

# FGU - Et arbejde mellem system og livsverden

---

Speciale i Pædagogik og uddannelsesstudier

Roskilde Universitet  
Institut for Mennesker og Teknologi



Udarbejdet af: Louise Grandt  
Studienummer.: 64684

Vejleder: Lene Larsen  
Anslag: 141.390  
Afleverings dato: 12/11-2020

## Abstract

This Master Thesis is a study of the dilemmas, that appear in the teachers' work at FGU. Based on Jürgen Habermas' concepts of the *system* and the *lifeworld*, as well as *strategic* and *communicative actions*, the master thesis has examined, how FGU has had an impact on the work, for those teachers, who previously worked at a production-school, but now work at FGU. In August 2019, the production-schools became part of the FGU-reform, a reform which must contribute to an ambitious political goal, to get more young people entering education or jobs, and this implies new and different requirements for the teachers, in their work with the young people at FGU. Using interviews and existing empirical data, I have investigated how the teachers' work in FGU differs from the production-schools' approach, but also what significance it has for the teachers' lifeworld, and how this is expressed in their subjective relation to their work at FGU. At the former production-schools, the teachers have worked relationally and by understanding the student, based on the students' subjective and social world. The master thesis shows that the teachers' work in FGU, now is conditioned by strategic actions and requirements. It also shows that the teachers have less influence and less participation in decisions about the content of the work. The teachers experience, that not all the requirements of the FGU-reform are based on the students' subjective lifeworld. Based on their pedagogical experiences, the teachers try to argue and communicate with the system, but they experience that they are being rejected by the system, which is more concerned about the specific goal of the reform. The teachers experience, that their personal values no longer consistent with their work at FGU, and this results in a loss of meaning and motivation in the job. Based on this, the teachers' feel less commitment in their work, which is a loss in the work with a special group of young people, because the teachers' pedagogical work with these students in the past, was based on the relation between the teacher and the students, as well as the teacher's commitment.

# Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	<b>4</b>
Specialets interessefelt .....	4
<b>Problemfelt</b> .....	<b>5</b>
Målgruppen .....	5
En ambition på alle unges vegne.....	6
Arbejdsmarkedets behov .....	7
<b>Problemformulering</b> .....	<b>8</b>
<b>Tilgang til specialet</b> .....	<b>8</b>
<b>Afgræsning</b> .....	<b>8</b>
<b>Præsentation af FGU</b> .....	<b>9</b>
<b>Undervisernes arbejde på de tidligere produktionsskoler</b> .....	<b>10</b>
<b>Teoretiske perspektiver på uddannelse og lærerarbejdet</b> .....	<b>12</b>
<i>Forventninger til skolen</i> .....	12
<i>Formålet med uddannelse</i> .....	13
<i>En målorienteret uddannelse</i> .....	13
<i>Underviserens handlemuligheder reduceres</i> .....	14
<i>Hvad bør skole være?</i> .....	14
<i>Bekendelsen til det gode formål</i> .....	15
<i>Opsummering</i> .....	16
<b>Kritisk teori</b> .....	<b>17</b>
<b>Specialets teoretiske perspektiv</b> .....	<b>18</b>
<i>Jürgen Habermas</i> .....	19
<i>Systemet</i> .....	20
<i>Den kommunikative handlen</i> .....	20
<i>Livsverdenen</i> .....	21
Reproduktion af livsverdenen.....	23
<i>Kolonisering af livsverden</i> .....	24
<i>Opsamling</i> .....	25
<b>Metode</b> .....	<b>26</b>
<i>Valg af metode</i> .....	26
<i>Projekt: Fra ØKO til FGU</i> .....	27
<i>På trods – Stemmer fra Den økologiske produktionsskole</i> .....	27
<i>Bedre veje til en ungdomsuddannelse - anbefalinger til regeringen</i> .....	28
<i>Semistruktureret interview</i> .....	28

<i>Interviewguide</i> .....	29
<i>Udvælgelse af interviewpersoner</i> .....	30
<i>Transskribering</i> .....	30
<i>Etiske overvejelser</i> .....	31
Samtykkeerklæring .....	31
Anonymisering og konsekvenser .....	32
Forskerens rolle .....	32
<i>Kritisk refleksion over metode</i> .....	32
<i>Validitet</i> .....	33
<i>Analysestrategi</i> .....	34
<b>Analyse</b> .....	<b>36</b>
<i>Produktionsskole eller almen skole</i> .....	36
Produktionsskolen – en alternativ skole .....	36
Værkstedundervisning .....	38
De almene fag.....	40
Integrering af den almene undervisning på FGU .....	42
Sammenfatning.....	44
<i>Elev-orienteret eller arbejdsmarkeds-orienteret</i> .....	44
Relationen mellem underviser og elev .....	45
Det pædagogiske arbejde på produktionsskolen .....	46
Arbejdsmarkedets behov .....	46
Uddannelsesplanen.....	47
Sammenfatning .....	49
<i>Et kald eller et job</i> .....	49
Instrumentelle handlinger.....	49
Reducering af undervisernes handlemuligheder .....	51
Værdier i arbejdet .....	52
Sammenfatning.....	55
<b>Konklusion</b> .....	<b>56</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>61</b>
<i>Rapporter</i> .....	62
<i>Links</i> .....	62
<b>Oversigt over bilag</b> .....	<b>64</b>

## Indledning

I august 2019 overgik en række forberedende uddannelser til at være en del af den nye Forberedende Grunduddannelse, kaldet FGU. FGU har erstattet både produktionsskoler, kombineret ungdomsuddannelse (KUU), erhvervsgrunduddannelse (Egu), ordblindeundervisning, almen voksenuddannelse (AVU) og forberedende voksenundervisning (FVU) (EVA, 2019). Disse uddannelser er nu samlet i den nye FGU-reform, med et ønske om at skabe et mere overskueligt og helhedsorienteret tilbud til den gruppe af unge, som af den ene eller anden årsag ikke er under uddannelse eller i et fast arbejde.

Særligt for underviserne på de tidligere produktionsskoler har denne FGU-reform skabt store organisatoriske forandringer. På de tidligere produktionsskoler, som har eksisteret som selvejede institutioner siden 1978, havde man et stort råderum ift. uddannelsens indhold, som i høj grad tog udgangspunkt i værkstedsundervisning og relations-arbejde. Med FGU-reformen er produktionsskolerne overgået til at blive statsejet og får ny øvre ledelse, og nye krav og vilkår betinger nu underviserens arbejde med de unge på FGU. Med den nye FGU-reform bliver strukturen i de forskellige FGU-institutioner i højere grad målorienteret og strømlinet, og almene fag bliver obligatoriske. Før FGU var det valgfrit, om de unge på produktionsskolerne ville læse de almene fag som en del af den kombinerede ungdomsuddannelse; KUU. Derudover vil der på FGU være obligatoriske prøver efter hvert modul, samt klare mål for progression (Regeringen, 2017a).

### Specialets interessefelt

Interessen for genstandsfeltet udspringer af et tidligere projekt på RUC i faget; Pædagogik og uddannelsesstudier. Her undersøgte jeg, sammen med tre andre studerende, hvilke udfordringer og bekymringer omkring FGU der blev talt frem på *Den økologiske Produktionsskole* i København. Produktionsskolen var, da vi skrev projektet, i deres overgangsfase til at blive en FGU-institution (Hansen, et. al. 2019:10). Dette projekt centrerede sig om lærernes og ledelsens frustrationer og bekymringer omkring FGU, og hvorledes dette blev håndteret på skolen. Af projektet fremgik det blandt andet, at der på denne produktionsskole var en flad ledelsesstruktur, at underviserne i høj grad havde indflydelse på egen undervisning, og at

rammerne var åbne ift. at tilrettelæge, men også at ændre undervisningen, sådan at undervisningen hele tiden tilgodeså elevernes behov. Det som underviserne og ledelse bl.a. talte frem i dette projekt, var en bekymring for at den kommende FGU-reform ville indskrænke deres frie råderum, og at uddannelsen i for høj grad ville blive skemalagt, sådan at de ikke længere kunne være det kreative og pædagogiske tilbud til de unge, som produktionsskolen var det (Hansen, et. al. 2019). Blandt andet udtalte en af underviserne i et interview at: *”Det svære, det synes jeg bliver, at denne meget skolastiske tænkning, den bliver presset ned over og det er netop dét produktionsskolerne ikke har stået for.”* (Ip 1, Bilag 4:5). Dertil frygtede underviserne, at både de værdier der kendetegnede produktionsskolen, men også relations-arbejdet omkring de unge ville blive udfordret og begrænset af systemorienterede krav. Derfor fandt jeg det relevant at vende tilbage til dette felt efter implementeringen af FGU i august 2019, for at undersøge hvordan FGU konkret har fået betydning for undervisernes arbejde, og dette er blevet rammen for specialets interessefelt. Jeg har i dette speciale ligeledes set potentiale i empirien, som blev produceret i dette tidligere projekt, og som jeg derfor vil anvende i specialet i et vist omfang.

## Problemfelt

### Målgruppen

Eleverne på de tidligere produktionsskoler har ofte været karakteriseret som værende unge, der af forskellige årsager ikke har været klar til at tage en uddannelse i det almene og lineære skolesystem. Dette skyldes blandt andet, at en del af disse unge har haft både sociale og personlige problematikker, som har været årsag til at de unge ikke har haft overskud til at tage en uddannelse. Mange af disse unge oplever rigtig lavt selvværd, manglende tro på sig selv, men også anomi overfor samfundet. Derfor har underviserne på produktionsskolerne arbejdet efter en overbevisning om, at disse unge først og fremmest har haft brug for støtte til personlig og social udvikling, hvilket man har forsøgt at imødekomme gennem et relations-orienteret og tillidsfuldt undervisnings- og læringsmiljø (Byriel, 2013:42). Denne gruppe af unge, som før gik på produktionsskolen, er de unge som nu vil visiteres til FGU, hvor også andre mål betinger uddannelsen.

For at forstå det rationale der ligger bag FGU-reformen, samt de mål som FGU-reformen skal være med til at indfri, vil jeg i dette afsnit præsentere det udspil, som er grundlaget bag reformen, og som

tager afsæt i nogle samfundsmæssige betingelser omkring uddannelse ift. denne gruppe af unge. Sidst i dette afsnit vil jeg inddrage Ove K. Pedersen, som bidrager med et kritisk blik på hvordan også arbejdsmarkedet har indflydelse på de mange tiltag på uddannelsesområdet.

### En ambition på alle unges vegne

I 2018 var ca. hver femtende ung, i alderen 15-24 år, ikke under uddannelse eller i job. Dette er svarende til mere end 45.000 unge. Tallet har ligget nogenlunde på dette niveau de sidste ti år, og dette forsøger man nu at forbedre med FGU-reformen (UVM, 2019). I et udspil fra regeringen i 2017 ved navn: *Tro på dig selv - det gør vi*, argumenteres der for at den store andel af unge, som er uden for uddannelse og arbejdsmarkedet er uacceptabelt for samfundet, men også for den enkelte unge. De unge som ikke får en uddannelse eller får fast tilknytning til arbejdsmarkedet vil være i øget risiko for et liv med arbejdsløshed, hvilket kan føre yderligere sundhedsmæssige, sociale og økonomiske konsekvenser med sig. (Regeringen, 2017a:5). Regeringen ligger i dette udspil op til, at de unge skal motiveres og gennem fremskridt opleve at deres ressourcer udvikles gradvist både fagligt, men også at de opnår kompetencerne til at kunne navigere i eget liv. I regeringens udspil skriver de bl.a.: *"At tilegne sig nye færdigheder eller solide arbejdsvaner har for langt de flestes vedkommende en blivende og frigørende værdi i de unges liv."* (Regeringen, 2017a:5). Dertil udtaler den daværende undervisningsminister Merete Riisager i udspillet at: *"De unge har et ansvar for deres egen fremtid. Vi har som samfund et ansvar for at vise en vej for de unge, som har brug for et skub og en hjælpende hånd, for at de selv kan tage det ansvar på sig."* (Regeringen, 2017a:1).

Det anerkendes, at nogle unge har brug for et forberedende tilbud, og man mener, at de mange tilbud til denne gruppe unge har været for komplekse og svære at navigere rundt i, og derfor er ønsket med FGU både at samle uddannelserne til én overskuelig uddannelse, samt at styrke kvaliteten i dette tilbud til de unge. Man vil med FGU bl.a. styrke den kommunale ungeindsats, hvor den unge får tildelt en kontaktperson og får lavet en uddannelsesplan. Dertil kan den unge modtage støtte ved misbrug eller læsevanskeligheder, således at man skaber en mere helhedsorienteret løsning for den unge (Regeringen, 2017a:5). Med FGU ønsker man altså at skærpe målet om, at flere unge skal tage en ungdomsuddannelse eller komme ind på arbejdsmarkedet, og konkret lyder det uddannelsespolitiske mål: *"I 2030 skal 90 procent af de 25-*

*årige have gennemført en ungdomsuddannelse og andelen af de unge op til 25 år, som ikke har tilknytning til en uddannelse eller arbejdsmarkedet, være halveret.” (UVM, 2019).*

### Arbejdsmarkedets behov

FGU-reformen har et konkret og skærpet mål, om at flere unge skal i uddannelse eller job, og dette er blandt andet for at sikre samfundets sammenhængskraft, hvor det forventes at alle tager ansvar heri, men også som sagt at sikre at den enkelte unge kan leve et godt og selvstændigt voksenliv. Men ifølge Ove K. Larsen, som er kendt for sine analyser af konkurrencestaten, så har arbejdsmarkedet også fået en betydning for uddannelsespolitikken. Ifølge Pedersen hænger de mange reformer i dag uløseligt sammen med arbejdsmarkedets efterspørgsel, og dette kommer til udtryk ved, at man ved uddannelserne i høj grad er orienteret omkring udbyttet af uddannelsen. Tidligere var man optaget af at uddanne børn og unge til demokratisk dannelse, men dette har udviklet sig hen mod at rumme meget større fokus på færdigheder (Pedersen, 2013:220). Pedersen udtrykker det bl.a. sådan:

*”Fremkomsten af konkurrencestaten er den mest gennemgribende samfundsændring, der har fundet sted i de seneste tyve år. Vi taler om et helt nyt samfunds- og menneskesyn. Hvor velfærdsstaten ville skabe det gode, demokratiske menneske og samfund, ses mennesket i konkurrencestaten som ét styk arbejdskraft, der skal være til rådighed for arbejdsmarkedet. Derfor handler reformer i konkurrencestaten ikke om nye velfærdsordninger og om at skabe det gode samfund, men derimod om at trimme velfærden og sikre, at unge kommer hurtigt igennem studierne, at folk bliver længe på arbejdsmarkedet og i det hele taget er en effektiv og produktiv arbejdskraft. Det er et helt nyt fokus (Pedersen i Politikken, 12.2.2011)” (Petersen, 20:57).*

Med et mål om at alle unge skal uddanne sig eller være i arbejde, og gerne hurtigst muligt, har det fået stor betydning, for de krav der stilles til uddannelserne. Særligt de forberedende grunduddannelser pålægges nu et ansvar om at gøre en gruppe unge skoleparate. En gruppe af unge som ellers er kendetegnet ved at have både faglige, sociale og personlige udfordringer. Dette stiller store krav til underviserne, som nu skal navigere i et spændingsfelt mellem elevernes behov og uddannelsespolitiske krav. Dette leder mig frem til følgende problemformulering:



## Problemformulering

**Hvilke dilemmaer opstår der i FGU-undervisernes arbejde i spændingsfeltet mellem deres pædagogiske erfaringer med målgruppen og FGU-reformens målorienterede krav?**

Med denne formulering af problemet menes, at jeg i specialet vil undersøge hvad det er underviserne taler frem ved FGU-reformen, som for dem opleves konfliktfyldt, grundet en manglende overensstemmelse mellem krav i FGU og det som underviserne, ud fra deres pædagogiske erfaringer, ser som det væsentligste i arbejdet med de unge. Begrebet dilemma anvendes derfor i dette speciale ud fra en forståelse om, at dilemmaerne opstår i arbejdet, der hvor handlinger ikke synes forenelige mellem at tilgodese elevernes behov og systemets krav. Det er med afsæt i underviserens udtalelser, problemfelt og genstandsfelt, at jeg ser nogle dilemmaer i undervisernes arbejde, som jeg skriver frem i dette speciale, og begrebet dilemma er derfor ikke et begreb, som underviserne selv direkte gør brug af i deres udtalelser.

## Tilgang til specialet

Specialet er en kombination af et teoretisk og et empirisk studium af de dilemmaer, der opstår i undervisernes arbejde mellem deres pædagogiske erfaringer og de målorienterede krav i FGU. Betingelser omkring uddannelse og underviser-arbejdet generelt vil fremgå i specialet, men disse betingelser vil blive konkretiseret og analyseret med udgangspunkt i undervisernes arbejde på FGU. I specialet er der ligeledes et gennemgående før/nu perspektiv, da det er meget tydeligt, at specialet tager afsæt i fortiden, som var produktionsskolen, og denne fortid stilles op mod og sammenlignes med nutid, som er arbejdet og krav i FGU. Specialets tager videnskabsteoretisk afsæt i kritisk teori. Dette vil blive uddybet i kapitlet; *Kritisk teori*.

## Afgræsning

Jeg vil i specialet afgrænse mig til at undersøge FGU's betydning for underviserne på *Produktionsgrunduddannelsen*, også kaldet PGU, som er en af FGU's tre linjer. PGU er den linje, som henvender sig til den gruppe af unge, som før ville have gået på produktionsskolen. Ligeledes er værkstedslærere fra produktionsskolerne overgået til at være undervisere på PGU-linjen. Jeg

finder det relevant at afgrænse undersøgelsen i specialet til at omfatte undervisere på PGU, da de nye krav, samt strukturen i FGU, særligt ser ud til at adskille sig fra den pædagogiske tilgang og undervisning på de tidligere produktionsskoler.

