 der

348 Signe: ja

349 Elev 9: så det er mere det der med at man, altså ligesom man kan gå til fodbold og dyrker det, nu  
350 dyrker jeg mit job rigtig meget, jeg synes at det er rigtig, rigtig sjovt, så det er sådan en ting der  
351 holder mig i gang, at jeg kan få lov til ligesom at snakke med nogen og få lov til at snakke rigtig,  
352 rigtig meget med nogen (...)

353 Signe: (G).

354 **20.34**

355 Stine: Er der andre af jer der har sådan et eller andet der er, nu fortalte du om din hest, men er der  
356 andre af jer der har sådan et eller andet, hvor i tænker det er rigtig vigtigt at jeg har tid til det,  
357 fordi det holder mig faktisk i gang?

358 Elev 4: Min bil

359 Stine: Ja, hvordan, kan du fortælle lidt om det?

360 Elev 4: Det, det er jo sådan set det der er min interesse jo, udover musik og sådan noget så har jeg  
361 tre arbejder i forvejen udover skolen (...), hvor jeg er dj i weekenderne, og arbejder i supermarked  
362 og arbejder i autobutik hvor jeg har fået elevplads og så går jeg på skole også og skal have tid til  
363 venner også, så der er rigtig meget travlt tit, og der er tit jeg glemmer aftaler med venner og  
364 veninder og familie og sådan noget der, og så synes jeg at det er en rigtig vigtig ting at jeg har min  
365 bil, fordi så kan jeg sætte mig ud i den, så kan jeg køre en lang tur og høre musik et eller andet og  
366 bare sidde og være sig selv og det er et vigtigt punkt for mig og det er og have min bil fordi, der  
367 kan jeg være mig selv og når jeg laver på min bil, så er jeg mig selv og når jeg så gør det med andre  
368 så har vi det skide sjovt, så det er en rigtig vigtig ting for mig.

369 Elev 9: Der var også en periode lige da du havde fået bilen, hvor du kom i skole til tiden hver  
370 morgen, fordi du bare havde travlt med at komme ud og køre i den om morgen

371 Flere elever: Ja (G)

372 Elev 9: Det var helt imponerende (G)

373 Elev 4: (G)

374 Signe: Hvad hedder det...

375 Elev 3: Jeg har det meget sådan med mit arbejde, hvis det er at jeg har en dårlig dag og jeg har haft  
376 det meget svært derhjemme, og den periode hvor jeg havde det aller dårligst der var jeg på  
377 arbejde hver dag og det var det der holdt mig sådan i gang, og jeg kan snakke med mine  
378 medarbejdere som jeg vil agtigt og kan komme når jeg har lyst og arbejde hvis det er det jeg har  
379 lyst til, og jeg er altid villig til at give en hjælpende hånd for jeg ved at de også støtter mig op, om  
380 de ting jeg har det svært med og altid og giver mig altid...(…), det har betydet rigtig meget for mig,  
381 jeg har også fået elevplads nu, men det betyder bare rigtig meget for mig at kunne snakke med  
382 dem omkring mig...jeg kan godt lide at snakke... (...) så det betyder rigtig meget for mig, det er det  
383 der holder mig i gang på arbejdet.

384 Stine: For nogen af jer opfylder skolen så det behov, det her med at I har noget vigtigt der holder  
385 jer i gang, er der nogen af jer der føler, sådan at skolen kan give jer de ting?

386 Flere elever: (...)jeg vil sige det er det sociale, det sociale i klassen, ja ja, det er ikke undervisningen,  
387 nej nej (...)

388 Elev 9: Selve skolen er direkte et minus faktisk, altså sådan en ting der trykker en ned.

389 Signe: Hvordan det?

390 Elev 9: Det der med at altså, for eksempel når man ikke har tid til at gå på arbejde, man bliver nødt  
391 til at aflyse en vagt så man kan lave de der lektier, den der opgave (...). Pludselig så har man mange  
392 opgaver og så skal man prioritere hvilke opgaver man skal lave, og så tænke hvilket fag skal jeg  
393 have den bedste karakter i og hvilket fag skal jeg så slække lidt på og hvordan kan jeg tillade mig at  
394 gøre det, det er næsten ligesom med fraværet,(...) hvis jeg nu tager fri i dag, hvordan gør jeg så i  
395 morgen, altså det er lidt på den måde man begynder at tænke, det at vælge og vrage, det synes  
396 jeg ikke er særlig rart, det bliver man meget stresset af og ligesom det der med at det er vigtigt at  
397 være frisk, så tror jeg også at det er rigtig, rigtig vigtigt at have styr på sine ting og det har man  
398 altså bare ikke lige to måneder før vi slutter.

399 Elev 1: Nej fordi at vi har haft en lære hvor at hun stoppede og så har vi ikke haft lære i tre fag i tre  
400 fire måneder og så nu der kommer alle opgaverne på samme uge, næsten altså

401 Flere elever: (...) på de tre fag, de tre sprogfag (..), mangler konkrete datoer

402 Elev 1: og man får ikke rigtig nogen altså, for af vide hvad du skal lave det, men for ikke nogen  
403 konkret dato på hvad der skal, altså hvornår de skal afleveres...

404 Elev 3: eller i punktform, eller noget som helst

405 Elev 1: ...det er rigtig, rigtig stressende, du får ikke papir på hvad du, altså

406 Signe: ja, ja så der er nogen ting der, der gør det svært nogen gange...

407 Elev 1: (...) husk de her ting i hovedet, ordret ik' altså, og det kan man jo ikke og så får man kun  
408 lavet en halv opgave

409 Signe: Så generelt for jer alle sammen, så er det det sociale på skolen der gør at det er fedt at  
410 komme i skole?

411 Elev 9 og andre: ja, ja

412 Elev 2: Jeg synes også at det er svært, sådan for mit, for mig der, det jeg sådan bruger min tid på  
413 det er at gå ud og lave politik ungdomspolitik og hjælpe folk (...), og sådan gå ud og sikre (...) at  
414 elevrådene ikke skal have fravær for elevrådsarbejde (...), sådan nogle forskellige ting, som der er  
415 helt vildt vigtige, men skolen modstrider nogen gange det arbejde jeg laver, for eksempel sidste år  
416 havde jeg en artikel i BYbladet, hvor skolen blev helt vildt sure på mig, og det er sådan, det  
417 modarbejder hinanden helt vildt meget...

418 Elev?: det er også forståeligt

419 Elev 2: ...fordi jeg sådan prøver (...) at gøre hvad der er bedst for eleverne og de er bare sure

420 Elev ?: Jamen lige på den der artikel der(...)

421 Elev 9: Nu skal vi ikke blive uvenner den har vi haft en hel masse gange

422 Flere elever: (...)

423 Signe: Hvad hedder det, har du noget tænker du, der er særlig vigtigt?

424 Elev 5: Det der sådan sætter min dag som en god dag, det er hvordan dagen før blev afsluttet, jeg

425 har job og arbejder i butik rimelig tit, så går i skole, og har en del opgaver her for tiden, og så har

426 jeg også en kæreste der tager tid, det er bare vigtigt for mig, at nogen gange der er det bare mine

427 venner jeg sidder sammen med og slapper af og får en god afslutning på dagen, vi sidder og

428 slapper af, bare ja...

429 Elev 8: Bare afslappet, afslutning

430 Elev 5: ...bare sådan kommer lidt væk fra det hele med alt det andet, der lige som er gode til at

431 danne sådan nogle dårlige situationer, hvis man bliver uvenner med kæresten, har en stresset dag

432 på jobbet, har en masse lektier man også skal tænke på, så er det bare dejligt lige at komme væk

433 fra de tre ting der, som man egentlig også i sig selv kan lide, men også få for meget af en gang i en

434 gang imellem.