## Præsentation af FGU

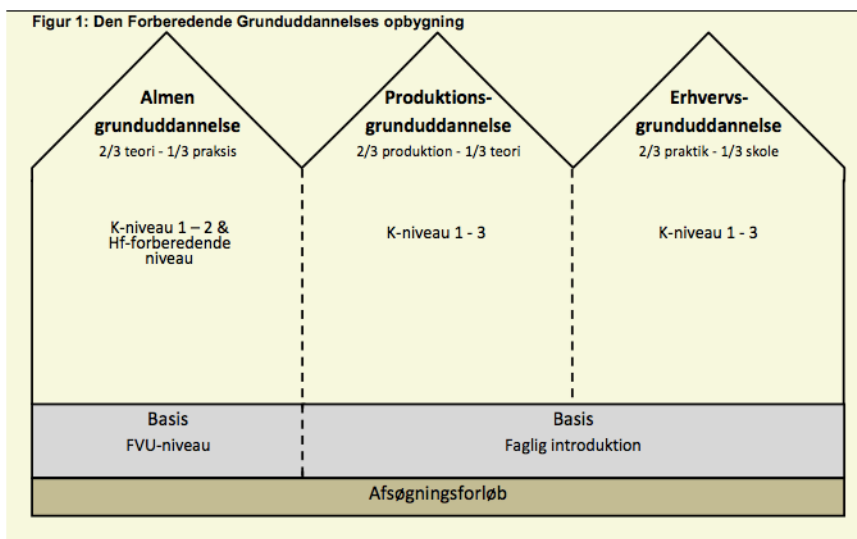
I regeringens publikation: *Bedre veje til uddannelse og job* (2017b) præsenteres FGU, som værende et tilbud der henvender sig til unge under 25, som har brug for en særlig indsats for at kunne starte på en ungdomsuddannelse eller komme i arbejde. I publikationen står der:

*"Aftalepartierne er enige om, at der etableres en ny forberedende uddannelse til unge under 25 år, der har brug for forudgående faglig eller personlig opkvalificering for at kunne gennemføre en ungdomsuddannelse eller komme i beskæftigelse."* (Regeringen, 2017b:4).

Som nævnt indledningsvist så er det altså en række tidligere forberedende uddannelser, som er samlet i FGU, for at lave et mindre komplekst tilbud til de unge. FGU skal derudover bidrage til at skabe bedre overgang og sammenhæng i de unges uddannelsesforløb, som i højere grad skal være målrettet mod at komme i uddannelse eller job (Regeringen, 2017b:4). Det er muligt som elev at gå på FGU i op til to år, men dette vurderes individuelt af den kommunale vejledning.

De tidligere uddannelser bliver også fysisk samlet i udvalgte bygninger, og der vil på disse FGU-institutioner derfor være elever på forskellige linjer. Der er i FGU tre linjer: *Almen grunduddannelse* (AGU), *Produktionsgrunduddannelse* (PGU) og *Erhvervsgrunduddannelse* (EGU). På de forskellige linjer er der varierede grad af almen undervisning, praksis-undervisning, praktik og produktions-undervisning. Men fælles for alle tre linjer er at de almene fag; dansk og matematik bliver obligatoriske, at elevens progression måles og dokumenteres, samt at forløbet afsluttes med eksamen.

PGU-linjen, som jeg i specialet tager udgangspunkt i, er baseret på 1/3 del almene fag og 2/3 dele produktion i et tilknyttet værksted. PGU-linjen er den eneste linje med værksted-produktion, og det er som sagt på denne linje, at de tidligere produktionsskole-undervisere nu arbejder (Regeringen 2017b:16-17). Nedenstående er en illustration af de tre linjer, som skitserer vægtningen af indhold på de tre linjer.



(Regeringen 2017b:6)

## Undervisernes arbejde på de tidligere produktionsskoler

Som nævnt så afgrænser jeg mig i specialet til at undersøge de dilemmaer, som viser sig i arbejdet på FGU hos de tidligere produktionsskole-undervisere. Dette har betydning for specialet, da underviserne taler ud fra deres pædagogiske erfaringer fra produktionsskolen, og derfor kommer der dette før og nu perspektiv, som er gennemgående i hele specialet. Jeg finder det derfor nærliggende at inddrage relevant forskning om undervisernes tidligere arbejde på produktionsskolen. En viden om det tidligere arbejde på produktionsskolerne skal forstås som en baggrundsviden og et udgangspunkt at tage afsæt i, når underviserne udtaler sig ift., at deres arbejde i FGU er anderledes fra produktionsskolen. Dermed bidrager denne indsigt til at tydeliggøre de værdier og erfaringer, som underviserne taler frem og ud fra.

Af publikationen ”Unge, uddannelse og sårbarheder – hovedresultater fra projektet ”Psykisk sårbare unge” af Lene Larsen og Tina Søgaard Willumsen (2012) fremgår det, at produktionsskolerne oftest henvendte sig til unge med særlige og differentierede behov, og at mange af disse unge var droppet ud af flere andre uddannelser. Dette har sat store krav til produktionsskolernes undervisere, som har skulle motivere og fastholde de unge i uddannelsen. Underviserne har i dette arbejde set sig nødsaget til at se væk fra de faglige krav og i stedet arbejde med de unge på et mere relationelt plan og med henblik på de unges individuelle udvikling. Underviserne har i arbejdet anerkendt den enkelte elev, som skulle ”...føle sig ”set, hørt og accepteret”, som vedkommende er.” (Larsen & Willumsen, 2012:71). Man har arbejdet med den enkeltes elevs personlige udvikling og successer,

og et eksempel på dette kunne være, at det for den enkelte elev var en succes, bare det at eleven var mødt ind på skolen. Derudover arbejdede man med: *"At skabe et rummeligt miljø,"* (Larsen & Willumsen, 2012:71), hvor underviserne opfordrede eleverne til åbenhed overfor andre, både elever og lærere, og hvor underviserne satte rammer og spilleregler for adfærd i både undervisning og pauser.

En anden rapport som jeg finder relevant, ift. at præsentere undervisernes arbejde er:

*Produktionsskolen mellem arbejde og uddannelse* af Lene Larsen og Kirsten Larsen (1997). Selvom rapporten er fra 1997, har jeg valgt her at nævne et afsnit fra rapporten omkring ændringer i undervisernes arbejde, da jeg ser, at dette har haft sin relevans, for den måde underviserne har arbejdet på på produktionsskolerne helt indtil sin overgang til FGU i august 2019. En underviser i rapporten udtaler, at hans rolle som faglærer gradvist fylder mindre i arbejdet, og at han i højere grad udfylder en rolle for de unge som *relations-arbejder* (Larsen, L. & Larsen, K., 1997:140). Ved at skabe en relation til de unge har underviserne skabt et rum, hvor de unge kan tale om deres problemer, således at underviserne gennem denne indsigt har kunne støtte eleven. Underviserne har i høj grad også har taget kompenserende omsorgs- og opdragelsesopgaver på sig, som en del af at støtte den unge, da en del af de unge ikke har haft forældre støtte. En underviser udtaler bl.a.: *"Hovedformålet er egentlig at vi er her, og når de kommer så skal vi møde dem der, hvor de er og faktisk være en ny far eller mor for dem."* (Larsen, L. & Larsen, K., 1997:148). Underviserne udtaler, at det i høj grad er den unge, der er hovedopgaven på produktionsskolen, og at selve produktionen og produktet derfor er et sekundært mål, altså i virkeligheden mere et middel til at skabe relation og fællesskab, og at de unge oplever at skabe noget selv. (Larsen, L. & Larsen, K., 1997:147-148).

Af ovenstående to afsnit fremgår det, at eleverne på de tidligere produktionsskoler har haft forskellige behov og som oftest personlige og sociale problematikker. Derfor har man været nødsaget til at se væk fra de faglige krav, og i stedet har undervisernes primære arbejde været at støtte den enkelte unge i sin personlige og sociale udvikling, gennem relationen, anerkendelse og omsorg.

## Teoretiske perspektiver på uddannelse og lærerarbejdet

I følgende kapitel er det min hensigt at lave nogle teoretiske nedslag, som bidrager med forskellige perspektiver på genstandsfeltet. Specialet har afsæt i kritisk teori, og derfor vil jeg i min undersøgelse af problemet være helhedsorienteret, med blik for sammenhæng mellem problem og helhed. Med disse teoretiske perspektiver kan problemformuleringen implaceres i et større samfundsmæssigt perspektiv, og give en indsigt i de betingelser som gør sig gældende omkring uddannelse og lærerarbejdet, og som er rammen for at kunne forstå problemet i sin kontekst (Nielsen, 2020:472). Disse teorier bidrager derudover til at fremhæve nogle dilemmaer, som jeg ser træde frem gennem min undersøgelse og gennemgang af feltet. Jeg har valgt at inddrage Gert Biesta, som kan give et blik på, hvordan politiske målsætninger betinger både undervisernes arbejde, men også hvordan disse betingelser får betydning for uddannelsens indhold og formål. Derefter vil jeg inddrage Kristian Larsen, hans bidrag kan give et blik på nogle af de normer, som er dominerende i vores samfund, når vi taler om skole, og hvad skole er og bør være. Dette bidrager til en forståelse af genstandsfeltet, som er betinget af disse normer, og derfor kan skabe trange kår for den norm-afvigende uddannelse og undervisning. Sidst i dette kapitel vil jeg med udgangspunkt i Katrin Hjorts professionsteori kaste lys over betingelserne for undervisernes arbejde. Hvor Biestas teori forklarer politiske beslutningers betydning for undervisernes handlemuligheder i arbejdet, er Hjorts teori mere optaget af, hvad det konkret betyder for den enkelte underviser, at arbejdet ikke altid stemmer overens med ønsket om at tilgodese elevens behov.

### Forventninger til skolen

I følgende afsnit præsenteres Gert Biesta, som med et kritisk perspektiv problematiserer hvordan uddannelse i dag styres af målorienterede krav. Ifølge Biesta er der nogle modsatrettede forventninger til skolen, som på den ene side skal indfri samfundets krav, men på den anden side også være en skole for eleven hvor underviserens primære opgave er at være der for eleverne og at støtte eleverne. Hvilket Biesta udtrykker: ”...at hjælpe børn og unge med at være i verden (og være der på en ’voksen’ måde).” (Biesta, 2017:19-20). Dog fremhæver Biesta, at der i takt med

udviklingen, er en tendens til, at samfundets krav oftest fremtræder mere end barnets eller den unges behov. (Biesta, 2017:20).

### Formålet med uddannelse

Ifølge Biesta bør uddannelse altid bestå af tre formål, som man gennem uddannelsen skal have i samspil. For det første *kvalificering*. Med dette mener han, at eleverne skal opnå en viden og nogle færdigheder indenfor uddannelsens ramme, altså en viden der giver dem adgang til videre uddannelser, jobprofessioner og en plads på arbejdsmarkedet. Nogle vil måske mene at uddannelse bør holde sig til denne kvalificering af unge, men at udelukke andre værdier vil ifølge Biesta være fejlagtigt (Biesta, 2017:23). Uddannelse skal også bidrage til at socialisere ved at give børn og unge viden omkring medborgerskab, miljø, kultur og religion. Men også helt grundlæggende om hvordan man befærdet sig i samfundet og blandt andre. (Biesta, 2017:23). Uddannelse handler ifølge Biesta ud over *socialisation* og *kvalifikation* også om *subjektifikation*. Med dette mener Biesta at uddannelse ikke alene bør bidrage til, at de unge kan skabe deres egen identitet og finde sin plads i samfundet, men at de unge gennem uddannelse også skal opleve at kunne agere og handle selv. Med andre ord skal uddannelse skabe mulighed for, at de unge kan være et selvstændigt subjekt med en evne til også at være kritisk overfor det eksisterende, og at de kan sætte spørgsmålstejn ved traditioner og praksisser. Men også at kunne tage ansvar og forstå eller opleve konsekvenser af deres valg (Biesta, 2017:23). Disse tre formål med uddannelse bør altid være tilstede og overlappende i en sådan grad, at de ikke bare alle er med, men at de sammentænkes, som Biesta siger i en *tre-dimensionel* tænkning, i uddannelsens indhold og formål (Biesta, 2017:24).

### En målorienteret uddannelse

Biesta problematiserer, at man ved flere uddannelser har et formål, som er karakteriseres som et klart mål, som skal opnås eller indfries. I FGU-reformen er der ligeledes et konkret mål, som er at flere unge skal i uddannelse eller arbejde. Dette mål har været kendetegnet for en lang række af de seneste reformer, hvor man ønsker, at de unge også hurtigst muligt kommer igennem uddannelsessystemet og ud på arbejdsmarkedet (Biesta, 2014:16). Målet i FGU-reformen er skærpet og ses i høj grad styrende for denne nye reform. Biesta påpeger, at sådanne uddannelsespolitiske mål er lavet i lukkede systemer på baggrund af resultater og målinger og som oftest på baggrund af beslutninger, der er lavet på et abstrakt og generelt grundlag, og hvor målene bærer præg af en

deterministisk karakter. Dette er på trods af, at de undervisere som til dagligt har kontakten med eleverne, oplever at ikke alle krav, som udspringer af politiske beslutninger, kan gøre sig gældende i den reelle hverdag. (Biesta, 2014:16).

### Underviserens handlemuligheder reduceres

Når man så alligevel gør brug af og formår at lykkes med deterministiske betingelser på det sociale område, forklarer Biesta det med et begreb, som han kalder *kompleksitetsreduktion*. ”*Kompleksitetsreduktion har at gøre med reduktionen af antallet af tilgængelige handlemuligheder for et systems elementer.*” (Biesta, 2014:48). I en skole-kontekst vil *kompleksitetsreduktion* eksempelvis udmønte sig ved, at man gør brug af læreplaner og skemaer for på den måde at indramme læring i tidsperspektiver. Ligeledes kommer det til udtryk ved, at man samler elever på samme niveau, og at man eksempelvis har vurderingskriterier og eksamener. Sådan vil antallet af tilgængelige handlemuligheder reduceres, da dette fastlægger strukturen og de regelmæssige rammer. Og således bliver skolen et mindre komplekst og dermed et mindre åbent system. Biesta tilføjer, at denne kompleksitetsreduktion er en politisk handling som i nogle tilfælde kan skabe gode resultater, men at det i andre tilfælde kan skabe store begrænsninger (Biesta, 2014:48-49). Til begrebet kompleksitetsreduktion pointerer Biesta, at der i begrebet ligger meget magt. Det er politiske beslutninger, som skaber betingelserne for eksempelvis uddannelse og reducerer handlemulighederne i uddannelsens system, sådan at den reducerede kompleksitet er fremmede for den ønskede politiske målsætninger (Biesta, 2014:52).

### Hvad bør skole være?

I det kommende afsnit har jeg inddrage Kristian Larsen, som er professor i sundhed og læring ved Aalborg Universitet i København, Sydhavn. Kristian Larsen har skrevet forordet til en håndbog om den tidligere produktionsskole AFUK i 2019. Bogen hedder: *Kvæjpligt, Krop & humør, Pli og ynde. En håndbog fra AFUK* og er skrevet af den daværende leder af AFUK; AnneSophie Bergmann Steen (2019). Hvor Biestas perspektiv på *skole* bidrog til et perspektiv, omkring hvilke forventninger der er til skolen ift. til dens rolle om både at tilgodese elev og samfund. Så giver K. Larsens perspektiv på skole, en forståelse af hvordan den almene skole og den dertilhørende skoletilgang breder sig over flere arenaer, samt hvordan den almene skoletilgang accepteres som

værende den ”rigtige” tilgang til skole i samfundet, hvilket ligeledes stiller nogle forventninger til skolen.

Produktionsskolerne har være mere frie i deres rammer og har ikke på samme måde været underlagt krav omkring pensum og skema. For mange er produktionsskolen kendt som en alternativ skole med en alternativ pædagogik ift. den almene skole og uddannelse. Ifølge Kristian Larsen er det en fejltagtig antagelse at kalde denne skoleform for alternativ, og at det uhensigtsmæssigt skaber en mistæneliggørelse. Han påpeger, at når vi bruger begreberne skole og uddannelse, så taler vi i virkeligheden om undervisning, pædagogik og læring. Og her mener Larsen, at pædagogikken på den tidligere produktionsskole faktisk er det ægte og det originale. Han problematiserer, at den almene uddannelse har fået eneret på, at definere hvad skole er, og hvordan skole bør være. Han mener, at denne måde at drive skole på er forenklet ift. pædagogikken, og at det i den almene skole i for høj grad handler om at lære og lytte, i stedet for at gøre og tale (Larsen, K., 2019:7-8). Det er ikke Larsens intention, at skolen skal lyde som noget dårligt. Skolen er vigtig, med det han forsøger at påpege er, at måden skolen og undervisningen foregår på, ikke nødvendigvis er den eneste rigtige måde at uddanne mennesker på. Derudover så er også skolen styret og underlagt politik og økonomi, som får betydning for de pædagogiske hensyn. Elev-antallet bliver større, og der er derfor mindre taletid og mindre pædagogisk arbejde med hvert enkelt barn. Der er derfor et stigende behov for, at barnet eller den unge i højere grad tilpasser sig disse rammer. Men ikke alle børn og unge trives i denne skoleform, som er så selvfølgelig i vores samfund. For mange børn og unge skaber denne skolegang angst, stress og udløser usikkerhed, og oftest problematiseres disse børn, som ikke kan tilpasse sig i disse rammer. Larsen påpeger at et pædagogisk grundsyn er: *”at man lærer bedst ved at være i tillidsfulde omgivelser.”* (Larsen, 2019:11) og mener derfor, at det er så grundlæggende forkert, hvis skolen fremmer de andre negative følelser i barnet, og det begrænser evnen til at lære. For at turde afprøve nye ting skal barnet opleve tryghed og støtte, og en oplevelse af at man kan lære af sine fejl. Ikke som i den almene skole hvor bestræbelsen er at lave så lidt fejl som muligt. (Larsen, 2019:14).

## Bekendelsen til det gode formål

I følgende afsnit præsenteres Katrin Hjort. Hjort er professor i uddannelsesforskning ved Syddansk Universitet og har skrevet flere bøger omkring velfærdsprofessioners arbejde med mennesker i den



offentlige sektor, som i takt med moderniseringen stilles nye og flere ofte konfliktfyldte krav. Hjort fremhæver, at det blandt semi- og velfærdsprofessioner ikke er ukendt, at der kan opstå modsatrettede konflikter eller etiske dilemmaer i arbejdet, men at udviklingen i det moderne samfund har skabt en øget fremkomst af udfordringer og måder at agere velfærdsmedarbejder (Hjort, 2012:53-54).