435 Signe: Så det at være glad og afslappet, det er en af de ting (...) samvær

436 Elev 5: ja, ja, jeg er en rimelig doven person og har det dårligt med når tingene går for stærkt nogle

437 gange og så kan jeg godt lide bare lige at få det til at køre ned igen ik'

438 Signe: ja

439 Elev 3: ta' det helt roligt

440 Elev 5: Ja

441 **26.00**

442 Signe: Hvad er det med dig Elev 6?

443 Flere elever: (...)

444 Signe: Hedder du ikke Elev 6, ej Elev 7 undskyld, sorry

445 Flere elever: (G)

446 ????: Vi/I sidder lige ved siden af hinanden

447 Elev 7: Jeg synes at det er sådan lidt svært, altså nogen gange så kan jeg også godt have det lidt

448 sådan, det kommer an på hvordan dagen før har været, for eksempel hvis nu man har været oppe

449 at skændes med min mor eller et eller andet, så kan jeg godt mærke at det smitte af på næste dag

450 også, det der med at man kan gå og være sure på hinanden og hvis man så ikke lige har fået det

451 afsluttet, på grund af at vi er meget sådan stædige begge to, så ja det er svært for os at skulle sige

452 undskyld eller noget i den stil, så jo og så tror jeg også at det er generelt hvordan jeg selv har det

453 og så det der med når man kommer over i klassen og er sammen med sine venner og veninder (...),

454 det synes jeg betyder meget for mig.

455 Signe: mmm, mmm...Du havde hånden oppe Elev 3?

456 Elev 3: Ja det er fordi at jeg synes det er meget, altså det er meget, det er mega svært for mig at

457 følge med i skolen nu fordi jeg lige er flyttet, og skal have tingene på plads der hjemme og skal

458 kunne få hverdagen til at køre rundt med de penge jeg nu har, og så det der med at jeg bliver nødt

459 til at aflyse nogle aftaler og, hvad er det det hedder, og, ja mit arbejde, jeg bliver nødt til at få

460 taget nogle af vagter væk og ikke kan tage ekstra vagter på grund af de her opgaver, og det

461 frustrerer mig rigtig meget, på grund af at så ved jeg måske ikke om jeg har nok penge i næste

462 måned til at betale husleje og kunne leve ordentligt og kunne have ligesom bare en lille fornøjelse

463 i løbet af måneden ik', så det synes jeg også bare er rigtig svært, og sådan, nu har jeg slet ikke fået

464 lavet min engelskopgave der skal afleveres til på fredag og jeg er slet ikke gået i gang med den,

465 fordi jeg simpelthen har været så stresset og jeg har ikke følt at jeg har haft tid til det, og lige i går

466 der tænkte jeg "nu ligger jeg mig bare ned på sofaen og så ser jeg en film"

467 Signe: mmm

468 Elev 3: og så må jeg bare, så må det briste eller bære, men jeg havde bare brug for og bare lige  
469 finde mig selv, hvis man kan sige sådan.

470 Signe: Så det er også sådan lidt det der med at have styr på de ting der er rundt om skolen, så (...)  
471 så der er styr på det hele og har lidt nogle faste rammer...

472 Elev 3: mmmm, ja ligesom køre rundt (...), ja og veninderne siger "Ej har du ikke snart tid til at  
473 være sammen", og det har man bare ikke, ikke lige nu og det er også svært for mig, at sige nej,  
474 fordi jeg vil helt vildt gerne være sammen med dem, men det er bare svært at få det hele til at  
475 passe sammen.

476 Signe/Stine: Ja

477 Elev 3: Derfor, så

478 Signe: Ja

479 Elev 9: Jeg vil sige i tråd med det Bella sagde, så synes jeg også at det er rigtig, rigtig vigtigt det der  
480 med, hvis man har brugt al sin SU eller sin løn sidst i måneden, man så må sige nej til nogle aftale,  
481 og sige "nej, jeg skal ikke ud og drikke øl i aften" eller "jeg skal ikke med og gøre dit og dat" eller,  
482 altså det synes jeg også er sådan en ting der sådan ligger og ulmer lidt og stresser en ekstra meget,  
483 selvom det ikke er direkte, det der stresser en, hvis der er andre ting, er det også med til at gøre  
484 det værre

485 Elev?: ja, når man ikke har nogen penge

486 Elev 9: Ja, det kan faktisk, selvom det lyder plat, så kan det faktisk fylde utrolig meget

487 Flere elever: Ja

488 Elev 1: ja, det kan ødelægge en hel måned, hvis man ikke har et godt budget

489 Elev 9: Ja fuldstændig

490 Elev 7: Jeg synes specielt at det er sådan lige pt fordi jeg synes at der har været så mange ting vi  
491 skulle betale galla og vores hue og så...

492 Elev?: vognetur

493 Elev 7: ja og der er en masse ting og så det der, med at man, åh så skal man også bruge penge der,  
494 det synes jeg stresser mig, fordi jeg ikke har et fritidsjob og kan ikke rigtig få et og så har jeg 'kun'  
495 min SU og det synes jeg stresser mig, fordi så (...) okay så har jeg ikke nok penge og så må jeg låne  
496 og så skal jeg stadig huske på at jeg skylder de og de personer de her penge ik' så...

497 Stine: Så økonomi det er noget der er vigtigt for jer?

498 Flere elever: Ja, rigtig, rigtig meget (...)

499 Signe: Så venner, økonomi og have styr på det hele uden om skolen?

500 Elev 3: ja, også fordi man vil, jo mega gerne være social og det tid man nu har, til at være social og  
501 at man så ikke kan bruge nogen penge, altså tage ud på en café eller tage ud og drikke, eller bare  
502 et eller andet, bare lige for hyggens skyld og det kan man bare ikke på grund af at man ikke har  
503 nok penge og det, det er også rigtig svært nogen gange.

504 Signe: Det fylder også meget?

505 Elev 3: Det fylder rigtig meget, fordi der er mange der sådan "ej hvorfor tager du ikke med i byen  
506 og dit dut dat" og man kan ikke lide at sige "jeg har ikke nogen penge og I skal ikke betale for mig"

507 Elev 8?: Det siger jeg altså

508 Flere elever: (...)

509 Elev 3: Ja men altså, jeg synes bare at det er svært at sige, det kan godt være at man siger at penge  
510 ikke skal betyde ens liv og sådan, men det gør det for mig.

511 Stine: mmmm

512 Signe: Ja, men det kommer, det er også fordi det kommer til at have indflydelse på nogle  
513 andrepunkter, på dit sociale liv...?



514 Elev 3: Ja præcis...og så føler man ikke at man kan komme med til at være, ja være sammen med  
515 dem man vil, fordi de vil bruge penge og det er rigtig svært, fordi de bare kaster dem fra højre til  
516 venstre ik’

517 Elev 9: ja, fordi de langt de fleste ting vi laver nu, sådan når vi er sociale, det er sådan noget med at  
518 gå i biografen eller gå ud og drikke øl eller et eller andet, altså det er sjældent hvor man bliver  
519 enige om, altså skal vi ikke bare lige sætte os og se en af de film vi allerede har i forvejen, det sker  
520 squ ret sjældent, fordi langt de fleste ting de handler om at være på farten og være i gang og der  
521 skal man være ude og det koster penge og altså, man kan nærmest ikke have en dag der i hvert  
522 fald ikke koster en halvtredser hvis man skal være sammen med nogen altså...