Begrebet profession kommer af *pro fessio*, som betyder, jeg bekender. Begrebet kan forklares som ”et kald” eller en bekendelse til det gode formål. Mange professionsteorier peger på, at denne bekendelse er en bekendelse til et særligt værdisæt, som også bidrager til at skabe professionsstatus og legitimitet (Hjort, 2012:54). Tidligere var formålet med velfærdsstaten i højere grad at skabe social sikring, ved at alle skulle have lige muligheder og ret til det bedste. Således var ambitionen at skabe de bedst mulige vilkår for alle, og i et arbejde med mennesker forpligtede man sig på dette (Hjort, 2012:57-58). Men i det moderne samfund er der ifølge Hjort et stigende behov for at tale om professionsetik, for som Hjort påpeger, så er professionerne på den ene side forpligtet til at skabe de bedste vilkår for alle i samfundet, samtidig med at en nyttemoral i form af konkurrencedygtighed stadig bliver mere tydelig i velfærdsarbejdet med mennesker, og dette stiller andre krav til velfærdsprofessionerne, som skal navigere i dette spændingsforhold. (Hjort, 2012:54-55). Velfærdsarbejdet bliver i stigende grad underlagt politiske krav, som betinger arbejdet, uden at velfærdsmedarbejderne er med i dialogen omkring disse tiltag. (Hjort, 2012:64-65). Det pædagogiske arbejde skal opfylde mål i flere retninger, som ikke altid synes at være forenelige ift. at indfri og tilgodese både elev og samfund (Hjort, 2012:56-57). Dette resulterer i, at underviserne oplever, at det ikke altid er det mest etiske at prioritere opgaver, der tilgodeser de kommunale eller statslige krav, og det kan for de enkelte medarbejder betyde, at uanset hvad de vælger, så har de handlet i uoverensstemmelse med et andet rationale (Hjort, 2012:80). Dette stiller store krav til underviserne om at finde en balance mellem engagement og distance, for at arbejdsopgaver som til tider kan være direkte modstridende det, som underviserne oplever som essentielt i arbejdet, ikke bliver en belastning for den enkelte (Hjort, 2012:81-82).

## Opsummering

Med disse teoretiske nedslag har jeg forsøgt at belyse nogle problematikker, som jeg finder centrale i udviklingen på uddannelsesområdet, og som jeg også finder centrale for at kunne undersøge problemstillingen, som ikke kan undersøges som et enkeltfænomen uden for kontekst. Disse teorier

vil derfor udgøre en del af min forståelsesramme omkring de betingelser, som problemformulering er en del af og vil bidrage til, at jeg kan analysere min empiri ind i samfundets udvikling, som er præget af komplekse og konfliktfyldte interesser (Nielsen, 2020:472). Min empiri vil derfor blive analyseret med afsæt i en forståelse af, at uddannelsesområdet er underlagt en generel effektivisering i systemet. På uddannelsesområdet ser jeg dette komme til udtryk gennem tilskyndelser, hvor det er ønskeligt, at alle unge går den lige vej gennem uddannelse og får et arbejde, og de tidligere produktionsskoler er nu blevet en del af denne FGU-reform, som er en optimering af uddannelsesområdet. Ligeledes vil jeg analysere min empiri med afsæt i en forståelse af, at den ensidige almene skole-tilgang, herunder almene fag, både politisk og i samfundet accepteres som værende den ”rigtige” skole-tilgang, og dette giver produktionsskolens ”alternative” tilgang trange kår for at blive accepteret som skoletilgang, og dette kan få betydning for, om produktionsskolen kan videreføres i FGU, på trods af intentionen om at videreføre produktionsskolens værdier i PGU-linjen. Derudover vil jeg tage afsæt i en forståelse af, at underviserne som tidligere har arbejdet på produktionsskolerne har haft et ønske om at arbejde med elevernes udvikling, og støtte dem til et godt voksenliv, men at dette arbejde nu i højere grad betinges af krav, som ikke kun tager afsæt i elevernes individuelle behov. Det skærpede mål i FGU, som også tilgodeser samfundets og arbejdsmarkedets behov, kan derfor forårsage en oplevelse af uforenelighed mellem de målorienterede krav og elevenes behov i undervisernes arbejde.

## Kritisk teori

I dette speciale vil jeg undersøge, hvilke dilemmaer der tales frem i undervisernes arbejde med målgruppen på FGU. I et kritisk teoretisk perspektiv vil problemformuleringen aldrig kunne stå alene, men må ses som en problemstilling, der er påvirket af kontekst og samfundsmæssige strukturer. Specialets indledning, problemfelt, samt de teoretiske perspektiver på genstandsfeltet, bidrager særligt til at give indblik i de samfundsmæssige strukturer, vilkår og krav, som FGU-undervisernes arbejde er betinget af (Nielsen, 2020:472). Grundopfattelse i den kritiske tradition er at videnskaben skal bidrage til et emancipatorisk sigte. Så derfor forsøger kritisk teori ikke alene at kritisere, beskrive og forklare samfundets tendenser og strukturer, men også at forandre samfundet, samt frigøre og bevidstgøre individet om de samfundsmæssige strukturer og forhold, som er medvirkende til, at individet oplever undertrykkelse og fremmedgørelse (Juul, 2012:320-321). Specialet vil derfor, med udgangspunkt i et kritisk perspektiv på uddannelsesreformers målorienterede rationale, blottlægge FGU-reformens betydning for de undervisere, som arbejder

med en gruppe af særlige unge, hvor systemets rationale synes at koloniserer både undervisere og elevers livsverden, hvilket kan føre til, at underviserne oplever undertrykkelse og fremmedgørelse i arbejdet.

Indenfor kritisk teori er der tale om fire generationer. Den første generation af kritisk teori udsprang med grundlæggelsen af Frankfurterskolen; Institut für Sozialforschung i år 1923 i Frankfurt, under ledelsen af Max Horkheimer og Theodor Adorno. Horkheimer og Adorno er inspireret af marxismen, som kritiserer det kapitalistiske samfund og den politiske økonomi. (Juul, 2012:320-322). Den anden generation af kritisk teori forbindes med Jürgen Habermas, som med sit kommunikative paradigme har haft stor betydning for kritisk teori fra 70'erne til 90'erne (Juul, 2012:320). I Habermas' kommunikative paradigme bygger det normative perspektiv på forestillingen om den herredømmefri samtale, hvor målet er at opnå gensidig forståelse, og hvor samtalsens deltagere alle har lige mulighed for deltagelse. Denne form for gensidig og forståelsesorienteret kommunikation kan ifølge Habermas kun forankre sig i livsverdenen, som Habermas skildrer, som den verden, der ikke er styret af magt og økonomi. (Juul, 2012:324). Habermas er specialets teoretiske perspektiv, og hans teori vil derfor blive uddybet i næste kapitel. Den tredje generation af kritisk teori forbindes med Axel Honneth, som ser anerkendelsen af individet som en forudsætning for at leve et vellykket liv (Juul, 2012:320). Honneth mener, at mennesket vil opleve krænkelse ved ikke at blive anerkendt som ligeværdige individer, og derfor mener Honneth, at det er kritisk teoris rolle at identificere de fejludviklinger i samfundet i form af f.eks. magt og strukturer, som fører til krænkelse af individet (Juul, 2012:326,341). Den fjerde generation af kritisk teori forbindes med sociologen Hartmut Rosa. Rosa er bl.a. kendt for sine analyser af accelerationssamfundet. Rosa mener, at flere mennesker i stigende grad oplever en følelse af fremmedgørelse i et samfund og i en verden, som i stigende grad accelererer. Derfor er det ifølge Rosa nødvendigt at inddrage tidsperspektivet til undersøgelser og analyser af samfundets strukturer, da undertrykkelsen udspringer af dette tidsregime, som udvikler sig i takt med moderniseringen (Rosa, 2014:12-13).

## Specialets teoretiske perspektiv

Specialets teoretiske udgangspunkt vil tage afsæt i Habermas' kommunikative paradigme.

Habermas teori om *Den kommunikative handlen* vil belyse mødet mellem underviserens livsverden og FGU som system. Af mit tidligere projekt på *Den Økologiske Produktionsskole* (Hansen, et. al.,

2019) fremgår det, at underviserne føler sig personligt forbundet til deres arbejde, og at arbejdet byggede på samme værdier som undervisernes personlige værdier. I lyset af Habermas' teori kan dette forstås som, at undervisernes arbejde er en del af deres livsverden. Derudover talte underviserne i det tidligere projekt sig ind i Habermas' teori om *kolonisering af livsverdenen*. Underviserne talte dengang FGU frem, som noget der kom og ville overtage de værdier og den kommunikation, som var tilstede i arbejdet på produktionsskolen, og som var en del af deres livsverden. Jeg vil for at eksemplificere dette inddrage et citat, som viser hvorledes, de taler det system, som FGU er en del af frem, som noget der kommer:

*”Men nu kommer det kan jeg mærke, ikk. Og det startede sådan, vi havde et lærermøde for tre uger siden, hvor ledelsen sagde ganske få ting som var bare, nu vil de rive væggene ned og op, og vi skal lave et stor-kontor oppe på vores administrations gang, og så grinte vi lidt af det. Og det var virkelig for mig sådan, så nu kommer det dér, den maskine, den offentlige maskine indover, ikk. Og det var en lille ting, men jeg blev virkelig ramt af det.” (Ip 2, Bilag 4:18).*

Denne udtalelse synes at tale sig ind i, at underviseren oplever systemet vil kolonisere produktionsskolen, som de kender den. Med Habermas' teori om den kommunikative handlen, herunder begreberne system og livsverden, er det muligt at analysere undervisernes udtalelser med et perspektiv, som tager afsæt i undervisernes subjektive oplevelse af FGU som den objektive verden, der med et system-rationale etablerer sig i deres sociale verden og betinger deres handlen i arbejdet med de unge på FGU.

## Jürgen Habermas

Habermas er særlig kendt for sine kritiske analyser af samfundet, hvori han med sin teori forsøger at belyse fejludviklinger i samfundet med et emancipatorisk sigte. Hans hensigt er at bevidstgøre mennesket om de undertrykkende strukturer i samfundet i forsøget på at gøre samfundet mere frit, ligeværdigt og demokratisk. I Habermas kendte hovedværk; *Theorie des kommunikativen Handles* fra 1981, som er oversat til dansk med titlen: *Teorien om den kommunikative handlen*, belyser Habermas med sin teori om *den kommunikative handlen*, hvorledes den menneskelige handlen udspringer af forskellige rationalitetsforståelser. Ifølge Habermas er den kommunikative fornuft, som oprindeligt er tilstede i den menneskelige interaktion, truet af det moderne samfunds

udviklingstendenser. Ifølge Habermas kan subjektets handlinger udspringe af den forståelsesorienterede kommunikation mellem mennesker, som ifølge Habermas er grundlæggende i mennesket og er tilstede i *livsverdenen*. Men handlinger kan også være *instrumentelle handlinger*, som udspringer af en resultatorientering og som udspiller sig i *systemets* rationale (Habermas, 1996).

## Systemet

*Systemet* repræsenterer økonomi, arbejdsmarkedet og det statslige system og er præget af et målorienteret rationale, hvor handlinger, i stedet for at søge indbyrdes forståelse, bygger på resultatorienterede handlinger i et forsøg på at opnå et mål. Handlingerne vil bære præg af et mere strategisk rationale, hvor der vurderes, hvilke midler der i kommunikationen vil være mest hensigtsmæssig at bruge for at opnå succes ift. et ønsket resultat (Habermas, 1996:209). Den resultatorienterede handling er i det moderne samfund i stigende grad anderledes fra den forståelsesorienteret handling og menneskets livsverden. Tidligere var systemet, herunder stat og produktionen sammenkoblet og styret af nogle fælles værdier i samfundet, som også er tilstede i menneskets livsverden, som f.eks. familie, religion, tradition, men også morale. I det moderne samfund er staten og markedet i stedet blevet særskilte subsystemer med eget rationale og styresystem, som adskiller sig fra de fælles værdier i livsverdenen og er ikke længere drevet af moralske beslutninger. I stedet er disse subsystemer i det moderne samfund styret af magt og økonomi (Habermas, 1996:107). De strategiske handlinger kommer blandt andet til udtryk gennem statslige institutioner, som skal forsøge at opfylde målene inden for systemets rationale. I det moderne samfund er systemets rationale i højere grad drevet af effektivitet og optimering af ydelser ift. økonomi, hvilket også har fået betydning for synet på det enkelte individ. I systemets rationale reduceres individer til klienter, i stedet for at blive set som individer i relation til deres egen identitetsskabelse (Habermas, 1996:208-209).

## Den kommunikative handlen

Ifølge Habermas er den forståelsesorienteret handlen, som vi oplever i livsverdenen meget mere grundlæggende i mennesket end den strategiske handlen. (Habermas, 1996:209). Den forståelsesorienterede handling orienterer sig mod en kommunikation, der forsøger at opnå en

indbyrdes forståelse. *"Indbyrdes forståelse er iboende det menneskelige sprog, som dets telos."* (Habermas, 1996:211). Forudsætningen for den kommunikative handling er, at der i den intersubjektive kommunikation er en fælles forståelsesramme og et ønske om ikke at føre andre deltagere bag lyset, men i stedet en accept af, at alle kan argumentere og ytre sig som lige deltagere (Habermas, 1996:219-221). *"Denne slags interaktion, hvor alle delagtige afstemmer deres individuelle handlingsplaner efter hinanden og derfor forfølger deres illokutionære mål uden forbehold, har jeg kaldt for kommunikativ handling."* (Habermas, 1996:218).

I den intersubjektive interaktion i livsverdenen er der nogle implicite både forståelser og indforståelser med gyldighedsfordringer, men også temaer i en normativ kontekst, som bliver en fælles ramme for kommunikationen, og som deltagerne orienterer sig indenfor. På baggrund af det implicite vil man med argumentation og forhandlinger forsøge at skabe fælles forudsætninger og en fælles situationsdefinition, hvori den kommunikative handling kan udspille sig. (Habermas, 1996:285-293). Ifølge Habermas har en samtale tre aspekter. Den *objektive verden* som er det der bliver talt om. Den *sociale verden* som er interaktionen, der opstår i samtalen og den *subjektive verden* som er den hensigt, som taleren taler ud fra, og som kommer frem i samtalen. Når man i kommunikationen skal forstå en andens ytringer, er det altså alle disse tre aspekter, som skal forstås. Deltagere af samtalen skal forstå, hvad der bliver talt om, forstå relationen, og forstå talerens hensigt med sine ytringer. Ved manglende forståelse vil deltagerne kræve yderligere grunde og argumentationer, for at kunne acceptere og forstå det der ytres, og man vil gennem yderligere kommunikation forsøge at få en fælles forståelse (1996:223-227).

## Livsverdenen

Habermas skelner som sagt mellem *systemet* og *livsverdenen*. I sin teori om livsverdenen fremhæver Habermas et kulturalistisk livsverdensbegreb med tilslutning til det fænomenologiske, hvor subjektets livsverden kort kan siges at være implicite og iboende erfaringer, samt troen på at nye situationer vil være inden for overskuelige rammer. Det er ud fra disse erfaringer og en oplevelse af sikkerhed, at subjektet vil kommunikativt handle.

*"De involverede lever helt sikkert med bevidstheden om risikoen for, at der hele tiden kan optræde nye situationer, at de stadig må kunne magte nye situationer; men disse*

*situationer kan ikke ryste livsverdenens naive fortrolighed. Den kommunikative hverdagspraksis er uforenelig med hypotesen om, at "alt kunne være helt anderledes": "Jeg har tiltro til, at verden, sådan som jeg indtil nu er bekendt med den, vil fortsætte med at være, som den er og selvfølgelig at mit vidensforråd, der dels er dannet af mine egne erfaringer og dels er overtaget fra andre mennesker, videre frem vil bevare sin grundlæggende gyldighed." (Habermas, 1996:300).*

Habermas' begreb om livsverdenen vil i specialet kunne give et perspektiv på undervisernes og elevernes livsverden og en forståelse af, hvordan værdier og den kommunikative handlen på produktionsskolen har indlejret sig i livsverden og skabt en selvfølgelighed. Som jeg har citeret Habermas for, så mener han, at den kommunikative handlen er iboende mennesket, og dette kan være af betydning for at værdier og den pædagogiske praksis på produktionsskolen, som kan siges at være forståelsesorienteret, ikke skaber forstyrrelser i undervisernes og elevernes livsverdenen, men i højere grad forstærker oplevelsen af sikkerhed og troen på sig selv.

Ifølge Habermas vil det være anbefalelsesværdigt, i begrebsliggørelsen af livsverdenen, at inddrage *livsverdenens hverdagskoncept*, hvor subjektets sociokulturelle baggrund bliver en del af den narrative *fortælling*, og den måde subjektet forstår verden og sig selv i denne verden på, da dette vil flyde ind i den kommunikative handlen og få betydning for konteksten (Habermas, 1996:304-305). Subjektet skaber sin personlige identitet ved at være bevidst om, at egne handlinger udspringer af sin narrative fortælling. Ligeledes kan subjektet skabe en social identitet ved at erkende at have et tilhørsforhold til sociale grupper. Således vil dette danne rammen for subjektets baggrundsviden, og gennem subjektets fortælling bliver det muligt at aflæse, hvordan subjektet ser hændelser i en livsverden, ved at subjektet eksempelvis gennem fortællingen bidrager med sin måde at se på andre, samt på sociale grupper, tilstande eller historiske begivenheder (Habermas, 1996:306-307).

Ifølge Habermas sker der i denne proces en reproduktion af livsverdenen, hvor den fælles forståelse i den kommunikative handlen bidrager til både tradition, men også ny kulturel viden. Ligeledes er handlingskoordineringen i interaktionen med til at tjene den sociale integration og fremstillingen af solidaritet. Dertil bidrager den kommunikative handlen også til socialisation, ved at subjektet gennem kommunikationen kan skabe sin personlige identitet. Disse processer i livsverdenen betegner Habermas som *kultur, samfund og personlighed*, og er ifølge Habermas livsverdens

*strukturelle komponenter* (Habermas, 1996:308). *Kultur* er ifølge Habermas de deltagenes vidensforråd, som er forudsætningen for de fortolkninger, som deltagerne tillægger i forsøget på at opnå indbyrdes forståelse. *Ved samfund* skal det forstås som værende de uskrevne og legitime ordninger, hvorved deltagerne regulerer deres tilhørsforhold til sociale grupper og herunder sikrer en form for solidaritet. *Personlighed* er de handlings- og sproglige kompetencer, som gør at deltageren er i stand til at indgå i en forståelsesorienteret kommunikation med mulighed for at skabe sin personlige identitet (Habermas, 1996:308).