523 Flere elever: overhovedet ikke nej

524 Elev 3: Så skal man lige have en sodavand eller noget slik til eller et eller andet altså, smøger også  
525 ik’

526 Elev 1: man får det også dårligt med sig selv, fordi man skal sige til sine venner og veninder ”jeg  
527 har ingen penge” og jamen jeg kan godt betale for jer ”nej I skal fandeme ikke betale for mig”

528 Elev 3: så bliver man krænket

529 Elev 1: ja

530 Elev ?: det er ydmygende (...)

531 Elev 1: ja det er rigtig ydmygende, jeg kunne ikke lige finde ordet, men det er ydmygende ja

532 Elev?: (...)

533 Elev 8: ja, men jeg er simpelthen så træt, jamen jeg tænker det der med økonomi, nu kan man sige  
534 at, altså jeg har prøvet at have fuldtidsarbejde og tjene de gode penge i lang tid og har ligesom  
535 etableret mig, har hus, har bil og har det hele, og det handler om at prioritere tænker jeg, jeg  
536 synes også at det er mega nederen at jeg ikke har særlig mange penge lige nu, og det har jeg ikke  
537 de næste to år, men for mig handler det rigtig meget om at prioritere, hvad er det jeg gerne vil,  
538 altså vi jeg gerne have min bil, vil jeg gerne bo i det hus, vil jeg gerne nogle andre ting, og så kan  
539 jeg bare ikke tage med til gallafest, så kan jeg ikke tage med til de og de ting, så må man vælge,  
540 altså jeg har det også sådan, jeg vil gerne have meget, sådan struktureret hverdag, jeg vil gerne  
541 vide hvad jeg har, hvad jeg skal og hvad jeg skal nå, for ellers så koger det bare sammen oveni  
542 hovedet på mig, altså det der med, så skal jeg det, så skal jeg det og så skal jeg lave lektier og så  
543 skal jeg på arbejde, så skal jeg det, så skal jeg støvsuge, så skal jeg handle, så skal jeg handle, så  
544 skal jeg gøre rent, så skal jeg vaske tøj og så, altså jeg har et skema for hvornår jeg gør hvad  
545 derhjemme, fordi at ellers bliver det et stort kaos oveni mit hoved, fordi at jeg skal nå både at  
546 have arbejde og have skole og have lektier og har alle de huslige pligter også ik’.

547 Signe og Stine: mmm, mmm

548 Elev 8: Så jeg vil sige at det er meget vigtigt med struktur, hvert fald i min hverdag

549 Signe: Det er den måde du får det hele til at hænge sammen på?

550 Elev 8: ja, nogen gange, altså ikke, sådan nogen gange er jeg også bare spontan og ikke særlig  
551 struktureret, men sådan generelt kan jeg godt lide at ved hvornår jeg skal hvad og hvornår jeg har  
552 tid til hvad og jeg ved at jeg støvsuger om tirsdagen, så skal der bare være tid til det for eksempel,  
553 eller om onsdagen så ved jeg at det bliver gjort der ik’

554 Signe og Stine: ja

555 Elev 8: Og så går man ikke og er sur over det, eller at kæresten ikke har gjort det, det er bare sådan  
556 ”ej din idiot har du ikke støvsuget igen” nu ved jeg at han støvsuger om onsdagen ik’ og så er det  
557 bare fantastisk, så kan man bare ligesom ro på der (G)

558 Signe: Få styr på sagerne

559 Elev 8: Ja så har jeg styr på det (G)

560 **32.28**

561

562

563 **32.33 Min**

564 **Signe:** jeg tænker sådan lidt, hvad synes i et godt liv er, det er måske et stort spørgsmål måske?

565 **Stine:** i må gerne lige tænke lidt over det.

566 **Signe:** Hvad der skal til for at leve et godt liv?

567 **Elev 1:** Det er når man har penge, altså når man har et job, ligesom har styr på alle de ting der, og man ikke  
568 får grå hår af alle de bekymringer.

569 **Elev 8:** Økonomisk frihed

570 **Elev 1:** og at der ikke er stress på om morgenen, slet ikke stress faktisk.

571 **Elev 8:** Det har man (Elev 1). Det tror jeg alle mennesker har.

572 **Elev 1:** ja men hvis nu det var et godt liv så skulle man ikke have stress, altså normalt er jeg ikke sådan en  
573 type der stresser over det mindste, men det er jeg blevet sådan her på det sidste, men min søn, altså hvis  
574 mig og min søn får en dårlig dag eller dårlig start, så er det bare noget lort resten af dagen, så går vi bare og  
575 er irriteret. Altså jeg ved godt, han er kun 2,5 så han har ikke forstand på alle de ting der, men jeg går og er  
576 irriteret resten af dagen og det kan han mærke og det smitter af på ham, og så har vi skænderier i løbet af  
577 dagen og det er jo slet ikke et godt liv, det skal bare være, penge og man bare er glad. (G) super godt liv.

578 **Stine:** I må gerne bare byde ind hvis i kan.

579 **Elev 4:** Jeg må nok også bare sige økonomisk frihed og tid til bare lave hvad man har lyst til. Det helt  
580 fantastiske for mig ville bare være hvis jeg ikke skulle arbejde og bare havde penge til at gøre lige hvad man  
581 ville. Vinde i lotto.

582 **Elev 6:** Så har vi det sådan meget omvendt, jeg har det mere, jeg vil bare gerne gå i seng og være glad og  
583 stå op og være glad. Det der med, om man mangler nogle penge sidst på måneden, det er jeg faktisk lidt  
584 ligeglad med, bare jeg har nogle glade mennesker omkring mig og jeg har min mor. Så kan jeg klare det.  
585 Pengene for mig spiller ikke en stor rolle.

586 **Elev 5:** Sådan har jeg det også.

587 **Elev 4:** Nej altså penge er ikke alt, men det gør bare livet meget nemmere.

588 **Elev 8:** det gør bare meget.

589 **Elev 9:** Det er sjovere end at sidde og græde ved et vådt busstoppested.

590 **Elev 2:** Jeg har det sådan, at bare jeg får lov at lave det jeg har lyst til, så synes jeg det er fint.

591 **Elev 7:** Så længe jeg har det godt med mig selv og jeg er i godt selskab, så ja.

592 **Signe:** Men hvad er det så der skal til for at i synes at i kan gå glade i seng og stå glade op? Og have det godt  
593 med jer selv eller...

594 **Elev 7:** ingen skænderier.

595 **Elev 6:** Jeg har det sådan lidt når jeg ved at jeg har udrettet noget eller sådan et eller andet. Hvis jeg har  
596 været på arbejde, jeg kan godt lide mit arbejde, jeg elsker mit arbejde og jeg kan skide godt lide at være  
597 dernede, så jeg ved at hvis jeg var på arbejde og jeg f.eks. har båret en bakke ned med noget mad på for en  
598 gæst, og gæsten er bare sådan helt, ej gjorde du det, ej tak, altså de små ting, det gør mig glad. Når man  
599 virkelig kan se en forskel, at man har gjort en forskel.

600 **Signe og Stine:** hmm, ja ja.

601 **Elev 9:** Altså jeg vil sige at jeg har prøvet her for 2 år siden der var jeg rigtig rigtig syg, og det vigtigste for  
602 mig når jeg står op, er egentlig, og det er ligegyldigt om jeg har haft en dårlig dag inden jeg gik i seng, men  
603 det er tanken om, at nu står jeg faktisk op og jeg har mulighed for at bevæge mig ud af sengen, jeg har  
604 mulighed for selv at vælge om jeg vil gå til højre eller venstre eller altså sådan lidt der, det synes jeg er rigtig  
605 fedt, ikke nødvendigvis økonomisk frihed eller personlig frihed, bare sådan frihed generelt, frihed til at sige,  
606 jeg sover sgu bare en time længere eller ved du hvad, jeg laver ikke den her opgave, selvom det nogle  
607 gange kan være rigtig svært at vælge det, men det her med at man kan vælge hvad man rent faktisk gør,  
608 eller tanken om det hvis man havde mulighed for det, altså igen økonomi, at kunne vælge, nu hiver jeg lige  
609 en uge ud af kalenderen og sætter mig ind på det første det bedste fly med en kuffert, bare at kunne gøre  
610 ting, sådan vupti vupti, uden at planlægge det fro meget. Altså jo mindre struktur jo bedre for mig i hvert  
611 fald, altså sådan har jeg det.

612 **Elev 8:** jeg tænkte, er det nu vi drømmer, altså det var ikke nedladende spurgt

613 **Elev 9:** Det er i hvert fald nu jeg drømmer. Altså de der tanker hvor man kan falde hen i klasselokalet og  
614 bare sidde og tænke på, hvis jeg var, når nu vi sidder og læser en eller anden opgave med et eller andet  
615 bountybillede, som der der opgave vi læste med (Navn), der hedder rejseliv eller sådan et eller andet. Som  
616 handler om en mand der tager langt væk også sidde og tænke på, hvad ville jeg lave hvis jeg var på sådan  
617 en ø, altså selvom det virker sådan lidt plat, bare sidde og tænke også bare kunne falde rigtig langt hen i det  
618 også vågne op i timen bagefter også bare sige Woaw, hvad fanden var det. Men chancen for at bare sidde  
619 og drømme, men rent faktisk at kunne udleve det. De der drømme der, hvis man får lyst til at tage til  
620 Bountyøen, så tager man da lige et smut ind til Kaastrup og til Bountyøen, altså det ville jo være det  
621 ultimative og det ville gøre mig rigtig lykkelig, men det behøver ikke nødvendigvis være noget der koster  
622 penge eller noget der sådan involverer andre, det er også nogen gange, så er det måske drømmen i at have  
623 det, hvis man kan udleve det, så jeg tror det er svært at finde ud af hvad der egentlig gør det.

624 **Elev 8:** Altså jeg vil lige, jeg føler mig ret lykkelig pt.

625 **Elev 9:** jamen det synes jeg også jeg gør.

626 **Elev 8:** og sådan generelt så vil jeg også gerne rejse meget og sådan, jeg vil gerne en hel masse ting, men  
627 sådan generelt, når jeg ligger derhjemme om aftenen ved siden af min kæreste, så siger jeg tit til ham, hold  
628 kæft hvor er jeg egentlig lykkelig, altså jeg kom fra et lorte forhold, hvor der var fysisk og psykisk vold og jeg  
629 har været i misbrug og jeg har prøvet alle mulige ting og hvor jeg har det sådan at lidt lige nu der har jeg en  
630 kæreste som synes jeg er fantastisk, han synes jeg er skøn, han bekræfter mig i at jeg er et dejligt  
631 menneske, det kan godt være at jeg er lidt mærkelig på nogle punkter, det er vi alle sammen, men jeg ved  
632 at jeg har ham og han synes jeg er skøn. Jeg har nogle forældre der synes at jeg er helt fantastisk og det vil  
633 jeg sige, det gør faktisk mig lykkelig, det gør mig rigtig lykkelig, jeg bliver faktisk næsten sådan lidt bevæget  
634 af det, fordi jeg synes ikke. Altså jeg vil også rigtig gerne have mange penge og jeg vil også gerne have en  
635 stor dyr bil og sådan noget, men hvad du hvad, lige nu bor vi i et lille sommerhus og jeg er faktisk rigtig  
636 lykkelig. Vi er glade og selvfølgelig skændes vi lidt en gang i mellem, det gør vi jo alle sammen, men det der  
637 med når vi sidder og griner om aftenen, når vi sidder og snakker om et eller andet, det er virkelig det der  
638 gør mig allermest glad og allermest lykkelig.

639 **Signe:** Er det de mennesker du sådan omgiver dig med?

640 **Elev 8:** Ja jeg har nogle der er rigtig tæt på, lige som pigerne der sidder hernede, der er nogle piger her som  
641 gør mig rigtig rigtig glad og jeg ved at jeg kan ringe til dem og jeg ved, altså.

642 **Elev 9:** Det er når man tager sig selv i sådan en situation der.

643 **Elev 8:** Ja det er når man tager sig i situationen, hvor at man bare tænker, hold kæft hvor er jeg bare glad  
644 for at være her eller

645 **Elev 6:** Ja eller, jeg har det sådan lidt at hvis man får en eller anden rigtig sød besked fra min kæreste, så  
646 sidder jeg også bare og tænker, ej hvor er jeg egentlig bare lykkelig

647 **Elev 8:** Ja og heldig

648 **Elev 6:** Ja. (G)

649 **Elev 8:** ja jeg ved godt at det lyder sukkersødt, men jeg mener det sgu, det der med nogle gange tror jeg  
650 bare man skal lade være med at stille så høje krav også prøve at se hvad der er lige rundt om en, for det er  
651 faktisk det der betyder noget, det betyder ikke noget om vi har en stor Mercedes eller om vi tager til  
652 Bountyøerne hver 14. dag, jamen jeg mener det sgu (Navn).

653 **Elev 9:** Jeg er stolt af det, men jeg er ret enig.

654 **Elev 8:** Du skal ikke sige at du er stolt af mig, nej men det pisser mig faktisk lidt af

655 **Elev 9:** Det er jo ikke på den måde.

656 **Elev 8:** nej men jeg sidder godt og kan tænke sådan lidt på jer andre og tænke det er bare penge og i vil  
657 bare gerne ud og rejse og der tænker jeg lidt, hvor er i bare latterlige mand, prøv lige

658 **Elev 9:** nej du, det handler om drømme.

659 **Elev 8:** Ja undskyld at jeg sidder og

660 **Elev 9:** det handler om at drømme om det, det er ikke så meget om at have det, men at kunne drømme at  
661 gøre det her, det er for mig nogle af de her ting der gør mig lykkelig.

662 **Elev 5:** ja. F.eks.

663 **Elev 8:** men hvad nu hvis du ikke havde mogen som helst omkring dig som elskede dig og holdt af dig, ville  
664 du så stadig synes, ville du blive lykkelig af at sidde og drømme om alle de ting du kunne få

665 **Elev 9:** jamen det handler om at sige, hvad er det for et stid jeg er på nu og hvordan bliver jeg lykkeligere

666 **Signe:** Men kunne man spørge om, hvad er det der gør, at der er nogen der synes man bliver lykkeligere af  
667 penge? Hvad er det ved penge der gør en lykkelig?

668 **Flere Elever:** Det er friheden!

669 **Elev 8:** Som vi alle gerne vil have.

670 **Elev 7:** Så skal man ikke tænke på, åh der er noget jeg ikke har råd til. Altså det er det der med at når du har  
671 penge, så kan du gøre hvad du har lyst til.

672 **Signe:** Så man kan sige, nu ligger jeg måske ordene i munden på jer, men handler det måske ikke så meget  
673 om penge, men det handler om friheden til at gøre de ting man gerne vil.

674 **Flere elever:** hmmm ja.... Ja...

675

676 **40 Min**

677 **Elev 5:** Det elev 9 prøver at sige er at det han godt kan lide det er, jeg kan f.eks. også godt lide hvis jeg nu  
678 går en tur med noget musik i ørerne, eller jeg elsker bare at sidde og dagdrømme om, hvis man vinder i  
679 lotto eller et eller andet...

680 **Elev 1:** Eller gå og synge

681 **Elev 5:** eller man bare selv laver et eller andet vanvittigt, som man bare selv ville være så lykkelig over, det  
682 synes jeg er fedt, det kan lige give et boost til min dag, når jeg dagdrømmer.

683 **Elev 8:** det er da også fedt, det gør vi da også alle sammen, det er ikke for at rakke ned, jeg tænkte bare, det  
684 der med at sætte lidt mere pris på de mindre materielle ting.

685 **Signe:** Men der er okay at i er uenige, i behøver slet ikke være enige om det.

686 **Elev 8:** Jamen det bliver vi heller ikke (G).

687 **Signe:** det er jo bare fedt at i har forskellige holdninger til tingene.

688 **Elev 2:** jeg tror min drøm er sådan lidt omvendt faktisk, jeg ville gerne tage et eller andet sted hen, f.eks.  
689 Alaska eller sådan noget og have et telt eller et jagtgevær og bare være der og være der uden nogen penge  
690 og og uden noget som helst og bare sådan få lov til at være sig selv 100 %. Uden for alle de der båse man  
691 bliver sat i en normal hverdag. Der er lænker på alt, det er derfor jeg tror at folk drømmer om penge, du  
692 skal havde penge for at gøre alt.