### Reproduktion af livsverdenen

Den kommunikative handlen er ikke alene en forståelsesproces, men også en indbyrdes forståelse om forskellige synspunkter og syn på ting i verden. Dette er samtidig med at deltagerne i interaktionen uddanner sig og bekræfter eller fornyr deres tilhørsforhold til sociale grupper i samfundet og dermed deres egen identitet (Habermas, 1996:310). Ifølge Habermas bidrager den kommunikative handlen til at reproducere livsverdenen, og disse reproduktionsprocesser sikrer, at de strukturelle komponenters opretholdes. Da det er i den forståelsesorienterede kommunikationen, at mennesket reproducerer livsverdenens strukturelle komponenter, bliver den kommunikative handlen en betingelse for et godt liv og en meningsfuld eksistens. Ved forstyrrelser i reproduktionsprocesserne vil subjektet opleve anomi, tab af mening og orientering- og legitimationskriser (Habermas, 1996:311-312). Nedenstående er et skema lavet af Habermas, hvor det skitseres hvilken krise, en forstyrrelse inden for de strukturelle komponenter kan forårsage, samt som det står helt til højre i skemaet, ud fra hvilken vurderingsdimension som de enkelte reproduktionsprocesser vurderes i henhold til;



<u>Strukturelle komponenter</u> <u>Forstyrrelser i områderne</u>	<u>Kultur</u>	<u>Samfund</u>	<u>Personlighed</u>	<u>Vurderingsdimension</u>
<u>Kulturel Reproduktion</u>	<b>Meningsstab</b>	Legitimationstab	Orienterings- og opdragelses-krise	Videns-rationalitet
<u>Social integration</u>	Usikkerhed vedrørende den kollektive identitet	<b>Anomi</b>	Fremmedgørelse	Solidaritet blandt dem der hører til
<u>Socialisation</u>	Traditionsopbrud	Motivationstab	<b>Psyko-patologier</b>	Personens tilregnelighed

(Skema af Habermas, 1996:314)

Ved forstyrrelser hvor legitimitetsordningerne ikke sætter sig igennem, vil subjektet opleve manglende ressourcer til at opretholde hverdagspraksis (Habermas, 1996:311).

Reproduktionsprocesserne er centrale funktioner, også i samfundet, men er under pres af det moderne samfund, grundet manglende mulighed for at reproducere livsverdenen i administration, produktion og teknik, som stadig vinder større indtog. Med afsæt i Habermas teori vil det kunne antages at eleverne på de tidligere produktionsskoler, som nu er målgruppen til PGU-linjen, har oplevet forstyrrelse i livsverdenen. Det skolesystem hvor nogle af disse elever ikke har kunne opfylde kravene til eller et hjem med manglende støtte og opbakning, må menes at være en begrænsning for, at den unge har kunne reproducere sin livsverden, da elevens subjektive verden ikke er blevet forstået gennem kommunikationen, hvilket forårsager de manglende ressourcer til at opretholde en hverdagspraksis i den objektive verden.

### Kolonisering af livsverden

Det særlige ved undervisernes arbejde er at deres arbejde i den daglige praksis bygger på den forståelsesorienteret kommunikation. I relationen og interaktionen mellem mennesker vil man ikke kunne undlade at inddrage menneskers livsverden, men samtidig skal undervisernes arbejde ud fra et rationale, som har sit afsæt i systemet. Systemets stadigt større indflydelse i det statslige arbejde

får derfor stigende betydning for underviserne, som står i et øget konfliktfyldt krydsfelt mellem systemets rationale, og de elever de arbejder med og deres livsverden (Habermas, 1996:342-343).

Ifølge Habermas bør der være en form for balance imellem system og livsverdenen, men i takt med moderniteten har systemets rationale, i form af eksempelvis økonomi og effektivisering, overtaget og trængt ind på livsverdenens område. Om dette bruger Habermas begrebet *kolonisering af livsverdenen* (Habermas, 1996:424). Ifølge Habermas udfolder systemet en egendynamik, som laver et overgreb i form af en kolonisering af livsverdenen og dermed skaber forstyrrelserne i livsverdenen (Habermas, 1996:424). Habermas mener, at det bureaukrati som gennemsyrrer systemet, i sig selv skaber en vækst, som resulterer i administrative styringsmekanismer indtrængen i livsverdenen. I systemets kolonisering af livsverdenen sker der en ensidig rationalisering, og systemets instrumentelle og strategiske rationale dominerer målene og kommunikationen, som ikke længere er optaget af det moralsk rigtige, men i stedet orienterer sig mod effektivitet og optimering af ydelser (Habermas, 1996:455). Med afsæt i dette perspektiv vil jeg analysere, hvorledes undervisernes livsverden bliver berørt af systemets indtrængen i værdier og kommunikation på skolen, og hvilke dilemmaer dette kan forårsage.

## Opsamling

Som det fremgår tidligere i specialet, så har undervisernes tidligere arbejde på produktionsskolerne arbejde inden for en ramme, som med Habermas' perspektiv, kan betegnes som den kommunikative handlen. I undervisernes arbejde på de tidligere produktionsskoler har der været en fælles forståelse og accept af gyldighedskrav, som har skabt en fælles ramme, som underviserne har orienteret sig indenfor. Underviserne har arbejdet med elevernes subjektive og sociale verden, og de unge er blevet mødt i en forståelsesorienteret kommunikation af relations-kompetente undervisere. Dette har sat rammen for, at både undervisere og elever har kunne reproducere livsverdens strukturelle komponenter, som i underviserens normative har været grundlæggende for, at de unge også senere kan være i den objektive verdens krav. Med FGU-reformen bliver undervisernes arbejde i langt højere grad betinget af strategiske handlinger, som har afsæt i politiske målsætninger, og det får betydning for undervisernes arbejde, da handlinger ikke længere kun har afsæt i elevernes livsverden, men også udspringer af konkrete målsætninger i den objektive verden.

Habermas' begreber om den strategiske- og den kommunikative handling, samt system og livsverden, vil blive brugt i analysen og giver et perspektiv på genstandsfeltet, som er normativt, med et perspektiv på hvordan uddannelse bør være, men også hvad formålet med uddannelse er, både ud fra den objektive verdens syn, men også ud fra undervisernes subjektive syn. I analysen vil FGU-reformen anses som en strategisk handling på uddannelsesområdet og dermed repræsentere systemet. I analysen vil undervisernes subjektive normative forståelse af den objektive verden ligeledes vise sig, og dermed får jeg en indsigt i den livsverden, som underviserne orienterer sig ud fra i deres udtalelser om arbejdet og den sociale verden, og som er truet af systemets kolonisering.

## Metode

Specialets forskningsmetode har taget udgangspunkt i at få en indsigt i undervisernes subjektive oplevelse af FGU's betydning for deres arbejde. I følgende afsnit vil der fremgå en redegørelse af valg i forbindelse produktionen af empiri, samt overvejelser om valg og fravalg i forbindelse med specialets metode. Ligeledes vil jeg i dette afsnit redegøre for bearbejdningen af den producerede empiri, samt analysestrategien.

### Valg af metode

Til besvarelsen af problemformuleringen var det min oprindelige plan at gøre brug af interviews, som den primære metode til at producere empiri. Jeg har haft fire planlagte interviews med undervisere, som er ansatte på FGU, og som har indvilliget i at deltage i et interview. Dertil var jeg, tilbage i marts 2020, stadig i gang med et opsøgende arbejde for at finde flere relevante interviewpersoner til specialet. Med afholdelsen af flere interviews ville jeg have haft mulighed for at nuancere og konceptualisere problemet. Min oprindelige plan var, at jeg ville supplere interviewene med observation. Observation ville bidrage til empirien ved at give mig mulighed for at observere undervisernes hverdagspraksis på FGU. Min forventning til observation, som metode var, at jeg kunne få øje på dilemmaer eller modsætningsforhold, som enten underviseren ikke selv var bevidst om, eller som kunne konkretisere eventuelle udsagn fra interviewene.

Desværre blev jeg, grundet Covid-19 som forårsagede den ekstra ordinære nedlukning af Danmark i marts 2020, forhindret i afholdelsen af tre ud af de fire allerede planlagte interviews, samt muligheden for at lave observation. Da alle uddannelsesinstitutioner, herunder FGU blev lukket

ned, blev mine aftalte interviews udskudt på ubestemt tid, og jeg har derfor været nødsaget til at ændre min metode ift. at besvare problemformuleringen. Jeg vil derfor grundet Covid-19-situationen i langt højere grad, og med opfordring fra RUC, lave en mere teoretisk analyse, hvor jeg i højere grad inddrager mine teoretiske perspektiver på genstandsfeltet til at analysere min empiri. Jeg vil dertil gøre brug af eksisterende empiri, hvilket vil blive udfoldet herunder. Jeg nåede inden nedlukningen at lave et interview med en underviser på FGU, som vil indgå i analysen. Dette interview giver mig mulighed for at få indsigt i interviewpersonens holdninger og oplevelse af eget arbejde og FGU's betydning for dette. Ligeledes har jeg gennem interviewet skabt et refleksionsrum for underviseren, som gennem interviewet har kunne få italesat og reflekteret over egen rolle, som underviser på FGU.

### Projekt: Fra ØKO til FGU

Til at supplere mit empiriske grundlag inddrages interviews fra mit tidligere projekt, som er nævnt indledningsvist. Projektet; *Fra ØKO til FGU*, er lavet i faget *Pædagogik og uddannelsesstudier* på RUC i foråret 2019. Dette projekt var, som nævnt tidligere, et gruppe-projekt og er lavet i samarbejde med tre andre RUC-studerende. I projektet undersøgte vi, hvilke interne udfordringer der blev talt frem hos ledelse og lærere på Den Økologiske Produktionsskole i overgangsfasen til at blive en FGU-institution, og hvordan disse udfordringer blev håndteret på skolen (Hansen, et. al., 2019). I projektet blev der produceret et enkelt-interview med den daværende viceforstander på skolen og et gruppe-interview med to undervisere på skolen. Interviews fra dette projekt vil blive inddraget og anvendt i analysen, i et omfang som tager højde for, at denne empiri er produceret til et andet formål og i en anden kontekst, samt at projektets teoretiske udgangspunkt ligeledes har været et andet (Hansen, et. al. 2019).

### På trods – Stemmer fra Den økologiske produktionsskole

I min analyse vil jeg ligeledes gøre brug af eksisterende empiri. Jeg vil inddrage udtalelser fra undervisere og ledelse fra udgivelsen; *På trods – Stemmer fra Den økologiske produktionsskole* af Lene Byriel (2013), velvidende at disse udtalelser ligeledes har haft en anden intention med sig i produktionen. Alligevel vurderes udtalelserne i bogen at kunne bruges ift. at give indblik i produktionsskole-tilgangen og pædagogikken.

## Bedre veje til en ungdomsuddannelse - anbefalinger til regeringen

Jeg vil i analysen inddrage rapporten: *Bedre veje til en ungdomsuddannelse - anbefalinger til regeringen* (2017). Denne rapport indeholder anbefalinger, som blandt andet ligger til grund for FGU. Anbefalingerne i denne rapport er lavet af en ekspertgruppe, som er nedsat af regeringen i 2016, og der står bl.a. i rapporten:

- ”Med ekspertgruppen ønsker regeringen at understøtte, at den enkelte unge får det uddannelsesforløb, som bedst understøtter en positiv udvikling i den enkelte unges personlige, faglige og sociale kompetencer, og som er nødvendige for, at den unge rustes til den videre færd i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet.
- Ekspertgruppen skal derfor komme med anbefalinger til, hvordan de unges veje gennem uddannelse kan målrettes, så unges behov i højere grad tilgodeses, så frafald og dobbeltuddannelse minimeres, og deres veje ikke forsinkes unødigt.” (*Bedre veje til en ungdomsuddannelse*, (Ekspertgruppen, 2017:16).

Formålet med denne rapport er, som det er citeret herover, meget målorienteret. Men i anbefalingerne ses der også nogle overvejelser, som tilgodeser, at FGU-reformen henvender sig til en gruppe unge med mange forskellige behov for udvikling, som der skal tages hånd om for at nå målet med FGU. Jeg vil i analysen inddrage nogle af disse anbefalinger til FGU-reformen, som jeg ser er implementeret, men i en forvrænget eller anden grad end det der kan antages at være tænkt med anbefalingen. Inddragelsen af disse anbefalinger kan derfor bidrage til at forstå hvordan politiske intentioner, som udadtil kan bære præg af at være moralsk overvejende, kan tage en drejning i systemets rationale, hvor det moralsk rigtige i arbejdet med denne gruppe unge, bliver overtaget af handlinger, som tager afsæt i bureaukrati og administration, som tilgodeser effektivitet og økonomi.

## Semistruktureret interview

Interviewet med underviseren på FGU, som vil blive anvendt i analysen, er blevet afholdt som et semistruktureret interview. Det semistruktureret interview er valgt, da det giver muligheden for en åben og udforskende tilgang til underviserens udtalelser under interviewet. Jeg har forud for

interviewet udarbejdet en interviewguide med temaer med hensigt på at sikre en vis struktur i interviewet, men stadig med en åbenhed og mulighed for at forfølge andre væsentlige udtalelser eller tematikker som tales frem af underviseren under interviewet. Valg af interview som metode er ligeledes i tråd med specialets videnskabsteoretiske udgangspunkt, da interviewsituationen skaber rum for kritisk selvrefleksion, som kan skabe en frigørende bevidsthed om de magtforhold, der er etablerede omkring uddannelse, og som betinger underviser-arbejdet (Nielsen, 2020:484).

## Interviewguide

I udarbejdelsen af interviewguiden har jeg taget udgangspunkt i både min viden fra mit tidligere projekt, om de dilemmaer som lederen og underviserne på produktionsskolen frygtede ved at blive en del af FGU-reformen. Derudover har jeg taget udgangspunkt i min egen afsøgning og indsigt i genstandsfeltet, og lavet temaer og spørgsmål ud fra hvor jeg kan se, at der kan være nogle dilemmaer eller nogle modsatrettede vilkår og krav i undervisernes arbejde med de unge (Kvale & Brinkmann, 2015:59). Spørgsmålene i interviewguiden er lavet med henblik på at få underviseren til at fortælle om egen oplevelse og erfaringer med FGU, men også omkring undervisningen og det øvrige pædagogiske arbejde med målgruppen. Interviewguiden er bygget op om fire temaer, som jeg synes har været særligt fremtrædende i både genstandsfelt og i min gennemgang af tidligere projekt. Temaerne i interviewguide er følgende:

- *Motivation til arbejdet som underviser.*
- *FGU's betydning for underviserens arbejde.*
- *Dilemmaer, samt håndtering i arbejdet med målgruppen.*
- *FGU som et styrket tilbud til de unge.*

Interviewguiden er udarbejdet med henblik på først at få viden omkring undervisernes baggrund og motivation for at arbejde med de unge på produktionsskolen. Disse spørgsmål er givende for at forstå den position og motivation, som underviseren taler ud fra. Andet tema er bredt og søger særlig indsigt i underviserens subjektive oplevelse af FGU's betydning for arbejdet. Tredje tema har til hensigt at få konkretiseret de problematikker, som underviseren taler frem i sit arbejde. Det sidste tema; *FGU som et styrket tilbud til de unge*, er ikke nødvendigvis relateret til problemformuleringen, men kan give et indblik i den sociale verden, som underviseren taler ud fra,

da dette kan give indsigt i underviserens oplevelse af FGU, som den objektive verden. Jeg har været bevidst om at lave spørgsmålene i interviewguiden åbne og også lavet nogle spørgsmål brede, sådan at interviewpersonen selv kan fortælle åbent om oplevelser og erfaringer.

### Udvælgelse af interviewpersoner

Jeg har henvendt mig til ledelsen på flere FGU-institutioner, hvor jeg har søgt efter at komme i kontakt med undervisere på PGU-linjen. Det har været en udfordring at finde relevante interviewpersoner, på trods af at jeg har lavet et stort opsøgende arbejde. Oftest har jeg ikke fået svar retur, og ellers har institutionerne ikke oplevet at kunne finde tid. Jeg har ikke haft mulighed for at henvende mig direkte selv til undervisere på de forskellige FGU-institutioner, da der ikke er oplyst kontaktinformationer på underviserne på de forskellige FGU-institutioners hjemmeside. Som sagt nåede jeg at aftale fire interviews, men kun afholde ét interview før Covid-19-nedlukningen. Underviseren jeg har interviewet til dette speciale, er ansat i FGU og er tilknyttet PGU-linjen. Hun har før FGU, været underviser på produktionsskolen i 13 år. Hun har derfor stor erfaring med arbejdet på produktionsskolen, og jeg finder hende derfor som relevant interviewperson ift. til at få viden om FGU-reformens betydning ift. arbejdet med de unge og for skolen generelt.

### Transskribering

Interviewet er efter forud indgået aftale blevet lydoptaget, så jeg som interviewer har kunne fordybe mig i dialogen og være aktiv lyttende, og dermed bedre kunne komme med opfølgende spørgsmål til interviewpersonens udtalelser (Kvale & Brinkmann, 2015:237). Jeg har straks efter endt interview transskriberet interviewet, sådan at jeg havde det i frisk erindring. For læsevenligheden skyld har jeg valgt at transskribere spørgsmål og udtalelser til skriftsprog. Da formålet er at opnå viden og indsigt i undervisernes oplevelser af FGU's betydning for deres arbejde, for derefter at kunne analysere dette ift. problemformuleringen, har jeg ligeledes undladt at beskrive pauser, kropssprog, samt lyde og fyldord, som f.eks. hm, øhm, øh osv., da jeg vurderer dette irrelevant for at analysere materialet til specialets formål (Kvale & Brinkmann, 2015:239-241). Jeg har dog i transskriptionen valgt at sætte citationstegn, da interviewpersonen i sine udtalelser ofte udtaler sig på en måde, der indikerer, at det er andre, der siger det. Som eksempelvis:

- *Vi har også mange eksempler på unge, som bare er endt her, fordi de har siddet med en eller anden vejleder der har sagt: "Du skal et eller andet. Hvad vil du?" (Bilag 3:9)*

Jeg har gennem hele transskriberingen været opmærksom på at være loyal overfor interviewpersonernes udtalelser.

## Etiske overvejelser

Det kvalitative interview bør ledsages af en række etiske overvejelser, og jeg har forud for interviewet orienteret mig i bogen; *Interview* af Kvale og Brinkmann (2015). Da empirien skabes i en intersubjektiv interaktion, har jeg forud for interviewet gjort mig overvejelser om informeret samtykke, herunder informationer omkring rettigheder ift. data, samt åbenhed omkring interviewets formål. Derudover har jeg gjort mig overvejelser omkring fortrolighed og anonymitet. Jeg har også forsøgt at gøre mig begreb om konsekvenser, ift. om interviewet kan få konsekvenser for interviewpersonen både under og efter interviewet (Kvale & Brinkmann, 2015:116-120).