693 **Elev 9:** Penge er nøglen til den hængelås der sidder på alt næsten...

694 **Flere Elever:** mmmm ja... ja..

695 **Stine:** Så det handler i virkeligheden om at det der er vigtigt der er at i kan gøre de ting i gerne vil, og der er  
696 penge bare et middel til mange af de ting i gerne vil, hvor det bare bliver nemmere hvis man har penge... Er  
697 det sådan det skal forstås?

698 **Elev 3:** Det er sådan at de fornøjelser man gerne vil have, de koster altid noget, du kan ikke komme ud for  
699 en fornøjelse der ikke koster noget, selv for at bo på Alaska skal du have en flybillet dertil, du kan jo ikke gå  
700 derhen altså... men altså jeg føler bare, at det jeg godt kunne tænke mig var at hvis jeg havde en kæreste  
701 der behandlede mig godt, og som var der for mig og viste at han ligesom var glad for mig og at der ikke var  
702 alt muligt andet rundt om der betød mere. Også bare en lejlighed man føler sig tryk i, som hvor man bare  
703 kan ligge og bare være sig selv, uden at man tænker, ej naboen kan kigge ind, ej eller der kommer en lige  
704 om lidt som der, altså bare det der lidt frihed. Efter jeg er flyttet hjemmefra har jeg lært meget om mig selv,  
705 selvom det kun er en måned, jeg har lært meget sådan hvordan min hverdag fungerer og mine indkøb og  
706 inden jeg er på vej hjem så tænker jeg, hvad skal jeg have at spise i dag, man tænker over mange ting når  
707 man ligesom er på frie fødder eller hvad man kan sige. Det betyder meget for mig.

708 **Elev 8:** Stå på egne ben

709 **Elev 3:** Mmm

710 **Elev 5:** Jeg synes mere det er det der med at have noget at stile efter, gå efter nogle mål i livet, ting man  
711 ikke rigtig kan blive mæt af, bogstavelig talt eller lad os skære det ud i pap, hvis jeg blev gift nu, havde et  
712 fuldtidsarbejde nu som jeg skulle lave resten af mit liv, så ville jeg falde død om. Jeg har det sådan, jeg vil  
713 hellere gå med lidt penge, en uddannelse og en kæreste og venner og sådan noget, hvor der er nogle ting

- 714 der ikke rigtig er perfekte, også hele tiden ligesom prøve at opnå nogle mål, hvor man kan gøre situationen  
715 bedre, hvordan kan jeg få det her bedre job som jeg gerne vil have.
- 716 **Signe:** Kan du forklare hvorfor det er vigtigt for dig?
- 717 **Elev 5:** Det er for at holde mig i gang, for at holde mig aktiv, for at få mig til at lave et eller andet, så jeg ikke  
718 går død i ting, fordi hvis jeg bliver ved med at arbejde med det samme eller læse det samme, bliver ved  
719 med at være med de samme mennesker, uden at der sker forandringer, så enten, så siger jeg op på jobbet  
720 eller jeg bliver fyret fordi jeg gør noget dumt. Så slår jeg op med kæresten eller hun slår op med mig, fordi  
721 jeg gør noget dumt, eller sådan et eller andet. Hvis ikke der hele tiden er et eller andet mål, hvor jeg sætter  
722 mig en mål for hvordan jeg kan forbedre den her situation, okay det kræver penge, hvordan kan jeg få flere  
723 penge, okay det kræver bedre job, hvordan kan jeg få et bedre job. Så hele tiden er der et eller andet jeg  
724 kan stile efter.
- 725 **Stine:** er der andre af jer der kan genkende det der med at have nogle mål, som i gerne vil nå?
- 726 **45 Min**
- 727 **Elev 9:** Altså hvis man kigger på den der Maslows behovspyrmide som vi lærer rigtig meget om her, så er  
728 det sidste jo det her med at selvrealiserer sig selv og have en masse mål. Langt de fleste af os har  
729 tilfredsstillet det her sociale behov, har gode venner og har familie og , de fleste af os har også en kæreste  
730 som vi har det rigtig godt med, og så når vi sådan stille og roligt det der punkt hvor vi skal selvrealisere os  
731 selv og det er vel kendetegnet ved alle os der sidder her, at vi er nået til det punkt, hvor vi begynder på at  
732 tænke på at selvrealisere os selv
- 733 **Elev 5:** Udrette noget
- 734 **Elev 9:** Ja drømme
- 735 **Elev 2:** Jeg synes bare nogle gange godt at det kan blive til en lænke at have de der drømme, f.eks. det der  
736 du siger med at man skal have et nice arbejde for at og en masse penge og for at have det så skal man have  
737 nogle gode karakterer også stresser det en helt vildt meget.
- 738 **Elev 9:** Men du bestemmer jo selv hvad du vil drømme om
- 739 **Elev 2:** ja ja det bliver bare hurtigt til en lænke synes jeg...
- 740 **Elev 9:** Så må du lave en ny drøm
- 741 **Elev 8:** Jamen jeg tænker også mere det der, jeg har også mål og skemalagt hvordan mit liv ser ud med så  
742 kommer der børn også kommer der det også kommer der det. Nogle gange tror jeg også man skal passe på  
743 med ikke at låse sig selv for fast i de drømme, for så bliver man bare skuffet også bliver man ked af det eller  
744 kan i hvert fald nemt blive det hvis man regner med at nu er jeg direktør om 4 år eller et eller andet, og  
745 man så ikke bliver det. Altså så tror jeg måske bare at man kan få lidt et nederlag og føle hva faen, nå så var  
746 jeg ikke god nok til det eller et eller andet.
- 747 **Elev 5:** Der er også forskel på om det var dagdrømme til okay jeg bliver millionær om 4 år også bare tænke  
748 okay hvad kan jeg gøre.
- 749 **Elev 6:** Det kunne jo være en drøm for AJ
- 750 **Elev 5:** Nå ja ja men nu sidder hun og siger at man skal passe på hvad det ligesom er man sætter, hvor højt  
751 man sætter overlæggen.
- 752 **Elev 8:** jeg siger ikke at man skal, jeg tænker bare at ja det ved jeg ikke, det kommer nok også an på hvem  
753 man er, jeg har også mange mål for mig selv, jeg har det også sådan lidt, jeg vil gerne snart have familie,

754 men jeg vil på den anden side også gerne have det der karrierekvindliv, hvor jeg bare arbejder 70 timer  
755 om ugen og tjener boksen og har det fede hus og alt sådan noget der, men nogle gange tror jeg også bare  
756 at man må passe på med at man så ikke bare både vil være karrierekvinde, jeg skal tjene 50.000 om  
757 måneden altså. Også skal jeg også lige have to børn ik og en stor landejendom ude på gården. Og hvis nogle  
758 af de ting ikke er mulige for at realisere når jeg... altså ting man går og drømmer.

759 **Elev 5:** Nu var det heller ikke det jeg mente, jeg mente bare at ting man går og drømmer, hvis det var at  
760 man kunne spotte nogle små ting, okay er det noget jeg selv mener der kan forbedres, ikke nødvendigvis at  
761 jeg tænker frem i tiden at jeg godt ville have flere penge og bruge, det er bare sådan hvad der godt kunne  
762 forbedre situationen nu og her, hvad skal der til for at gøre det? Jeg tænker normalt, jo jeg dagdrømmer  
763 lidt langt i fremtiden nogle gange, det er bare det der med at jeg der der princip med at man tager en dag  
764 ad gangen. Du skal ikke ligge og tænke på hvad du skal lave om en uge eller hvad du skal lave efter den  
765 uddannelse. Det er fordi jeg kender det rigtig godt med at det forandrer sig til den tid

766 **Stine:** jeg sidder sådan at tænker, hvordan kan man undgå eller hvordan kan man passe på sig selv, sådan  
767 så man når de drømme man har eller ikke har eller hvordan kan man undgå måske at sidde fast i de  
768 drømme? Hvad kan man selv gøre for at gå det m

769 An gerne vil have?

770 **Elev 8:** man må yde for man kan nyde. Du bliver nød til at kæmpe for det, der er ikke noget du kommer  
771 sovende til her i livet, intet, altså det er der ikke. Så skal man kæmpe for det og hvis man kæmper for det,  
772 så skal man nok også få det, hvis man er målrettet, altså nu er der nogle af os der har fået elevpladser, altså  
773 hvis du vil det nok, så kan de sagtens se det også skal du nok få en elevplads, altså det er hårdt og det er da,  
774 altså jeg har da haft dårlig mave siden jeg startede, det er det her med nu vidste jeg at jeg var afhængig, jeg  
775 vidste jeg skal have denne her elevplads, hvis man viser at man gerne vil have det, så skal man nok også få  
776 det. Sådan er det med alting her i livet tror jeg.

777 **Elev 2:** Jeg synes bare det handler om små sikre sejre, gå efter det.

778 **Elev 8:** Stå op om morgenen (G)

779 **Elev 2:** Ja stå op om morgenen, ja men helt seriøst det er fandeme en sejr for mig, det er sådan fuck hvor  
780 nice, det gjorde jeg, fuck nu skal jeg nå toget, fuck det var nice at jeg nåede toget, nu skal jeg sætte mig og  
781 ned og åbne en bog og det er fandeme svært, men fuck nu gjorde jeg det, det var nice, nu hører jeg hvad  
782 (Navn) sagde at vi skulle læse, fuck det var nice. Sådan hele tiden, fro ellers så bliver det bare til sådan en  
783 ulempe at få en elevplads, men efter sådan mange minisejre så kan du nå op til de store sejre, og det synes  
784 jeg er helt vildt vigtigt at man husker det.

785 **Elev 8:** man bliver også bare nød til at tænke længere frem.

786 **Stine:** så det er lidt det der med at tage en ting af gangen og lige som være i det der er.

787 **Elev 2:** Ja lave det der step der er

788 **Elev 6:** Ja leve i nuet i stedet fro i fremtiden.

789 **Elev 8:** det kan man bare ikke altid..

790 Jo...

791 **Elev 8:** Nej man kan fandeme ikke leve i nuet altid fordi så du ingenting, det gør du ikke

792 **Elev 6:** nej nej det er heller ikke det jeg siger at jeg gør hele tiden, det er vigtigt at sige at nogen gange  
793 vågner man op og så er det vigtigt at sige at sådan her er det nu også må jeg bide i det sure æble lige nu for  
794 at komme frem til krukken med guld.

795 **50 min**

796 **Elev 8:** mm Ja helt sikkert, men så har du jo også igen et langsigtet mål for du ved hvad du vil nå i sidste  
797 ende, men lige nu bliver du nødt til at gøre et eller andet, men på den lange bane, så ved du godt hvad det er  
798 du gerne vil jo.

799 **Signe:** Jeg tror både Anne, Bella ger vil byde ind med noget.

800 **Elev 1:** Altså det jeg synes er rigtig strengt, er at der ikke findes nogle elevpladser til B mennesker, nej det er  
801 faktisk rigtig svært hvis i tænker, det er altid morgen tidligt lorte arbejde, og der er jo bare nogen der ikke  
802 kan stå op på de tider.

803 **?:** Mac Donalds søger elever og det er ikke morgen tider

804 **Elev 1:** det er også rigtig stressende for mig at tænke på at jeg faktisk skal have en elevplads, fordi jeg kan  
805 ikke finde ud af at stå op kl. 6 om morgenen,

806 Det er en vanesag

807 **Elev 1:** min vuggestue åbner først kl. 7, jeg kan ikke møde på et arbejde før kl. 8 og hvis, ja det tror jeg ikke  
808 engang at jeg kan for jeg kan ikke stå op til det. Så hvis jeg skal have en elevplads, så skal jeg møde kl. 10,  
809 men så har jeg også først fri kl. 19, altså det stresser mig bare, det er også en af de ting der før at jeg ikke  
810 har lyst til at fortsætte med nogen som helst, fordi jeg føler bare, at jeg mister rigtig meget tid med min  
811 søn, men altså jeg gør det, der må jeg sige jeg må tvinge mig selv og sige, det er kun 2 år., altså så er jeg  
812 færdig også kan jeg finde et deltidsjob eller.

813 **Elev 4:** Altså jeg har det sådan lidt, jeg har også rigtig svært ved at stå op om morgenen og jeg har lige nået  
814 70 timers fravær, siden vi startede i år.

815 **Elev 1:** Ja jeg er på 82

816 **Elev 8:** Så må man tage sig sammen

817 **Elev 4:** ja lige Præcis, men jeg kan sagtens se pointen i at du ikke kan nå det og og sådan noget der, men det  
818 er jo bare at sparke sig selv bagi og sige prøv nu at hør her, stå nu bare op og tag på arbejde, jeg har ikke  
819 noget problem med at komme på arbejde til tiden. Jeg møder da også nogle gange i Føtex der, så møder jeg  
820 kl. 7.30 der og jeg skal sidde der til kl. 19 om aftenen og jeg kommer da der og møder til tiden, men det er  
821 jo bare det der man må jo bare lige hanke op i sig selv og sige prøv nu at hør her, nu tager du dig  
822 kraftedeme sammen, det er ikke kun to år, det er resten af dit liv det skal fortsætte sådan der.

823 **Elev 1:** Ja ja.

824 **Elev 8:** Ja

825 **Elev 1:** Ja men elevpladsen er to år så kan man bakke ud.

826 **Elev 4:** ja men du skal være usandsynlig heldig, hvis du lige skal finde et arbejde der passer ind i din tid jo,  
827 din søn bliver jo også ældre jo og det rykker sig jo hele tiden.

828 **Elev 8:** Ja han har jo også en normal rytme

829 **Elev 4:** Lige præcis



- 830 **Elev 8:** Det er jo normalt at man
- 831 **Elev 1:** Men kan sover jo lige så længe som mig, han vækker mig ikke engang kl. 6
- 832 **Elev 8:** Ja men det er jo heller ikke en sund rytme, ikke fordi jeg skal melde mig og sige og fortælle hvordan  
833 man skal opdrage børn, men sådan er livet jo, der er ikke nogen arbejdspladser, hvor du kan få lov til at  
834 møde kl. 10 jo så skal du stå i butik, men så er du jo så også fri sent i den sidste ende, der er sgu ikke nogen  
835 arbejdspladser hvor du kan mde kl. 10 også få fri kl. 16, fordi det skal passe med at man ikke kan finde ud af  
836 at stå op, og at man skal hente sit barn, ved du hvad, det er altså bare et no go. Jeg vil også sige jeg har haft  
837 meget fuldtidsarbejde og jeg er også dårlig til at stå op, ligeså snart jeg har et arbejde er det noget helt  
838 andet.
- 839 **Elev 4:** Ja.
- 840 **Elev 8:** jeg er aldrig kommet for sent på arbejde
- 841 **Elev 1:** ja jo mere glad man er for arbejdet desto mere
- 842 **Elev 8:** ja du får nogle udfordringer og du får noget at stå op til
- 843 **Signe:** Det der er vigtigt for dig, som jeg kan høre du siger, det er ikke så meget med at du egentlig gerne vil  
844 have et job, du vil bare gerne have et job, det ville være vigtigt for dig at have et job der passede til den  
845 rytme du selv har, det er ikke så meget om det nu kan lade sig give sig eller ej, men det er det der ville være  
846 vigtigt for dig så du kan få din hverdag til at hænge sammen.
- 847 **Elev 1:** Ja præcis.
- 848 **Elev 2:** Jeg tror også det handler om hvor large skolen er, og jeg ved godt, sådan i forhold til, altså hvor god  
849 skolen er til at motivere, fordi da jeg skiftede, jeg startede nede i basisklassen, jeg skiftede til eliteklassen,  
850 da kom, der var der, jeg kan, jeg havde rimelig meget fravær der i slutningen af basisklassen. Da jeg  
851 startede de første måneder, der havde jeg vildt lidt fravær, jeg vandt faktisk, jeg havde faktisk 0 % fravær  
852 den første måned. Øøøhh og så begyndte det så bare at gå nedad igen ik, sådan man kan se hvornår man er  
853 mest motiveret og hvornår man ikke er det og jeg synes, så synes jeg ligesom, i stedet for at man bare hele  
854 tiden skal hanke op i sig selv så synes jeg at det er vigtigt at der også er nogle andre der siger. Du er sgu  
855 god til at gå i skole, el eller ik, det er sgu godt gået det der ik, god opgave du lavede der, i stedet for at der  
856 bare er karakterer på et stykke papir ik, det synes jeg er vigtigt.
- 857 **Stine:** mmm ja
- 858 **AJ:** Er der nogen rygepauser, undskyld det.
- 859 **Stine:** Vi kører kun 10 min mere
- 860 **Signe:** Vi tænker vi er færdige om 10 min også. Fordi i skulle have været delt op i dag og derfor bliver det  
861 noget kortere end planlagt.
- 862 **AJ:** Ok.
- 863 **Stine:** Men der må jeg jo så også lige sige, at der har vi lovet (Navn) at i skal tilbage i undervisningen
- 864 **Flere elever:** Arrhh vi må godt tage rygepauser
- 865 **Stine:** i må selvfølgelig gerne tage en pause bagefter det her, det var mere fordi ellers skulle den ene  
866 halvdel af jer havde været til undervisning nu også omvendt, så det
- 867 **Elev 9:** Er (Navn) her i dag?