I forhold til åbenhed om specialets formål har jeg været opmærksom på at informere interviewpersonerne kort, men tilstrækkelig omkring specialet og interviewets formål. Jeg har været meget opmærksom på, at jeg ikke selv italesætter feltet i en sådan grad, at min egne forudindtaget holdninger og forforståelser om feltet bliver tydelige, da jeg ubevidst kan komme til at påvirke interviewpersonens svar. Forud for interviewet har jeg informeret interviewpersonen om, at undersøgelsen ikke forsøger at finde frem til svar, som skal be- eller afkræfte hypoteser, men at jeg i specialet har en åben, nysgerrig og undersøgende tilgang til FGU-reformens betydning for undervisernes arbejde på FGU.

## Samtykkeerklæring

Forud for interviewet har jeg sendt en samtykkeerklæring til interviewpersonen på e-mail til gennemlæsning (bilag 6). Med samtykkeerklæringen informerer jeg kort interviewpersonen omkring, hvad specialet har til hensigt at undersøge samt interviewets formål. Jeg informerer yderligere om, at interviewpersonen i specialet vil fremstå anonym, og at deltagelsen er fuldt ud frivillig. Dertil har samtykkeerklæringen til formål at indhente samtykke, til at jeg må lydoptage



interviewet med henblik på at kunne transskribere efterfølgende. Jeg gør ligeledes i samtykkeerklæringen interviewpersonen opmærksom på, at jeg opbevarer denne data fortroligt og uden adgang for uvedkommende, og at lydoptagelsen vil blive slettet efter specialet er endeligt afsluttet.

### Anonymisering og konsekvenser

I specialet er interviewpersonen anonymiseret. Interviewpersonens udsagn i interviewet er personlige informationer omkring oplevelser og holdninger om FGU, og derfor er det vigtigt at sikre anonymiteten. Jeg har derfor vurderet det nødvendigt også at undlade at nævne den konkrete FGU-institution, hvor interviewpersonen arbejder, da der potentielt kan være mulighed for at interviewpersonen genkendes (Kvale & Brinkmann, 2015:117). Jeg har grundet anonymisering også valgt at referere til interviewpersonen med et fiktivt navn. Underviseren vil i analysen derfor blive nævnt med navnet Liza. Jeg er bevidst om, at jeg gennem anonymisering fratager underviseren en stemme, men alligevel vurderer jeg, at anonymisering er at foretrække. Det kan ikke udelukkes, at der kan være kritiske udtalelser omkring FGU, som er underviserens ”arbejdsgiver”, og derfor bør en kritisk skitsering af FGU eller andre udtalelser henvendes et andet sted end i dette speciale med navns nævnelse (Kvale & Brinkmann, 2015:119).

### Forskerens rolle

I forhold til min egen rolle som forsker er jeg bevidst om at jeg interagerer med interviewpersonen, og at jeg derfor selv er aktiv i skabelsen af den empiriske viden. Jeg bærer derfor et stort ansvar gennem dialogen og med mine spørgsmål for at sikre den videnskabelige kvalitet, ved ikke at komme til at påvirke interviewpersonens svar, og ligeledes ikke lade mig selv påvirke af interviewpersonens udtalelser, men i stedet holde en professionel distance (Kvale & Brinkmann, 2015:120).

### Kritisk refleksion over metode

På trods af at jeg gennem mit valg af metode har forsøgt at forholde mig åben og eksplorativ til feltet, har jeg allerede ved udarbejdelsen af mine spørgsmål en forhåndsviden om feltet. Jeg har

forud for interviewguiden lavet et stort forarbejde og undersøgt genstandsfeltet, sådan at jeg har kunne forberede mig til interviewet ved at stille relevante spørgsmål. Dertil har jeg en stor viden om feltet og en indsigt i andre underviseres subjektive holdninger til FGU fra mit tidligere projekt. Jeg er også selv normativ ift. genstandsfeltet, som stiller mig kritisk overfor systemets rationalisering. Konsekvensen af ovenstående bliver, at jeg forud for interviewene allerede har en forforståelse om forskellige problemstillinger i feltet, og dermed mindsker jeg min egen mulighed for at undersøge feltet med en vis naivitet (Brinkmann & Tanggaard, 2015:37).

## Validitet

Det kvalitative forskningsinterview er et omdiskuteret emne ift. validitet, da interviewformen bl.a. kritiseres for at være for subjektivt, kontekstfølsomt, og med for få subjekter til at resultaterne kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2015:229). Jeg har derfor gjort mig mange overvejelser forud for, samt undervejs i specialet om hvorledes jeg kan styrke specialets validitet. Jeg har med afsæt i dette, valgt at være transparent i min undersøgelse og arbejdsproces, således at læsere af specialet kan se bag om de valg, jeg har gjort. Jeg vil gennem specialet forsøge at begrunde mine valg, og jeg vil vedlægge transskriptionerne af interviews med som bilag, med og uden farvekodning, således at læsere af specialet kan se mine fortolkninger i min behandling af empirien.

Jeg er bevidst om, at jeg med mit interview ikke kan generalisere specialets resultater til at kunne omfatte holdninger og oplevelser fra andre FGU-undervisere. Alligevel ses specialets resultater som værende overførbare til lignende kontekster inden for velfærdsarbejdet, som arbejder under lignende politiske, statslige og kommunale betingelser. Problemformuleringen implacerer sig i en uddannelseskontekst, som i højere grad bliver betinget af politiske og økonomiske påvirkninger, og derfor anses specialets indhold som overførbare til andre lignende kontekster, hvor systemets krav i højere grad betinger arbejdet og målene for uddannelsen på bekostning af prioriteringen og tiden til det pædagogiske arbejde. Derudover er specialets resultater bl.a. udsprunget af undervisernes subjektive oplevelse af, at deres arbejde bliver underlagt en politisk reform, som stiller nye krav og mål til deres handlen. Denne form for top-down styring, samt reformer som skal løse samfundsproblematikker, er ikke unikke i velfærdsarbejdet, og derfor kan det antages, at specialets resultater kan gøre sig gældende inden for andre velfærdsprofessioner, som bliver underlagt nye reformer eller strategier som betinger deres arbejde.

## Analysestrategi

Min forhåndsviden om feltet har ligget til grund for de temaer, som interviewguiden er bygget op omkring, og har derfor også betydning for selve interviewet. Derfor har analysen allerede på daværende tidspunkt været igennem en vis strukturering. Ligeledes sker der i interviewsituationen en analysering af interviewpersonens udtalelser, hvor jeg som forsker vælger at stille opfølgende spørgsmål, både ud fra de udtalelser der står stærkt i interviewpersonens livsverden, men også ud fra min teoretiske viden om feltet (Poulsen, 2016:89).

I bearbejdningen af empirien er interviewet først blevet transskriberet. Derefter har jeg kodet transskriberingen efter samme temaer, som interviewguiden er bygget op omkring. Jeg har kodet transskriberingen i disse temaer, for at kunne strukturere udtalelserne og skabe et overblik. Derefter har jeg gennemlæst min bearbejdning flere gange, for at få øje på hvad der er på spil i interviewpersonens udtalelser, og ud fra dette har jeg valgt tre nye temaer, som vil være udgangspunktet for analysen. De tre nye analytiske temaer vil tage udgangspunkt i dilemmaer, som jeg ser stå centralt i underviserens udtalelser, men også i teorierne om genstandsfeltet, og jeg mener derfor, at disse tre temaer vil skabe et godt grundlag for en analyse.

Den første analysedel har jeg kaldt *Produktionsskole eller almen skole*. Denne analysedel tager afsæt i Kristian Larsens bidrag til specialet omkring skolen, og hvad skole er og bør være. Altså et afsæt i en forståelse af, at det almene uddannelsesområde på mange måder adskiller sig fra de tidligere produktionsskole-tilgang og måde at være skole på. Denne analysedel vil derfor afdække, hvilke dilemmaer der viser sig omkring de almene fag i FGU, men også omkring rammen om den nye PGU-linje, som har betydning for, i hvilken grad produktionsskole-tilgangen kan videreføres i FGU.

Anden analysedel er kaldt; *Elev-orienteret eller system-orienteret* og tager udgangspunkt i Biestas teori om *kvalifikation, socialisation og subjektifikation*. Denne analysedel har til hensigt at undersøge, hvordan uddannelsens mål og formål bliver tolket både ift. de tidligere produktionsskoler, men også hvordan dette adskiller sig fra FGU, hvor arbejdet med de unge nu er betinget af mere målorienteret handlinger, som udspringer af systemets rationale.

Tredje analysedel har jeg valgt at kalde; *Et kald eller et job*. Før FGU-reformen arbejdede underviserne inden for en ramme og med en kommunikation, som antages i højere grad at have været i overensstemmelse mellem undervisernes personlige værdier. Men i takt med udviklingen er også produktionsskolerne blevet genstand for systemets effektivisering og målorientering, hvilket kommer til udtryk i undervisernes arbejde på FGU. Denne analysedel vil derfor med afsæt i Katrin Hjorts teori om professionen, undersøge hvilken betydning det har for underviserne, at deres arbejde i FGU i højere grad er betinget af instrumentelle handlinger, som ikke altid er forenelige med undervisernes livsverden og værdier.

## Analyse

### Produktionsskole eller almen skole

Jeg vil i denne delanalyse undersøge, hvilken betydning det har, at de obligatoriske almene fag nu indtager en væsentlig plads i arbejdet med de unge. Man har haft en intention om, at man i FGU's PGU-linje vil videreføre det bedste fra produktionsskolerne, og sammen med de obligatoriske almene fag placerer dette PGU-linjen i et spændingsfelt mellem de tidligere produktionsskoler og den almene skole. Jeg vil derfor undersøge, hvorledes de almene fag og produktionsskolens tilgang tales frem og anerkendes ift. uddannelse. I denne delanalyse vil jeg ligeledes inddrage Habermas' begreber om *systemet* og *den kommunikative handlen* til at belyse kommunikationen mellem underviserne og systemet i et møde mellem pædagogiske erfaringer og målorienterede krav.

### Produktionsskolen – en alternativ skole

Den gængse opfattelse af produktionsskolerne er, at det var alternative skoler med en alternativ tilgang til eleverne og undervisningen. Ifølge K. Larsen så kan denne alternative form for skole i nogle tilfælde ligefrem blive genstand for mistænkeliggørelse (Larsen, 2019:7-8). Eksempelvis fortæller Liza: ”Og der tror jeg, at produktionsskoler måske altid har været lidt sådan, i en politisk optik, sådan lidt en loose cannon. De vidste aldrig, hvad der skete på de der produktionsskoler. Og kunne de noget de lærere, eller kunne de ikke noget.” (Bilag 3:12). Pædagogikken og tilgangen på produktionsskolen har, som forberedende uddannelse, ikke oplevet politisk anerkendelse. Bl.a. siger Liza ”... i og med at vi overgik til FGU, så har de fra start af sagt, at de ikke vil have de der kreative tilbud, så de bliver lukket ned. Og jeg har også fået af vide, at mit værksted bliver lukket ned. Det bliver til noget andet. (...) Og det handler jo om, at det der med kunst, det er sådan lidt for fluffy tror jeg for politikerne og i ministeriet.” (Bilag 3:2). Dertil fortæller Liza, at hun også mener, at produktionsskolerne har været for dårlige til at definere deres arbejde:

”... produktionsskolerne var notorisk dårlige til at definere sig selv. De kom jo aldrig ud med, hvad vi lavede. De blev målt på, om de [eleverne] var i uddannelse, men det var jo overhovedet ikke det, vi stod og lavede med dem. (...) Så jeg tror, at en af

*grundende til at vi røg ind i den her gryde, det tror jeg var fordi, at vi var så dårlige som skoleform til at sige, hvad vi egentlig lavede med de unge.” (Bilag 3:17-18).*

Som Liza udtaler her, så er produktionsskolens pædagogiske arbejde blevet målt ift. et rationale, der bygger på resultatorientering, ved at man eksempelvis vurderer arbejdet ud fra et mål om, hvor mange af de unge der er i uddannelse efter fire måneder. Dette synes at være et meget ensidigt blik på undervisernes arbejde med de unge, og som Liza også udtaler, er det ikke alene det, som undervisernes arbejde har centreret sig omkring. Som det fremgår tidligere i specialet, har arbejdet i højere grad centreret sig om den unges udvikling af sociale og personlige kompetencer. Dette arbejde kan ikke på samme måde gøres til genstand for konkret måling, men det synes heller ikke, at der har været samme interesse for indholdet i uddannelsen, som for udbyttet af uddannelsen. Bl.a. udtaler Liza at:

*”... Hun [FGU-lederen] har ikke stået nede i mit værksted og set, hvad er det reelt, jeg står og laver der. Det er ikke overhovedet det, hun interesserer sig for. Hun interesserer sig for, at tingene passer i det der excel-ark (...) ”Jeg er ligeglad, hvad i gør her og her, bare det passer her.” Det er sådan hendes tilgang til det.” (Bilag 3:11).*

Ifølge Liza er det med, at arbejdet skal passe ind i en bestemt form, også en af grundende til at de har haft svært ved at definere produktionsskolernes arbejde:

*” Ja men vi er jo i en tid, hvor hvis det ikke kan stå i et Excel-ark, så findes det ikke. Og det er jo også en af grundende til, at vi ikke har kunne finde ud af at definere os som skoleform. Det var jo fordi, at det vi lavede ikke kunne stå der. (...) Så på en eller anden måde har det jo også noget med tiden at gøre, at vi ikke passede ind i den her new public management tid.” (Bilag 3:18).*

Undersøgelser af det pædagogiske arbejde på produktionsskolerne som eksempelvis den forskning jeg har medtaget i specialet, men også bl.a. udgivelserne om produktionsskolen AFUK (Steen, 2019) og *Den Økologiske Produktionsskole* (Byriell, 2013), er blandt andet skriftlige produkter, som med udgangspunkt i subjektive udtalelser fra elever, undervisere, ledelse og professorer, dokumenterer produktionsskolernes arbejde, samt hvordan det pædagogiske arbejde bidrager til at

få de unge godt videre i livet, hvilket på sigt også indbefatter uddannelse og arbejde. Men i lyset af Habermas' teori om subsystemer, så er disse systemer så optaget af effektivisering og målstyring, og derfor så fordrer systemet konkrete og målbare resultater, således at arbejdet kan gøres til genstand for effektivisering, og at konkrete resultater kan opnås og sammenlignes (Habermas, 1996:107). Desværre kan konsekvensen af disse subsystemers rationale medføre, at de målbare resultater kommer til at synes som de vigtigste mål for uddannelsen, således at det ikke-konkret målbare arbejde bliver reduceret og mister betydning, interesse og anerkendelse ift. uddannelsens formål (Biesta, 2015:16).

### Værkstedsundervisning

Liza fortæller, at de i FGU oplever at produktionsskole-tilgangen og værkstedsundervisningen i FGU reduceres væsentligt: *"Dét de vil have med er en lille styret del, som man ser det i folkeskolen med sløjd og hjemkundskab. Det er sådan nogle små moduler, som har været nedprioriteret."* (Bilag 3:4). Af Liza udtalelse fremgår det, at hun oplever, at værkstederne bliver reduceret til blot at være et fag. På trods af en intention om, at man ville tage det bedste med fra produktionsskolerne, så oplever Liza at produktionsskolen og det kreative reduceres væsentligt til fordel for en mere traditionel skoletilgang. Hun udtaler blandt andet: *"Men der er bare noget ved hele det kreative, det er sådan lidt en rød klud i hovedet på dem [i systemet]."* (Bilag 3:3). *"Og de synes ikke at det at være inde i et værksted og arbejde med design f.eks., og i hvert fald også at arbejde med sig selv i en eller anden grad, det er ligesom ikke anerkendt."* (Bilag 3:4). Derudover fortæller Liza at: *"... nu må det heller ikke hedde værksteder mere. Nu skal det hedde linjer. Så vi bliver jo reduceret, altså den måde at arbejde på med de unge bliver reduceret i forhold til det at gå i traditionel skole."* (Bilag 3:12). På PGU-linjen skal der være 2/3 del produktion, og det synes af FGU administrativt opfylder dette, ved at værkstederne føres videre i PGU. Men som det fremgår af Lizas udtalelser, så er det fejlagtigt, i intentionen om at viderebringe produktionsskolen i PGU, kun at have øje for værkstederne som isolerede fag. Liza siger bl.a.: *"Altså vi havde jo lidt ligesom hele tiden fået af vide, at vi skal have det bedste med fra den verden [produktionsskolen]. Vi synes ikke, det er det bedste, de tager med."* (Bilag 3:4). Når Liza udtaler at hende og de øvrige medarbejdere troede, at man i FGU ville inddrage det "bedste" fra produktionsskolen, så antager jeg, at Liza mener at "det bedste" fra produktionsskolen er mere end blot de værkstedfag. At det ikke er værkstedslæringen, som alene er det der udgjorde og kendetegnede produktionsskolens arbejde med

de unge, men at selve produktionen mere var et middel til at nå målet. Både ifølge Liza, men også af underviserne og viceforstanderen i mit sidste projekt, fremgår det at produktionsskolens særlige skolemiljø og fællesskab har været en stor del af produktionsskole-tilgangen. Liza fortæller bl.a., at der på den tidligere produktionsskole var en særlig skoleforståelse:

*”Som produktionsskole havde vi også lejrture og fælles arrangementer. Masser af det. Så man fik en fælles skoleforståelse. Og det er der jo ikke noget af nu. Der er masser af elever her, som jeg ikke engang kender. I gamle dage, skulle jeg til at sige, der kendte jeg jo navnene på alle 140 elever, uanset hvilket værksted de gik på. Det gør jeg overhovedet ikke mere. Så det er meget anderledes.” (Bilag 3:8-9).*

Som det fremgår af denne udtalelse, så var der på produktionsskolen en fælles skoleforståelse, hvilket må formodes at understøtte oplevelsen af relation og fællesskab blandt både undervisere og elever. Jeg antager med denne udtalelse, at når Liza siger at: *Og det er der jo ikke noget af nu*, så henviser hun til at fællesskabet og den fælles skoleforståelse, ikke er til stede i FGU. Netop dette var en af de bekymringer, der blev talt frem i det tidligere projekt også, hvor viceforstanderen sagde:

*”... altså der er to hovedgrupper i FGUén der bliver slået sammen. De almene studerende og produktionsskoleeleverne og det er to ret forskellige elevgrupper (...) For vores elever på produktionsskolerne er skolemiljøet uhyre vigtigt, altså det er en meget stor del af, at det lykkes dem at gennemføre det her skoleforløb. Det sociale og fællesskabet og vennerne og de søde lærere og fnis og flirt og ting efter skoletid, det er et helt ungdomsliv og det er meget vigtigt for at fastholde de unge i produktionsskolen og give dem sociale kompetencer (...) For rigtig mange af almen-eleverne, de skal bare have tre almene fag, inden de skal ind på frisør og de kører måske taxa i fritiden og er seks år ældre og har familie og børn. Det er måske to vidt forskellige elevgrupper, som vil falde til hver sin side i hverdagen. Så jeg tror det bliver sværere at etablere et godt skolemiljø, også fordi enheden typisk bliver lidt større og måske så stor, at man ikke lige kender alle de andre. Der er ligesom et sårbart punkt hvis man bliver mere end 70 eller 90 eller deromkring, så er der ligesom en masse, hvor man ikke kender deres navne og sådan.” (Viceforstanderen, Bilag 5:2).*



Det synes at en del af produktionsskolens tilgang til relations-arbejdet, men også ift. at styrke den unges sociale kompetencer og fastholdelsen af den unge, er blevet understøttet af skolen som helhed i form af det særlige fællesskab og skolemiljø. I FGU er antallet af elever øget, og elever med andre forudsætninger og ressourcer har deres skolegang på skolen, dertil er flere linjer samlet fysisk på samme skole. Med afsæt i at skolens særlige fællesskab var en del af produktionsskole-tilgangen, antages det, at disse administrative handlinger derfor er en barriere for det unikke skolemiljø, og for at den del af produktionsskole-tilgangen kan videreføres i FGU.