- 868 **Stine:** Nej
- 869 AJ. Ha så går vi bare... hej (G)
- 870 **Signe:** Er der nogle, bare sådan lige så vi ikke bare stopper her så pludseligt. Har i alle sammen fået sagt  
871 hvad i synes der skal til for at leve et godt liv eller er der nogle der mangler at komme på banen.
- 872 **Elev 3:** Altså jeg synes bare det er meget rart det der med, altså lige så snart jeg har for mange aftaler eller  
873 planer jeg skal nå og det ene og det andet og opgaver, så bliver jeg meget stresset og det gør mig sur (**55**  
874 **min**) men jeg prøver alligevel at være glad ik, men altså der skal bare ikke ske for meget, for mange ting på  
875 en gang. Jeg kan godt lide at der er sådan lidt mange bolde at kaste med, men nogle gange er det også ret  
876 svært at gribe dem, det er lidt svært, sådan, altså det er nok det der gør det svært, altså det svære i livet,  
877 det er nok det der med at der nogle gange er for mange bolde i luften og derfor er det meget rart, eller det  
878 der holder mig i gang det er hold dig stærk og altså, fordi nogle gange har jeg haft lidt svært ved at være  
879 mig selv eller sådan gerne vil give op og så har jeg det bare sådan, himlen skal nok tage dig når du er klar til  
880 det, der er ikke nogle der skal tage beslutningen først.
- 881 **Signe:** når du siger der er mange bolde er det noget at du tænker at det er nogle ting du selv sætter i gang  
882 eller er det nogle forventninger andre har til dig?
- 883 **Elev 3:** jeg tror, jeg tror at de har mange forventninger til mig, også fordi der er tit hvor jeg siger jeg skal nok  
884 gøre det, jeg skal nok, og det kommer jeg nogle gange til at sige til for mange i samme periode agtigt, øh  
885 også er det svært at nå... øhm fordi jeg ikke har så meget tid. Også fordi jeg vil jo godt få trænet og sådan  
886 noget og nu har jeg ikke fået trænet i nogle uger nu på grund af at jeg ikke har haft tid og overskud til det  
887 og før der har jeg haft trænet om morgenen og efter skole og sådan, og nu har jeg bare slet ikke, jeg kan  
888 ikke rigtig håndgribe det, eller hvad man siger, så det er det der sådan, det irriterer mig også at jeg ikke når  
889 det, for det vil jeg gerne.
- 890 **Stine:** Det er også lidt med prioriteringer som AJ også var inde på tidligere.
- 891 **Elev 3:** Ja jeg er mega dårlig til det
- 892 **Signe:** Jeg ved ikke lige hvem det var først, bare byd ind.
- 893 **Elev 9:** Jeg synes også det her med at have et godt liv, det er vanvittigt vigtigt at der er andre der sætter pris  
894 på en, f.eks. det her med at der er en der kommer over og siger, hey vi har den her og den her opgave, kan  
895 du ikke lige tage den af den, fordi den tror vi passer helt vildt godt til dig eller det ville du være skide god til.  
896 At man ligesom får et klap på skulderen, så man siger jo det kan jeg da i hvert fald, hvis du synes jeg er god  
897 til det, så skal jeg da nok lige, ik altså og omvendt også når man giver andre den oplevelse, det synes jeg  
898 nogle gange er bedre end selv at få det faktisk, hvis en kommer over og siger hey, jeg har faktisk problemer  
899 med det og det og kan du ikke lige hjælpe mig med det, og hvor personen bare tænker hvor er det nice at  
900 jeg bare skal hjælpe med det, han siger jeg er god eller hun siger jeg er god eller
- 901 **Elev 1:** det kan altså også være irriterende, feks. I ÆO, hvor alle kommer hen til mig og og jeg tænker bare  
902 lad nu være.
- 903 **Elev 9:** Det er fordi det er blevet en vane, nogle gange skal det også være lidt ekstraordinært, f.eks. der er  
904 en eller anden der kommer og siger f.eks. hvis min far har brug for et eller andet han ikke lige kan finde ud  
905 af eller et eller andet som jeg kan hjælpe ham med, og jeg har det sådan lidt, hey det er min far, han vil jeg  
906 gerne hjælpe og bevise hvad jeg kan, altså den her mulighed for ligesom at selvrealisere sig selv, også bare  
907 over for den enkelte person, det kan påvirke ens dag over for alle andre, det her med at man lige får  
908 mulighed for lige lidt blær, eller at der er en anden person der blærer sig foran en.
- 909 **Elev 3:** Ligesom den der, du er god nok, det er sådan et godt stempel,

- 910 **Elev 9:** ja
- 911 **Elev 2:** Ja også det der at folk bare smiler til dig gaden, det betyder ufattelig meget.
- 912 **Elev 9:** Lige som da vi vandt den video der, det var thumbs up til hele banden og det var for nice, vi vandt  
913 den der video der
- 914 **Elev 8:** Westfaktor
- 915 **Elev 9:** en Westfaktor video som vi havde brugt en hel uge på og vi var flere gange ved at komme op og  
916 skændes og rive hovederne af hinanden (G), men så vandt vi den der filmkonkurrence også vandt også var  
917 det bare det hele værd, så var der lige knockers til hele banden. Det er nice
- 918 **Elev 6:** Og en krammer
- 919 **Elev 2:** og når folk lytter og hende der den gamle dame i bussen smiler tilbage når man smiler til hende, det  
920 gør mig helt vildt glad.
- 921 **Elev 9:** ja eller kan du ikke lige hjælpe mig op med den her i bussen, jo det kan jeg i hvert fald
- 922 **Elev 2:** ja præcis.
- 923 **Elev 9:** Det giver også sådan en nice følelse, selvom at det bare er sådan en lille ting. Det betyder virkelig  
924 meget.
- 925 **Elev 2:** Folk stoler på en og tror på en.
- 926 **Signe:** er der andre der lige har en afsluttende bemærkning?
- 927 **Elev 5:** jaaeh, jeg tror også bare det hjælper en, nu da lige siden jeg har været meget lille, da har jeg lært at  
928 nogen gange så er livet bare lort, som man bliver nødt til at tage en bid af på et tidspunkt. Jeg har lært fra en  
929 lav alder at man bliver nødt til at sætte pris på de små glæder, man skal lade være med at fokusere på hvad  
930 man hele tiden står og mangler og det der er også noget rigtig øv og lade være med at lade sig påvirke så  
931 meget af det, at man selv bliver trukket ned psykisk, så man ligesom får en dårlig dag og det smitter rigtig  
932 meget også andre personer. Så jeg har vendt mig selv til ligesom at hive mig selv op og prøve så meget som  
933 jeg nu kan selv at være glad selvom der nogle gange er nogle ting som jeg synes er uretfærdige, men det er  
934 livet fuldt af og det bliver man også bare nødt til at acceptere at det hele ikke bare er som man godt vil have  
935 det. Så man bliver nødt til at det man har fået udrettet og det man har, det skal man bare være ekstra glad  
936 for.
- 937 **Elev 2:** Jeg kom lige i tanke om noget, noget der bare er helt vildt ødelæggende for mig og min opfattelse  
938 fra andre, det er de der studievejledere.
- 939 Du kan ikke gå på Niels Brock, du er for dum
- 940 **Elev 2:** jeg fik det også af vide jeg spurgte om jeg kunne komme ind på Niels Brock
- 941 **Elev 9:** Men er det ikke bare folk der generelt venter mindre af sig der forventer mindre af en end man selv  
942 gør. Det der med at ens lys bliver sat under en skæppe af andre personer. Det er generelt bare træls ik.
- 943 **Elev 2:** det er også først nu, når jeg taler med de studievejledere her at man kan få lov til at sige, ej jeg vil  
944 gerne det der, nå okay, så skal du gøre det og det og det, bum. Jeg tror på dig, den der sidste kommentar,  
945 den er helt vildt vigtig.
- 946 **Stine:** Sidste kommentar?