### De almene fag

En konkret ændring fra produktionsskolerne til FGU er særligt de almene fag, som er gjort obligatoriske. I et Habermas perspektiv kan dette betragtes som en startetisk handling, med et rationale som forsøger at gøre handlingen mere effektiv ift. at nå reformens målsætning. De almene fag anses som væsentlige for at indfri FGU's målsætning, da disse fag er adgangsgivende for videre uddannelse. Og i anbefalingerne til FGU skriver de også:

*”Alle, der optages i den Forberedende Uddannelse, skal uanset bagage og udfordringer opnå grundlæggende kompetencer i dansk og matematik. Dette følger af, at grundlæggende kompetencer i dansk og matematik er en forudsætning for at blive optaget på en ungdomsuddannelse og alt andet lige er væsentlige for at begå sig og deltage i samfundslivet i øvrigt. (anbefalinger s. 119).*

I anbefalingerne skriver de altså, at de almene fag og uddannelse er væsentlige for at begå sig og deltage i samfundet. Dog henleder de selv opmærksomheden på, at FGU er henvendt til unge med *bagage* og *udfordringer*, alligevel synes de almene fag at vægte meget. På produktionsskolerne har man arbejdet efter en overbevisning om, at man først og fremmest netop bør arbejde med denne *”bagage”* og de *udfordringer*, som de unge har med sig, da disse i højere grad ses som en barriere for at deltage og begå sig i samfundet, men også ift. at tage en uddannelse. Liza fortæller at nogle af eleverne er unge, som har så personlige og sociale problematikker, som er årsagen til, at de ikke kan overskue de faglige krav, da de har brug for udvikling på andre områder før det faglige. Liza udtrykker det bl.a. sådan:

*”Men der er også nogle, eller en del kan man sige, hvor der er grunde til, at de ikke har det der 2-tal. Og det handler ikke bare om, at de så skal præsenteres for chancen en gang til for at få 2-tallet. Det handler om en hel masse andre ting, som der skal styr på. Et misbrug, en diagnose, en medicinering, alle mulige ting. Og før der er styr på det, så kan de ikke få de 2-taller der, uanset hvad man gør.”* (Bilag 3:6).

Med livsverdens-begrebet kan ovenstående udtalelse forstås som, at en del af disse unge har forstyrrelser i deres livsverden, og derfor ikke har ressourcerne til at overskue de faglige krav. Liza fortæller, at de har forsøgt at fremlægge problematikken omkring, at en del af disse unge ikke kan overskue denne skole-tilgang, samt de almene fag i FGU:

*”Altså hele den der skoletænkning bliver massivt lagt ned over. Og det er jo sådan en problematik, vi ligesom har prøvet at rejse overfor sådan nogle konsulenter inde fra ministeriet, og hvor vi snakkede om, at det der med dansk og matematik, er ligesom dét de [eleverne] bare vil have et break fra ved at være her. Og der sagde de, at det var vi ligesom nødt til at æde, for der er simpelthen kamp-politisk enighed om, at de skal have skole, og der tænker de på matematik og dansk og engelsk.”* (Bilag 3:4).

Liza udtaler her, at de har forsøgt gennem kommunikation at argumentere for, at de unge oplever det svært at skulle tage de almene fag, med dette argument bliver ikke hørt. I anbefalingerne til FGU står der, at FGU skal være et fleksibelt tilrettelagt forløb til den enkelte unge (Ekspertgruppen, 2017:8,11), men dette gælder ikke ift. de almene fag, som er gjort obligatoriske. Dette understøtter ligeledes Kristian Larsens teori om, at når vi taler om skole, så er der ofte en meget ensidig opfattelse af, hvad skole er, hvilket også kommer til udtryk i Lizas udtalelse når hun siger: *de skal have skole, og der tænker de på matematik og dansk og engelsk*. Liza udtaler også, at flere værkstedslærere bliver fyret i FGU: *”Og så kommer der en fyringsrunde, og det er så kun værkstedslærere, der bliver fyret. Så det er jo også sådan lidt, som vi havde set det, at det er et opgør med en måde at bedrive skole på, som de simpelthen ikke synes, skal være i et tilbud.”* (Bilag 3:15). En anden problematik som Liza fremhæver er, at nogle af de unge allerede har eksamen på det niveau, der udbydes på FGU:

*”Ja det der også sker, det er jo, at jeg har rigtig mange inde på mit hold, som er droppet ud af HF og også 2. og 3.G, og de har jo haft matematik og dansk på et*

*niveau over det niveau, som lærerne her skal undervise i. Så det vil sige, de sidder derinde og har gode karakterer i meget højere niveau. Og de er trætte af det. De gider det simpelthen ikke. Det er derfor, de droppede ud, de magter ikke mere skole, og det er et pres for dem. Og der har vi ligesom også prøvet at italesætte at: ”Er det meningen, at alle skal have matematik og dansk. Er der ikke nogen, der ligesom kan glide ud og lave lidt noget andet, fordi de har de der karakterer. Hvis det handler om, de skal have de der 2-taller og 4-taller, hvorfor skal de så have det?” Men det skal de, har vi fået af vide. Ingen må fritages. Hvis de har karaktererne, så er det bare vedligeholdende dansk og matematik de har. Og de skal også til eksamen i det.”*  
(Bilag 3:5-6).

Denne udtalelse understøtter, at eleverne ikke kun oplever faglige problematikker, men at nogle af de unge går på produktionsskolen grundet andre problematikker, som er årsagen til, at de ikke har kunne fuldføre en uddannelse i det almene skolesystem. Ud fra Lizas udtalelse fremgår det, at de har forsøgt at italesætte problematikken omkring de faglige krav i FGU, ud fra et perspektiv der tager udgangspunkt i en meningsfuld hverdag for eleverne, men også elevernes behov. Lizas udtalelser kan i lyset af Habermas’ teori forstås som, at underviserne forsøger at kommunikere forståelsesorienteret. Underviserne forsøger, med afsæt i deres pædagogiske erfaringer og i elevernes livsverden, at komme med gyldige argumenter for, hvorfor nogle elever bør fritages fra den almene undervisning. Når Liza fortæller, at deres argumentation afvises, og at de unge skal have almene fag og, at *ingen må fritages*, vil det ud fra Habermas’ perspektiv, anses som at den forståelsesorienteret kommunikation afvises i systemets rationale, som ikke er optaget af det moralsk rigtige, og hvor det ikke nødvendigvis er det bedste argument som vinder. FGU-reformen, som er en del af systemet, udspringer af et rationale, som er styret af bureaukrati, og dette resulterer i administrative styringsmekanismer med et ensidigt rationale, hvilket her kommer til udtryk ved, at der ikke kan differentieres på trods af elevernes meget differentierede behov.

### Integrering af den almene undervisning på FGU

I anbefalingerne til FGU har man, på trods af at de almene fag skal være obligatoriske, haft øje for at en del af denne målgruppe har dårlige erfaringer med sig fra det almene skolesystem. Og de skriver i anbefalingerne at:

*”Teori og praksis skal være tæt forbundne i undervisningen. Mange af eleverne i målgruppen har det svært med boglige fag eller har dårlige erfaringer fra skolesystemet. For at kunne bibringe dem de nødvendige teoretiske færdigheder skal teorien formidles anvendelsesorienteret og i sammenhæng med en konkret opgave. F.eks. kan matematiklæreren være med i værkstedet og hjælpe eleverne med de udregninger, der skal bruges i forbindelse med et stykke praktisk arbejde, og dermed anskueliggøre teoriens relevans.” (Anbefalinger s. 123).*

Ifølge Liza så er der sket et skred ift. anbefalingerne om, at den almene undervisning skulle integreres i værkstedsundervisningen, og hun undrer sig over, hvordan de almene fag i FGU i praksis er faldet ud:

*”Og det der også er sket, som også er sådan en lidt mærkelig konstruktion, det er, at der i lovtæksten ligesom står, at det er 2/3 dele værksted og 1/3 del almen fag. Og det er så blevet til et eller andet antal timer i virkeligheden. Og ikke ligesom noget der fletter sig sammen. Så kommer det ligesom bare til at ligge i de der 4 timer mandag morgen, i stedet for at det er en matematiklærer, som der i 1/3 del af tiden er inde på værkstedet. (...) Ja så det er i hvert fald ikke tænkt særlig godt igennem. På papiret så det meget godt ud, i praksis ligner det bare helt almindelig dansk- og matematikundervisning.” (Bilag 3:5).*

Liza tilføjer yderligere omkring undervisningen:

*”Men det der så i praksis sker, det er jo, at han kommer ned, i de tre timer han har dem, med nogle kopier fra en eller anden skolebog der ligner den de havde i 9. klasse, og så smækker han det på bordet, og så sidder de alligevel med sådan en bog. Det er ikke imens de laver et mønster, han siger prøv at se her, der har du parallelforskydningen. Altså han arbejder efter et materiale i matematik, som det altid har set ud i matematik. Så der er jo intet nyt i det.” (Bilag 3:5).*

Intentionerne omkring integreringen af de almene fag i værkstedsundervisningen har været gode, men ifølge Lizas udtalelser ser det altså ikke sådan ud i praksis, hvor målgruppens pædagogiske behov i undervisningen er gået tabt. Det kan synes paradoksalt, at man i en anerkendelse af, at disse unge har brug for et anderledes tilbud, alligevel ender med en tilgang, som i høj grad ligner den

tilgang, som de unge har dårlige erfaringer med fra det almene skolesystem. Liza udtaler bl.a. i interviewet: *”Når det ikke virker i folkeskolen, hvordan tror de så, at det kan virke på FGUén, tænker man. At der ikke ligesom bliver tænkt nogle sammenhængende tanker om, at de kommer derfra og fortsætter hertil.”* (Bilag 3:14).

## Sammenfatning

Produktionsskolerne er blevet opfattet som alternative skoler og deres pædagogiske tilgang til den unge, som tager afsæt i relationen, et fælles skolemiljø og værkstedsundervisning, er ikke genstand for konkret måling. Dette kan ifølge underviseren have været af betydning for, at produktionsskolerne er kommet ind under FGU-reformen, da uddannelsesområdet også er underlagt et resultat- og målorienteret rationale. Dertil synes det, at produktionsskole-tilgangen ikke anerkendes politisk, og at produktionsskolens arbejde med de unge bliver undervurderet og reduceret i FGU-reformen, på trods af en intention om at produktionsskole-tilgangen skulle videreføres i PGU-linjen. Ligeledes oplever underviseren på FGU, at skoletilgangen og de almene fag implementeres i højere grad end forventet som i det traditionelle skolesystem, hvor mange af disse unge er frafaldet. Underviserene har forsøgt at rejse problematikken overfor ministeriet, men deres argumenter, som tager udgangspunkt i deres pædagogiske erfaringer samt elevernes livsverden, afvises og koloniseres af systemets ensidige og målorienterede rationale.

## Elev-orienteret eller arbejdsmarkeds-orienteret

I denne delanalyse vil jeg, med udgangspunkt i Habermas’ begreb om den kommunikative handlen, undersøge hvordan pædagogikken og den elevorienterede tilgang på de tidligere produktionsskoler tales frem. Dette vil skabe en forståelse og en indsigt i, hvordan arbejdet i FGU opleves som ændret ift. produktionsskole-tilgangen. Med afsæt i dette vil jeg i denne analysedel ligeledes undersøge, hvordan der med FGU-reformen er sket en ændring i vægtningen af uddannelsens formål, og hvordan dette kommer til udtryk i arbejdet. Til at undersøge dette vil jeg inddrage Biestas teori om *subjektifikation, socialisation og kvalifikation*, samt Habermas’ begreber om *den kommunikative handlen, livsverden, samt systemet*.

## Relationen mellem underviser og elev

Som det fremgår tidligere i specialet, så har relationen mellem underviser og elev haft stor betydning i det pædagogiske arbejde med de unges udvikling på de tidligere produktionsskoler. Underviseren i mit tidligere projekt sagde bl.a. ”... *det er i relationen vi kan arbejde med de unge og flytte på dem. Det er ikke en højere karakter, fra et 2 tal til et 4 tal der flytter dem. For de unge vi har, det er et andet sted de skal flyttes.*” (Ip 1, bilag 4:15). Relationen mellem underviser og elev har, som nævnt tidligere i specialet, været afgørende i arbejdet, da den tillidsfulde relation har været en forudsætning for, at underviseren har kunne få indblik i elevernes livsverden og dermed en indsigt i elevens problematikker, sådan at underviseren har kunne støtte den unge i sin personlige og sociale udvikling. I bogen *På trods* udtrykkes det bl.a.: ”*Relationen til læreren er et af omdrejningspunkterne i det daglige, praktiske samarbejde – og grundlaget for, at eleven kan have den tillid, der er forudsætningen for at tale om sine personlige udfordringer.*” (Byriel, 2013:95). Underviseren kan ligeledes som relations-person skabe rum for en åbenhed blandt eleverne. En underviser udtaler i *På trods* at:

*”Jeg holder rigtig meget af at være åben – og dermed skabe en åbenhed blandt eleverne. Det er et super skridt, når de selv er parate til at åbne op for det, de ellers ikke har kunnet sige. For det skaber en større forståelse og respekt fra de andre. Og det gør, at de har meget lettere ved at være her med det, der ellers har været til besvær før, hvor de f.eks. har mistrivedes i folkeskole.”* (Lærer i Byriel, 2012:141).

Den måde hvorpå underviseren forsøger at skabe en åbenhed kan, udover at underviseren som sagt får indsigt i elevens livsverden, også skabe en normativ kontekst, hvor der skabes en fælles ramme og et åbent rum for den forståelsesorienteret kommunikation, hvor de unge kan føle sig forstået og accepteret, og trygt kan tale ud fra deres subjektive livsverden. Et rum hvor eleverne oplever, at kommunikationen ikke afvises eller koloniseres, men i stedet bliver forstået. Ligeledes skaber underviseren som kompetent relations-person mulighed for, at de unge kan opnå solidaritet med hinanden, og hvor de unge gennem handlingskoordinationen udvikler sin sociale integration og personlige identitet.

## Det pædagogiske arbejde på produktionsskolen

På produktionsskolen har undervisere haft en indbyrdes forståelse om, at den unges udvikling er helt grundlæggende for, at den unge kan træde ind ad nye døre og mestre nye krav og udfordringer, som er vejen til at blive selvstændige voksne, som kan opretholde en hverdag. Liza udtrykker sig således: *”Det der er vigtigt, det er bare at de [eleverne] får noget erfaring med at, ”jeg kan, jeg kan, jeg kan”. Og så arbejde med deres motivation for at ville lære noget nyt, og ikke være så bange for at komme ud hvor man ikke kan bunde. At få nogle gode erfaringer med sig. Og det handler om dem selv mere end noget andet.”* (Bilag 3:10). Denne udtalelse taler sig ind i Habermas’ begreb om *reproduktion af livsverdenen*, hvor den kommunikative handlen bidrager til opretholdelsen af alle livsverdenens strukturelle komponenter, som er en forudsætning for opretholdelsen af en hverdagspraksis (Habermas, 1996:311-312). På produktionsskolen har de unge oplevet at være i en pædagogisk ramme, som tager udgangspunkt i deres subjektive livsverden, og som ikke er styret af strategiske handlinger, som sætter målene for progression. Eleverne får derfor muligheden for at skabe sig nogle individuelle succeser og erfaringer, som kan give dem en tro på, at nye situationer kan løses eller være overskuelige, og sådan kan eleven styrkes i en oplevelse af at føle sig sikker i at kunne handle i nye situationer, som eksempelvis uddannelse og de krav det vil medføre.

## Arbejdsmarkedets behov

I FGU er målet om, at flere unge skal i uddannelse og arbejde konkret og skærpet, og dette resulterer i mere målorienterede handlinger. I mit tidligere projekt udtalte underviserne på produktionsskolen at de kunstneriske fag, ved overgangen til FGU, ville blive reduceret til fordel for fag, som var mere rettet mod arbejdsmarkedet. En af underviserne sagde i interviewet dengang: *”Så har vi fået at vide at de kunstneriske fag skal skæres, der er for mange pladser.”* (Ip 1, Bilag 4:10). Underviseren bliver adspurgt, om de for mange pladser er grundet for lidt elever, og hertil svarer den anden underviser: *”... der er så mange elever. Men det er ikke godt for arbejdsmarkedet hvis vi ser frem. Vi mangler ikke sådan nogle folk ...”*(Ip 2, Bilag 4:11). Derudover blev der sagt:

*”Det lugter jo meget af, at de vil bruge den her nye FGU, til at løfte stakken i teknisk skole. Hvad er det, noget med 25 % af en unge-årgang, de vil have på teknisk skole.*

*Og her i København er den på kun 13%, som går der, (...) Og os, som ikke vinkler direkte på teknisk skole, jeg tror ikke vi har fremtidsudsigter.” (Ip 2, Bilag 4:11).*

Med ovenstående udtalelser ses der hos underviserne en antagelse om, at FGU også i højere grad skal bane vejen ind på bestemte uddannelser, og derfor skal værkstederne i FGU være mere målrettet konkrete arbejdsprofessioner, frem for de kreative og kunstneriske fag. Dette taler sig ind i Habermas’ begreb om systemet, hvor en effektivisering af uddannelsens indhold er ønskelig. Dette er modstridende produktionsskolens tilgang til den unge og værkstedsfaget, som i højere grad havde til hensigt at bidrage til den enkelte elevs udvikling. Bl.a. siger Liza:

*”Og jeg har altid i produktionsskolen set værkstedsfaget som ligesom bare nøglen til at låse den unge op. Og det var egentlig ikke som at: ”Så skal jeg det fag, når jeg går herfra og resten af mine dage.” Det er ikke dét, det handler om. Det handler om at få den der unge til at stå selv. Og det kan man gøre med kunst, og det kan man gøre med træ og håndværk eller at være oppe i et køkken eller hvad som helst. Det handler om at få låst den unge op og få den unge til at stå og være mere sig selv.” (Bilag 3:10).*

## Uddannelsesplanen

Alle unge som visiteres til FGU har fået lavet en uddannelsesplan. Denne uddannelsesplan understøtter antagelsen om, at der i FGU er fokus på det endelige mål, som i uddannelsesplanen er defineret som en helt konkret profession. Liza siger således: *”Altså jeg skal måle dem på, at der er en progression, i forhold til den uddannelsesplan de kommer med fra den kommunale vejledning. Og der handler det om, at de skal arbejde hen mod at blive VVSér, hvis det er det, der står i deres plan. Hvordan de så når derhen.” (Bilag 3:13).* Uddannelsesplanen anses som en strategisk handling, hvor elevernes progression måles ift. det konkrete mål, som er den bestemte profession. Dette syn og den orientering mod hvad de unge skal blive til, ses ikke i overensstemmelse med tilgangen på de tidligere produktionsskoler, hvor man har været optaget af at arbejde med de unge i nuet, hvilket underviserne erfarer, er det vigtigste i arbejdet med de unge. Liza udtaler bl.a.:

*”Jamen det aller aller væsentligste det er at få dem til ligesom at være i sig selv. At kunne rumme sig selv og rumme at: ”Nu er jeg på det her sted i mit liv. Og nu tager*



*jeg den herfra.” Ikke at være sådan en stor undskyldning for dem selv hele tiden og hele tiden have en eller anden oplevelse af at der er en hel masse, der sidder og tænker at: ”jeg skal noget bestemt, og jeg kan ikke leve op til det.” Få lagt den ned, og så ligesom bare sige at: ”Nu er jeg her, og jeg arbejder med mig selv, og jeg arbejder med at få nogle positive erfaringer med det at lave noget.” (Bilag 3:9-10).*

På de tidligere produktionsskoler har der ikke været en forventning om, at de unge nødvendigvis skulle gøres parate til en specifik uddannelse. Tværtimod forstår jeg Lizas udtalelse her, som at hun mener, at de unge skal stoppe op og kaste udefrakommende forventninger af sig, sådan at de kan være i nuet og i deres egen udvikling. Dette anses som direkte modstridende målorienteringen i FGU og den generelle målorienterede effektivisering af uddannelsesområdet, hvor ønsket netop er, at ingen unge stopper op, men at de i stedet er målrettet og gerne går igennem uddannelsessystemet hurtigst muligt. Med udgangspunkt i Biestas teori, kan man antage, at FGU-reformen har mere fokus på *kvalifikationen* ift. til de tidligere produktionsskoler, hvor tilgangen i højere grad bidrog til *socialisation* og *subjektifikation*, hvilket anses som værende i tråd med undervisernes oplevelse af det essentielle i arbejdet, og som synes at tage afsæt i den unges livsverden. Alligevel oplever underviserne, at *kvalifikationen* er et fremtrædende og dominerende formål i FGU. Med en viden om de unge og de problematikker denne målgruppe ofte har med sig, kan det frygtes at få betydning for, at de unge ved endt FGU-forløb mangler andre væsentlige aspekter ift. at kunne tage en uddannelse eller i det hele taget leve et selvstændigt og meningsfuldt liv, hvor de formår at opretholde en hverdagspraksis. En del af denne gruppe unge oplever netop anomi, usikkerhed, stress og angst, og den tidligere viceforstander på Den Økologiske Produktionsskole udtaler bl.a. om målgruppen i *På trods* at:

*”Nogle af dem tænker også ”Samfundet – det er de andres. Det er ejet af nogle andre, jeg er til overs – der er ikke plads til mig”. Vi prøver at løfte en flig og vise, at ”det er også dit samfund. Det er der for dig. Og det skal give mening for dig.” Så vi giver dem et sted at være, et sted hvor de kan få tryghed, venner og nogle at snakke med. Men det skal også give mening eksistentielt, fordi så mange af dem tænker ”Hører jeg til i denne verden?”” (Viceforstander i Byriel, 2012:21).*

Med afsæt i viceforstanderens udtalelse her synes det særligt vigtigt, at en uddannelse til denne gruppe unge har fokus på subjektifikation, således at den unge kan finde sin egen identitet og en

plads i samfundet, samt at den unge oplever at være god nok som menneske. Hvis de målorienterede krav og det store fokus på udbyttet u hensigtsmæssigt pålægger forventninger til de unge, som de unge ikke føler, at de kan leve op til, må man formode at kravene i FGU, forudsætter forstyrrelser i de unges livsverden. Hvorimod den kommunikative handlen vil anses som en forudsætning for, at de unge kan reproducere deres livsverden og dermed genopbygge et meningsfuldt liv, med troen på sig selv og andre.

## Sammenfatning

Underviserne oplever, at FGU-reformen også skal bidrage til at tilgodese arbejdsmarkedets behov. Dette understøttes af, at de unge i FGU kommer med en uddannelsesplan fra den kommunale vejledning, hvor målet for den unge er en bestemt jobprofession. Dette syn på uddannelsens udbytte er en anden tilgang, end der er kendt på produktionsskolerne. På de tidligere produktionsskoler har man set værkstedsfagene som et middel til at skabe en tillidsfuld relation og dermed åbne op for at arbejde med den unges personlige og sociale udvikling, sådan at de unge kan opbygge en tro på sig selv og andre. Dette er efter en fælles konsensus på produktionsskolerne om, at dette er grundlæggende kompetencer for at kunne leve et meningsfuldt og selvstændigt voksenliv, som også inkluderer uddannelse og arbejde.

## Et kald eller et job

I denne analysedel vil jeg undersøge, hvilken betydning det har for underviserne at blive pålagt instrumentelle handlinger, som udspringer af systemets rationale. Dette vil blive analyseret på baggrund af Lizas og underviserne fra tidligere projekts udtalelser, som jeg vil analysere med Katrin Hjorts teori om *bekendelsen til det gode formål* og Biestas begreb om *kompleksitetsreduktion*, samt Habermas' begreber om *system* og *livsverden*, herunder *kolonisering af livsverdenen*.

## Instrumentelle handlinger

De politiske beslutninger omkring FGU er lavet på et politisk plan og skal også tilgodese de samfundsmæssige krav og i dette tilfælde også arbejdsmarkedets behov (Biesta 2014:14). Dette har betydning for underviserne på FGU, som nu i øget grad skal arbejde i et spændingsfelt mellem

politiske krav og elevernes behov, som synes at tage afsæt i to forskellige rationaler. Dette kan forårsage, at underviserne i højere grad oplever at skulle udføre arbejdsopgaver, som er modsatrettede de to rationaler, og som de oplever ikke giver mening i det reelle arbejde med de unge, hvor der tages udgangspunkt i elevernes behov og livsverden. Liza fortæller blandt andet, at hun ikke oplever, at det giver mening, at hun skal bruge sin arbejdstid på at dokumentere:

*”... der er blevet så meget mere dokumentation, og jeg skal føre ind i alle mulige systemer hele tiden. Og det tager bare 100 år. Og det var min største frygt, inden vi kastede os ud i det her. (...) det dér med, at jeg er bange for at blive sådan én, der sidder foran en computer i halvdelen af min arbejdstid. Og skal skrive alt muligt ind om de unge og jeg ved ikke engang, om der er nogle, der læser det. Er der overhovedet nogle, der læser det. Jeg ved det ikke.” (Bilag 3:10-11).*

I FGU er der krav om dokumentation, men dette giver ikke mening ift. det, som Liza finder relevant i arbejdet. Hun vil ikke være én der sidder foran en computer i meget af hendes arbejdstid. I interviewet i mit tidligere projekt sagde en underviser ligeledes omkring dokumentation:

*”Men jeg synes ikke det giver mening, at jeg skal dokumentere overfor en eller anden, eller et eller andet ministerium, at ”Maja har gennemgået en progression”, jeg synes, det vigtige er, at jeg sidder sammen med Maja, og får hende til at se, at hun har gennemgået en progression. Så det giver lige pludselig ikke mening, hvis min tid med eleverne bliver mindre, fordi det er dér, jeg arbejder med dem. Så hvis min tid bliver mindre med eleven, men mere med en computer, så synes jeg lige pludselig at noget mening forsvinder.” (Ip 1, Bilag 4:4-5).*

Underviseren udtrykker her, at det er i relationen med de unge, at man kan arbejde med dem, og at det derfor ikke giver mening for hende og hendes arbejde, hvis tiden med eleven mindskes til fordel for dokumentation. Dokumentationen i FGU er, set med Habermas' begreber, en instrumentel handling, som er styret af et bureaukratisk og administrativt system. Når underviserne så alligevel skal dokumentere, på bekostning af tiden med eleverne, så er der ikke overensstemmelse mellem deres værdier og handlingen, som de bliver pålagt i arbejdet, og dette kan fremme oplevelsen af, at systemets krav koloniserer undervisernes arbejde og erfaringer. Denne kolonisering formodes at

skabe forstyrrelser i de interviewede underviseres livsverden, hvilket medfører det meningstab, som de selv taler frem.

### Reducering af undervisernes handlemuligheder

Liza oplever, at også andre instrumentelle handlinger er en barriere for arbejdet med de unge. Blandt andet fremhæver hun den meget skemalagte undervisning, som synes reducerende for undervisernes handlemuligheder:

*”... førhen har vi jo aldrig haft et skema, så der har vi ligesom skubbet rundt, som det passede, efter alle de ting vi lavede. Og jeg har jo lavet mange opgaver ud af huset altid, og det bliver sådan lidt svært, for nu har jeg jo fået sådan et skoleskema proppet ned i halsen med vold og magt, hvor jeg skal undervise i nogle bestemte moduler fra klokken dét til klokken dét. Og det skal være nogle bestemte ting, og det skal vinkle ind i nogle temaer, som dansklæreren og matematiklæreren også kører. Så der er meget mere planlægning i det. Vi bruger vildt meget energi på det i forhold til førhen.”*

(Bilag 3:3).

Ud fra denne udtalelse antages det, at uddannelsen er blevet mere bureaukratisk, og at Liza oplever, ikke at kunne handle på egen hånd, da der er mange begrænsninger ift., at det skal passe ind i et skema, i temaer osv. Liza fortæller, at også hendes råderum er sat i skema: *”Ja det er sat i skema, det er meget lidt ligesom at få begge hænder vredet om på ryggen.”* (Bilag 3:4). På baggrund af dette kan det antages, at kompleksiteten er væsentligt reduceret, og FGU bliver, med denne mere ensidige struktur, et mere lukket system end den tidligere produktionsskole. I mit tidligere projekt fortalte underviserne, at de netop havde en mere fleksibel arbejdsgang, og at underviseren selv kunne tilrettelægge hverdagen efter elevernes behov. Der blev dengang sagt:

*”Altså jeg kan godt planlægge et halvt år, men når det halve år er gået er det hele anderledes og vi har lavet helt andre ting. Det der med at planlægge for meget, der er også en, med den her målgruppe må man også gå lidt med energien nogen gange og ikke bare slå på, vi skal det her og vi skal det her og det her. Hvis energien er en anden vej, så er vi nødt til lige at køre med den og så er det, dét vi gør. Det gør selvfølgelig at planer hele tiden, jeg vil ikke sige skrider, men ændrer sig og det*

*kommer måske til at clashe med det der pensum, som ser ud til at være på vej ind i en eller anden grad.” (Ip 1, Bilag 4:14).*

Som det fremgår af denne udtalelse, så har underviserne, før FGU, oplevet at kunne tilpasse sig eleverne med en undervisning, der har taget afsæt i elevernes livsverden og behov. Men dette oplever Liza ikke længere er muligt grundet de mange instrumentelle handlinger i FGU, og derfor kan det antages, at FGU er en barriere for, at underviserne i FGU kan gøre brug af deres pædagogiske erfaringer og dømmekraft. Dertil kommer, at tiden med eleverne er sat i tidsperspektiver. Liza udtrykker det således:

*”... førhen havde jeg jo eleverne hele tiden, og nu har jeg forberedelse, og nu er der dansk, og nu er der matematik, så jeg har fået meget færre timer med eleverne, og der kommer andre mennesker ind på linjen og skal undervise lidt ligesom i en almindelig skolesituation. Så kommer den ene lærer og den anden lærer og den tredje lærer. Og det gør selvfølgelig noget ved sammenkippingen på sådan et hold, der er nogen, der falder fra, kan jeg allerede se nu.” (Bilag 3:3).*

Både læringen, relations-arbejdet og fællesskabet er brudt op og sat ind i tidsperspektiver, hvorimod at det på produktionsskolerne var overlappende i en sådan grad, at både læringen, relations-arbejdet og fællesskabet understøttede hinanden ift. arbejdet med de unge. At relations-arbejdet og fællesskabet er brudt op i FGU, har ifølge Liza betydning for sammenholdet og fastholdelsen af de unge.

### Værdier i arbejdet

Underviserne arbejder med en gruppe af unge, som af forskellige årsager ikke er i det almene uddannelsessystems krav og rammer. Underviserne mener ud fra deres pædagogiske erfaringer, at deres tilgang på produktionsskolerne var essentiel for at få disse unge godt videre i livet, men nu reduceres dette arbejde til fordel for strategiske handlinger i et system, som ikke synes at drage nytte af undervisernes pædagogiske erfaringer med målgruppen. I interviewet med Liza, spørger jeg ind til, hvad det gør ved hende og hendes identitet som underviser at, hun i sit arbejde oplever det mest væsentligt at arbejde med den unge udvikling, der hvor den unge er, men alligevel er pålagt at følge de krav og vilkår, som er rammen for FGU. Til dette svarer hun:

*”På en måde er det meget demotiverende i et eller andet omfang, og jeg kan også mærke, at jeg slipper mere. Jeg har ikke helt den der håndholdte, som jeg havde i mit gamle job. (...) Så på den måde er det blevet mindre betydningsfuldt for mig, mit arbejde, i forhold til hvad det var før. (...) Så nu bliver det ligesom bare et job. Mere end det var for et år tilbage.”* (Bilag 3:10-11).

Liza understøtter, at kravene i FGU er demotiverende for hendes arbejde, og at hun *slipper mere*. I FGU skal underviserne i stigende grad udføre strategiske handlinger for systemet, og underviserne oplever at der i FGU ikke gøres brug af deres pædagogiske erfaringer, og at deres argumentationer afvises af systemet. I relation til Hjorts teori kan det tolkes som, at Liza vælger at distancere sig fra arbejdet, da hun ikke længere oplever at hendes arbejde anerkendes som særlig betydningsfuldt i system-rationalet bag FGU, og dette kan være årsagen til at hun mister engagementet i sit arbejde. Nu er det for Liza *bare et job*, som skal udføres. Med kravene i FGU kan det siges, at systemet trænger ind og dominerer arbejdets indhold og formål, uden inddragelse af underviserne, hvilket kan skabe forstyrrelser i undervisernes livsverden og forårsage bl.a. det motivationstab, som Liza selv udtaler.

Underviserne oplever, at systemet koloniserer nogle af de værdier, som underviserne finder essentielt i arbejdet, og at produktionsskolens stærke værdisæt, ikke længere er til stede. Liza siger bl.a. i interviewet: *”...vi havde jo et meget stærkt værdigrundlag før, og det er der jo slet ikke rigtig noget af her. (...) Sådan helt mig personligt og mine værdier matchede jo klokkeklart i min gamle funktion og mit gamle arbejde. Det gør de ikke længere.”* (Bilag 3:11). Liza fortæller, at de før på produktionsskolen havde et stærkt værdigrundlag, men at dette ikke er til stede i FGU. Med en tilgang på produktionsskolen som både byggede på fællesskab og et særligt miljø, samt en kommunikation som anses at være forståelsesorienteret, vil der i kommunikationen og interaktionen på produktionsskolen være nogle udskrevne regler og legitime ordninger, som det antages, at medarbejderne på skolen er enige om, og derfor kan underviserne skabe et tilhørsforhold til de andre medarbejdere på skolen, som ligeledes har bekendt sig til dette fælles værdisæt. Således vil underviserne opleve en social integration i fællesskabet, og den fælles forståelse for værdierne på skolen vil stå stærkt og være fremmede for skolens tradition. Det antages, at det værdisæt Liza taler frem fra sit tidligere arbejde på produktionsskolen, er værdier som hun ligeledes har bekendt sig til, men som hun også udtaler, har været i overensstemmelse med hendes personlige værdier og hende selv som menneske. Arbejdet på produktionsskolen har udsprunget af et ønske om at støtte

eleven i sine behov og i sin udvikling og derfor understøtter dette arbejde, hvis vi ser på det med Hjorts professions-teori, bekendelsen til det gode formål i arbejdet med mennesker. Underviserne har, på trods af lovgivningens forpligtelse om at skulle forberede de unge på uddannelse eller job, haft fri mulighed for at handle og tilrettelægge arbejdet efter en fælles konsensus om, hvad disse unge har haft brug for. Den kommunikative handlen som har været tilstede, er ifølge Habermas: ”... *iboende det menneskelige sprog, som dets telos.*” (Habermas, 1996:211). Og derfor kan det antages, at underviserne ikke førhen har følt, at arbejdet mellem systemets krav og det gode formål har været så konfliktfyldt, da de i høj grad har arbejdet efter værdier og en kommunikation, som er meget mere grundlæggende i mennesket, men også i overensstemmelse med deres bekendelse, livsverden og værdier. Og dette perspektiv kan forklare, at Liza har oplevet, at hendes tidligere arbejde har matchet hende selv personligt.