947 **Elev 3:** jeg synes også bare det er rart, altså før i tiden er jeg altid blevet stemplet som hende den dumme  
948 og du kunne ikke finde ud af en skid, du kunne bare danse og det er det altså og det var bare det. Øh og det  
949 har været meget svært for mig ligesom at være med i skolen og jeg har været der til alle timerne men jeg  
950 har altid fået den der uden for døren eller du er bare for dum og bare kig på tavlen og lyt, altså og der har  
951 jeg aldrig rigtig lært noget og det er først her hvor jeg ligesom tænker, okay, nu starter du forfra, nu viser  
952 jeg hvad jeg kan og der er perioder hvor jeg eller tider hvor jeg har tænkt, arh det prøver vi bare og så  
953 klasker vi det bare sammen også har jeg fået en god karakter, også har det bare fået en til at tænke, nå men  
954 hvis jeg bare gjorde det sådan, så kan jeg også godt gøre det en anden gang også bliver det bare sådan en  
955 vane man får og derfor bliver det godt og det er noget der holder mig oppe. At jeg ligesom får at vide at jeg  
956 er god nok ik. Det betyder rigtig meget for mig i hvert fald.

## Bilag 2

### Kritikfasen

- For lidt i SU
- Manglende vejledning i folkeskolen om uddannelse
- 
- Søvnmangel
- Tidlige mødetider
- Stress
- Hygiejne
- Toiletter
- Hovedpine
- Minus fritid
- Dårlig lugt af kloak
- Dårligt indeklima
- Dårligt indeklima
- Hovedpine
- 
- Dårligt undervisningsmiljø
- Dårlige højtalere
- Dårligt internet
- Dårlige stole
- Dårlige computere
- Alt ved kantinen
- Kantinen
- Upassende opførsel fra autoritet
- Manglende kreativt lokale
- 
- For meget brugerbetaling

- Manglende fokus på frafald
- Fravær ved sygdom
- Mangelfuld elevplan, forældet
- Manglende rådgivning til elevplads
- Manglende fokus på elevdemokrati
- Dårlig koordinering af lærere
- Dårlig information vedrørende mødetider
- Manglende koordinering af projektuger
- Dårlig ledelse
- Dårligt fraværssystem
- Distanceret ledelse
- 
- Manglende fester
- Manglende introtur
- Elevernes utilfredshed med arrangementer
- For få venner mellem eleverne
- For få sociale arrangementer
- For lidt fokus på sammenhold på skolen
- 
- Manglende disciplin hos eleverne
- Manglende engagement hos eleverne
- Manglende respekt elever til lærer
- Manglende respekt blandt eleverne
- Manglende engagement
- 
- Lærer tager kritik personligt
- Manglende vejledning
- Flexibilitet

- Modstridende regler
- Manglende efteruddannelse hos lærerne
- Manglende lærere
- Lærerens humør påvirker
- Manglende pædagogiske evner hos lærere
- Manglende IT kundskaber hos lærere
- Manglende respekt fra lærere
- Gammeldags undervisningsstil
- Mange opgaver
- Lektier skal inkluderes i undervisningen
- Forståelse fra lærerens side
- Dårlig koordinering af opgaver og projekter

## **Bilag 3**

### **Utopifasen**

#### **Udenfor kategori**

- Mere ro på gangene
- Ligestilling blandt elever
- Umuligt at få fravær
- Afskafning af karakterer
- Minus fravær ved elev demokratisk arbejde
- Surfing mellem uddannelser
- Ny ledelse
- Su følger OECD's anbefalinger
- Flere elever i skolebestyrelsen
- Elevrådet med til at ansatte lærer
- Klasse indrettet efter uddannelse

#### **Gruppe 1: Sociale**

- Introtur
- Ud af huset arrangementer
- HG'er må køre i vogn
- Gratis limousine til galla
- Torsdagsbar
- Flere trampe fester
- Færre fyre per klasse
- Flere damer i klassen
- Flere fester
- Bar hver dag efter skole
- Hård sprut til fester
- Gratis studieture
- (Frihed uden ansvar)



- Skitur
- Skoleuniformer
- Fredagsbar
- Konkurrencer med andre erhvervsskoler
- Fri bar til alle fester
- Young enterprise

## **Gruppe 2: Indretning, kantine, gratis ting**

- Blomster
- Stilleområde - sækkepude
- Farver i klasselokalet
- Flere parkeringspladser
- Bedre indeklima
- Bevægelige stole
- Bedre klima
- Wall of fame
- Bevare sækkepudeklassen
- Toiletter uden spejl i mellemgang
- Væg hvor man må male hvad man vil
- Frugtsalat i stedet for brød
- Tema uge i kantinen
- Som valgfag arbejde i kantinen
- Morgenmad hver dag
- Running sushi
- Gratis frugt
- McD i stedet for kantinen
- Flere vanddispensere
- Sundere kantine

- Flere vanddispensere
- Gratis officepakke
- Gratis regnskabspakke
- Alle klasser er I-pad klasser
- Bil til alle elever
- Seg ways
- Rabat til fitness
- Gratis tandlæge i skolen
- Samarbejde med fitnesscenter
- Gratis vandflasker
- Håndsprit
- Gratis elever til alle elever
- Rabataftaler

### **Gruppe 3: Nuværende ledelse, elevpladser, undervisning**

- Rigtigt filmudstyr
- Mere hjælp til elevpladser
- Lektiecafé – Flexibel åbningstid
- Flere elevpladser (Garanti)
- Mere praksis(praktisk?) i undervisning
- Produktudviklende projekter
- Praktisk undervisning
- Stor opgave involverer hele klassen(r)
- Mere skuespil
- Interesse fra erhvervslivet
- Flere valgfag
- Værksted/sløjd
- Opgaver på tværs af klasser

- Alternativ undervisning
- Mindre tabu
- ”hjemme” biograf
- Færre timer
- Mulighed for praktikker
- Skole kan give deltidsarbejde
- Mere Anja
- Nuværende ledelse
- Mere Pelle
- Flere fastholdelses tiltag
- Møde 1 time senere mandag
- Mulighed for A og B niveau
- Møde senere hver dag
- Være sammen med Pelle
- Mere magt/indflydelse til elevråd
- Leje af Baltoppen i forbindelse med arrangementer
- Farve på studenterhue – Ægte guld/sølv
- Møde senere mandag