I mit tidligere projekt udtalte en af underviserne ligeledes om hendes job at: ”*Mit job hænger meget sammen med mig som privatperson. Så derfor har det også påvirket mig meget. Altså det er sådan lidt ligesom mit fundament begynder at skride, sådan havde jeg det lidt i starten.*” (Ip 1, Bilag 4:16). Her fortæller underviseren, at hendes ”fundament” begynder at skride, hvilket understøtter, at underviseren har en meget stærk tilknytning til arbejdet, som hænger uløseligt sammen med hendes livsverden og hendes værdier. I lyset af teorien om kolonisering af livsverdenen, kan dette forstås som at FGU-reformen, som en del af systemet, trænger ind og koloniserer underviserens livsverden og skaber forstyrrelse i form af stor usikkerhed.

Underviserne har førhen oplevet overensstemmelse mellem arbejdet og egne værdier, og derfor har de kunne identificere sig med sine handlinger i arbejdet. I lyset af Habermas’ begreb om *livsverdenens hverdagskoncept*, kan begge underviseres udtalelser anskues, som at de bekræfter deres personlige tilhørsforhold til deres arbejde og til produktionsskolen og skolens værdier overfor andre. Og dermed bliver dette tilhørsforhold en bekræftelse af deres sociale identitet, og dette kan bl.a. være af betydning for, at underviserne oplever at blive så berørt over de strategiske ændringer og krav i deres arbejde, at den ene underviser eksempelvis udtaler, at *mit fundament begynder at skride*. En kolonisering af produktionsskolens værdier er altså ligeledes en kolonisering af det arbejde, som er en del af undervisernes identitet, og derfor er underviserne i risiko for at opleve legitimationstab, da arbejdet på FGU, ikke længere er i overensstemmelse med undervisernes subjektive livsverden.

## Sammenfatning

Arbejdet i FGU er i højere grad betinget af instrumentelle handlinger. De instrumentelle handlinger som dokumentation og fastlagte skemaer opleves af underviserne, som en barriere for at arbejde med det, som underviserne finder essentielt i arbejdet med de unge. Dette resulterer i, at underviserne oplever motivations- og meningstab i arbejdet. Underviserne har før haft et stærkt tilhørsforhold til produktionsskolen og skolens værdier, og arbejdet antages at have været en del af undervisernes personlige og sociale identitet. Derfor kan en kolonisering af undervisernes værdier i arbejdet i FGU også resulterer i andre forstyrrelser i undervisernes livsverden, og med risiko for at underviseren vil opleve identitetstab.



## Konklusion

Dette speciale udspringer af en interesse for FGU-reformens betydning for den tilgang og pædagogik, som før FGU-reformen var til stede på produktionsskolerne. Det synes at FGU-reformen er bygget op på baggrund af nogle mål og orienteringer, som adskiller sig fra produktionsskoles tilgang og værdier. For at undersøge dette felt og besvare min problemformulering har jeg, med afsæt i et kritisk teoretisk perspektiv, taget udgangspunkt i undervisernes oplevelse af FGU-reformens betydning for deres arbejde med de unge. Jeg har gjort brug af et semistruktureret interview og eksisterende empiri, samt anbefalinger til FGU-reformen. I specialet har jeg lavet nogle teoretiske nedslag, som bidrager med nogle perspektiver på genstandsfeltet, som sammen med Habermas, der er specialets teoretiske perspektiv, vil belyse dels betingelserne for underviser-arbejdet, men også, gennem Habermas' begreber om system og livsverden, at kunne analysere undervisernes møde med reformen og hvordan denne får betydning for undervisernes arbejde, som i dette speciale, anses som at være en del af deres livsverden.

Intentionen med FGU's PGU-linje har været at viderebringe produktionsskole-tilgangen, da man i anbefalingerne til FGU anså produktionsskolernes kreative tilgang til læring som fremmende ift. at fastholde og motivere de unge, som tidligere har haft dårlige erfaringer med det almene skolesystem. På trods af dette kan det konkluderes, at underviseren på FGU, som i dette speciale refereres til som Liza, oplever at produktionsskole-tilgangen ikke anerkendes i FGU-reformen, og at den kreative tilgang til læring reduceres i FGU. Det fremgår af analysen, at nogle af produktionsskolens værksteder videreføres i PGU-linjen, men som underviseren påpeger, så er det ikke de konkrete værkstedsfag alene, som udgjorde produktionsskolernes særlige tilgang og pædagogik. Værkstederne var på produktionsskolerne i højere grad et middel til at skabe en relation til de unge. Relations-arbejdet har været det essentielle i produktionsskolens arbejde, da man har anset den tillidsfulde relation som en forudsætning for, at den unge har kunne åbne sig op omkring sine problemer og udfordringer, sådan at underviserne har kunne støtte den unge i sin udvikling. Produktionsskolen har derudover været en ramme hvor i de unge kunne udvikle sig personligt ved at opleve at blive anerkendt for hvem de er, samt få nogle succes-oplevelser og dermed styrke troen på sig selv. Ligeledes har pædagogikken og værkstederne bidraget til at skabe en ramme, hvori de unge kunne indgå i fællesskaber og øve sig i at begå sig socialt og dermed styrke deres sociale kompetencer. Af analysen fremgår det ligeledes, at på den tidligere produktionsskole, hvor Liza var

ansat, var der et fællesskab og et skolemiljø, som var fremmende for de unges læring og udvikling, da hele skolens miljø og værdisæt understøttede tillidsfulde relationer og fællesskab.

Produktionsskolerne har været mindre skoler, men nu bliver de selvsagt større, og elever med andre forudsætninger og ressourcer har sin daglige gang på skolen, og dette har fået betydning for, at fællesskabet og den fælles skoleforståelse ifølge Liza ikke længere er til stede i FGU.

Af analysen fremgår det at, også andre administrative ændringer i FGU kan være en barriere for at videreføre det tidligere pædagogiske arbejde fra produktionsskolerne i FGU. FGU udspringer af et konkret mål, om at flere unge skal i uddannelse eller job og for at opnå dette mål er der indført en række ændringer i uddannelses indhold, som forventes at bidrage til målsætningen. Bl.a. er almene fag gjort obligatoriske i FGU. Med udgangspunkt i FGU's målsætning kan en eksamen i de almene fag, anses som legitim ift. at opnå FGU's målsætning, da disse fag er adgangsgivende for videre uddannelse. Dog fremgår det af analysen at underviserne ud fra deres pædagogiske erfaringer med målgruppen, anser det problematisk, at de almene fag er gjort obligatoriske for alle elever i FGU, da der er en del af de unge, som har så vanskelige problematikker, socialt og personlig, som der, ifølge underviserne, skal og bør arbejdes med, førend at de unge kan overskue yderligere faglige krav. Underviserene har rejst denne problematik overfor ministeriet, men oplever at blive afvist i kommunikationen med systemet, som ikke synes at tage udgangspunkt i den enkelte elevs subjektive livsverden. Og det kan konkluderes, at der ikke er overensstemmelse mellem dette krav i FGU-reformen og undervisernes erfaringer med målgruppen. Det kan ligeledes konkluderes, at der med implementeringen af de almene fag er sket et skred ift. intentionerne bag. Bag FGU-reformen har der været en anerkendelse af, at FGU er et tilbud til unge, hvoraf en del af disse unge har negative erfaringer med det almene skolesystem, og derfor skulle disse almene fag integreres i værkstedsarbejdet, men i praksis er dette faldet anderledes ud. De obligatoriske fag, som de unge skal have i 1/3 del af undervisningen på PGU-linjen, er blevet til et antal isolerede skemalagte timer med undervisning i dansk og matematik, og med et undervisningsmateriale, som er det samme, som det der bruges ved den almene uddannelse, og disse fag er ikke blevet integreret i værkstedsundervisningen, som det var tiltænkt. I ønsket om at man med FGU forventer at flere unge motiveres og fastholdes i uddannelse, kan det synes paradoksalt, at man imod anbefalingerne har et tilbud, som i højere grad end anbefalet ligner det skole-tilbud, som en gang har ekskluderet disse unge. Og her ses at et væsentligt pædagogisk hensyn er gået tabt i praksis.

Ligeledes oplever underviserne, at der med FGU er en øget orientering mod arbejdsmarkedet, hvilket uddannelsesplanen også støtter op om. De unge får alle udarbejdet en uddannelsesplan med et konkret mål i form af en bestemt jobprofession, som de unge skal arbejde hen mod. Denne tilgang til uddannelse vil, med afsæt i Habermas' teori, kunne siges at kendetegne systemets rationale, som er optaget af effektivitet og økonomi, og derfor bliver det ønskeligt, at den unge går den direkte vej gennem uddannelse og i et arbejde. Med en konkret profession skrevet ind i uddannelsesplanen er målet for den unge lagt, og den unge kan evalueres ift. sin progression mod dette konkrete mål. Det kan konkluderes, at der i synet på den unge er sket en ændring i overgangen til FGU. På produktionsskolerne har man været optaget af at forstå og se den unge i nuet for at støtte den unges udvikling, da den unges problematikker anses som en barriere for den unges udvikling mod et godt voksenliv. Rationalet i FGU synes i langt højere grad at være optaget af hvad de unge skal være i fremtiden, og dette skal underviserne evaluere eleverne i forhold til. På trods af at FGU også skal bidrage til, hvis vi bruger Biestas begreber; *socialisation* og *subjektifikation*, er der altså et stort fokus på *kvalifikationen* i FGU, som synes at være særligt fremtrædende.

Det kan konkluderes, at den særlige pædagogik og tilgang på produktionsskolerne også udsprang og var drevet af et særligt fællesskab på produktionsskolerne, samt de tidligere underviseres engagement og motivation i arbejdet. Underviserne har i arbejdet på produktionsskolerne arbejdet inden for en ramme, som med afsæt i Habermas' teori, anses som at være en forståelsesorienteret kommunikation. På produktionsskolerne havde underviserne flere handlemuligheder og kunne arbejde med de unge og deres subjektive livsverden gennem en forståelsesorienteret kommunikation, som tog udgangspunkt i den enkelte elevs livsverden og behov. I FGU arbejder underviserne stadig i det daglige med elevernes subjektive og sociale verden, men har ikke længere samme indflydelse på indholdet af uddannelsen. Undervisernes arbejde er i øget grad betinget af politiske krav i reformen, som pålægger underviserne strategiske handlinger, som synes at fremme målsætningen for FGU, på trods af at dette ikke nødvendigvis opleves, som det det moralsk rigtige ift. elevernes behov, og heller ikke synes forenelige med underviserenes erfaringer.

De almene fag og orienteringen mod de unges kvalifikation har resulteret i administrative ændringer i form af skemaer, evalueringer og dokumentation, som af underviserne opleves som en barriere for det arbejde med de unge, som underviserne ud fra deres pædagogiske erfaringer oplever som essentielt for at få disse unge godt videre til et godt og selvstændigt voksenliv, herunder uddannelse og job. Dertil oplever underviserne, at der i FGU er mindre interesse for uddannelses

indhold, og at det i højere grad handler om, ”at det passer på papiret”. Dette er modstridende undervisernes arbejde på produktionsskolerne, som i høj grad har været drevet af engagement og fælles værdier. I arbejdet på FGU hvor underviserne oplever at blive pålagt strategiske handlinger, og hvor de oplever at de, i deres kommunikation som tager udgangspunkt i deres pædagogiske erfaringer, afvises af systemet, er der ikke længere overensstemmelse mellem undervisernes arbejde og deres livsverden. Underviserne oplever, at systemet koloniserer kommunikationen og deres værdier, hvilket resulterer i et menings- og motivationstab hos underviserne i arbejdet på FGU, og en oplevelse af at arbejdet reduceres til at være ”bare et job”. Underviserne har før FGU haft et stærkt tilhørsforhold til skolen og dennes værdier, og det antages at arbejdet har været en del af undervisernes personlige og sociale identitet, og derfor oplever underviserne at blive personligt påvirket af FGU-reformens strategiske ændringer og krav, og underviserne er i risiko for at opleve legitimationstab, da de ikke længere kan identificere sig med arbejdet og de pålagte instrumentelle og strategiske handlinger.

Undervisernes bekymringer omkring FGU, kan derudover siges at tage afsæt i en bekymring for målgruppen, og hvad disse strategiske handlinger kommer til at betyde for elevernes udvikling i målet om et selvstændigt og meningsfuldt liv. Med afsæt i dette speciale ser jeg ligeledes systemets kolonisering af undervisernes livsverden som bekymrende for eleverne. Udover at systemets kolonisering skaber en barriere for den kommunikative handling, og dermed kan skabe forstyrrelser i undervisernes livsverden, så anser jeg at disse forstyrrelser hos underviserne, som bl.a. kan resultere i anomi, traditionsopbrud, menings- og motivationstab, som et tab i det pædagogiske arbejde med målgruppen. Relations-arbejdet var, sammen med undervisernes motivation og engagement i arbejdet og fællesskabet, rammen om produktionsskolen. Som det fremgår af forskning omkring undervisernes arbejde på produktionsskolen, men også i eksempelvis bogen *På trods* (Byriel, 2013), så udtaler de tidligere elever sig netop om, hvad undervisernes særlige rolle på produktionsskolen har betydet for dem og deres udvikling i deres tid på produktionsskolen. I anbefalingerne til FGU har man skitseret et før/nu skema omkring ændringerne i FGU, og her har man bl.a. skrevet omkring underviserne på institutionerne:

Da det var en produktionsskole, har de skrevet at det var:

- ”*Institutioner med ildsjæle, lærere og dygtige praktikere.*” (Ekspertgruppen, 2017:112).

Ligeledes skriver de at FGU-institutionerne skal være:

- *”Institutioner med ildsjæle, lærere, dygtige praktikere og miljøer, der over tid kan udvikle en samlet professionalitet”* (Ekspertgruppen, 2017:112).

Men med afsæt i denne analyse rejser der tvivl om, hvorvidt ildsjæle overhovedet kan arbejde i FGU's rammer, eller om systemets bureaukrati og strategiske handlinger i virkeligheden ikke slukker denne ild hos ildsjælene. Dette henleder mig til et citat af Biesta om at uddannelse: *”... ikke handler om at fylde en spand, men om at tænde et bål.”* (Biesta, 2014:15). Men når undervisernes livsverden koloniseres, sådan at underviserne distancerer sig og ikke oplever samme indflydelse, engagement og motivation i arbejdet, må det tænkes, at dette får betydning for arbejdet med denne målgruppe. Ved overgangen til FGU er der sket et tab af handlefrihed, mindre medbestemmelse, det særlige skolemiljø er ikke til stede, og den forståelsesorienterede kommunikation er truet af systemets rationale. Hvis undervisernes personlige og særlige engagement og involvering i deres arbejde med de unge ligeledes reduceres, synes det svært at få øje på, at produktionsskolens værdier overhovedet kan leve videre i FGU, som ellers var intentionen.

## Litteraturliste

Biesta, G. J. (2014). *Den smukke risiko – i uddannelse og pædagogik*. Klim: Aarhus

Biesta, G. J. (2017). Pligten til at gøre modstand – om skoler, lærere og samfund. I: Hedegaard, K. M. et. al. (red). *Pædagogik og lærerfaglighed – 18 bidrag*. Klim: Århus

Byriel, L. (2013). *På trods – Stemmer fra Den Økologiske Produktionsskole på Nørrebro*. Forlaget Ecopro: København N.

Habermas, J. (1996). *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg universitetsforlag: Aalborg

Hjort, K. (2012). *Det affektive arbejde*. Samfundslitteratur: Frederiksberg C.

Juul, S. (2012). Kapitel 9. Nyere kritisk teori. I: Juul, S. & Pedersen, K. (red.). *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori - En indføring*. Hans Reitzels Forlag. København

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk. 3. udgave*. Hans Reitzel: København

Larsen, K. (2019). Forord. I: Steen, A. *Kvajepligt, Krop & Humør, Pli & Ynde – En håndbog fra AFUK*. AFUKs FORLAG: København

Larsen, L. & Willumsen, T. (2012). *Unge, uddannelse og sårbarheder – hovedresultater fra projektet 'Psykisk sårbare unge'*. Roskilde Universitet: Roskilde

Nielsen, H. (2020). Kritisk teori. I: Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (red.). *Kvalitative metoder – En grundbog. 3. udgave*. Hans Reitzels Forlag: København

Pedersen, O. (2013). 85 procent er en historisk succes. I: Sørensen, N. et. al. *Unge motivation og læring*. Hans Ritzels Forlag: København

Petersen, A. (2016). *Præstationssamfundet*. Hans Reitzels Forlag: København

Poulsen, B. (2016). Semistrukturerede interviews. I: Kristensen, C. & Hussain, M. (red.). *Metoder i samfundsvidenskaberne*. Samfundslitteratur: Frederiksberg C.

Rosa, H. (2014). *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag: København

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I: Tanggaard & Brinkmann (red.). *Kvalitative metoder – En grundbog. 3. udgave*. Hans Reitzels Forlag: København

## Rapporter

Ekspertgruppen (2017). *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*.

Hansen, M. et. al. (2019). *Fra ØKO til FGU*. Studenterrapport. Projekt: Samfundsmæssige og kulturelle rammer for uddannelse, pædagogik og læreprocesser. Roskilde Universitet

Larsen, L., & Larsen, K. T. (1997). *Produktionsskolen mellem uddannelse og arbejde*. Roskilde Universitet. Skriftserie fra Erhvervs- og voksenuddannelsesgruppen, Nr. 55

Regeringen (2017a). *Tro på dig selv – det gør vi. Reform af de forberedende tilbud*.

Regeringen (2017b). *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*.

## Links

EVA (2019)

<https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/4-udfordringer-nye-fgu-skal-loese>

(Besøgt d. 8.februar 2020)

UVM (2019)

<https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2019/nov/191106-alt-for-mange-unge-uden-job-eller-uddannelse>

(Besøgt d. 22. januar 2020)

UVM (2020a)

<https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/skoleudvikling/baggrund-for-fgu/den-uddannelsespolitiske-maalsaetning>

(Besøgt d. 29. august 2020)

UVM (2020b)

<https://www.uvm.dk/vejledning-og-stoettemuligheder/vejledning/uddannelsesplan>

(Besøgt d. 12. september 2020)



## Oversigt over bilag

- Bilag 1:** Interviewguide
- Bilag 2:** Original transskribering af interview (Liza)
- Bilag 3:** Farvekodet transskribering af interview (Liza)
- Bilag 4:** Original transskribering af interview med lærerne fra Den Økologiske  
Produktionsskole  
(Empiri fra tidligere projekt)
- Bilag 5:** Original transskribering af interview med viceforstanderen på Den Økologiske  
Produktionsskole  
(Empiri fra tidligere projekt)
- Bilag 6:** Samtykkeerklæring