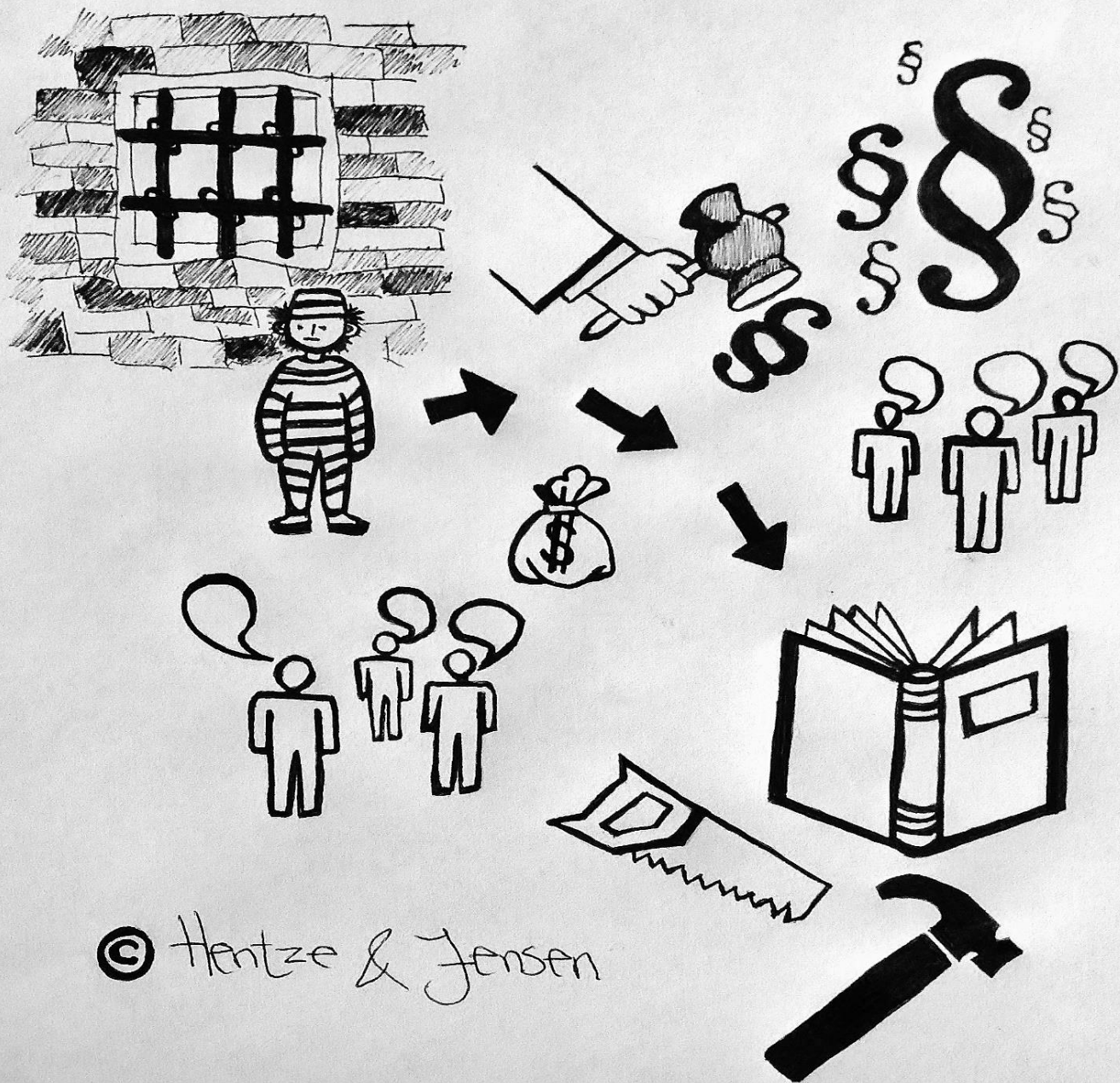


Fortællinger om kriminalitet og uddannelse



© Hentze & Jensen

Marna Ingeborg Hentze

Anne-Sofie Damsbo Jensen

Stud.mag. i Læring og Forandringsprocesser

Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi

Aalborg Universitet, København

**STANDARD FORSIDE
TIL
EKSAMENSOPGAVER**

Fortrolig Ikke fortrolig

Prøvens form (sæt kryds)	Projekt	Synopsis	Portfolio	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave/24 timers prøve
-----------------------------	---------	----------	-----------	---------------	----------------------------------------------

Uddannelsens navn	Læring og Forandringsprocesser	
Semester	10. semester	
Prøvens navn/modul (i studieordningen)	Specialeseminar	
Gruppenummer	Studienummer	Underskrift
Navn Marna Ingeborg Hentze	20141542	
Navn Anne-Sofie Damsbo Jensen	20141394	
Afleveringsdato	01.08.2016	
Projekttitel/Synopsistitel/Speciale- titel	Fortællinger om kriminalitet og uddannelse	
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal tegn	336.000 tegn	
Den afleverede opgave fylder (antal tegn med mellemrum i den afleverede opgave) (indholdsfortegnelse, litteraturliste og bilag medregnes ikke)	270.134 tegn	
Vejleder (projekt/synopsis/speciale)	Iben Jensen	
<p>Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovligt og medfører sanktioner. Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler): http://www.plagiat.aau.dk/regler/</p>		

Forord

Vores taknemmelighed til de unge, der har ladet sig interviewe og dermed givet os et indblik i deres fortællinger om bekymringer, fortid og fremtidsplaner, er meget stor. Vi har følt os særdeles privilegerede over, at de unge har haft mod på at tale med os og lukke os ind i deres tanker, begrebsverdener og positioneringer omkring sig selv, den kriminelle fortid, uddannelse og fremtid. Emner, som for mange kan være følsomme at tale om. Det var en helt speciel oplevelse at tale med de unge, der står midt i en sårbar overgangsperiode, som deres liv og fremtid afhænger af, nemlig starten på en uddannelse og et 'voksenliv'. Vi blev for en kort stund lukket ind i et univers af tanker omkring det at fx føle sig som et problem for samfundet, at opleve stor ensomhed, og omkring at have faglige vanskeligheder.

Fagpersonerne, som på trods af en travl arbejdsdag fandt tid til at tale med os, har været en stor hjælp for os på flere forskellige måder, og vi vil gerne takke dem også.

Vi vil også gerne benytte lejligheden til at takke vores vejleder, Iben Jensen, der har været en stor hjælp for os gennem hele specialeskrivningen, og som vi ikke ville have været foruden. Hun har blandt andet har lært os, at vi ikke skal bruge ordet 'nærværende' - og især ikke sætningen: 'I kontekst med dette'.

... I kontekst med dette har det både været lærerigt og sjovt at skrive nærværende speciale



Abstract

This thesis is centered around young people and their experiences concerning criminal actions, and education as a means to exit crime. We have interviewed four young people who all have a unique story about the path from crime to education. We want to explore these stories in order to get an understanding of the factors concerning young people's rationales, when dealing with this field. Besides the young informants we will also interview professionals who are working with young offenders, and ex-offenders. Our professionals consist of managers from two municipalities, as well as employees from two educational institutions for young offenders and ex-offenders.

We have a qualitative approach, and we are interested in creating a deeper understanding of our informant's rationales, rather than a broad quantitative survey. Concerning philosophy of science we are inspired by poststructuralism. Therefore, we are focusing on the discursive utterances from our informants. With our epistemological standpoint we do not want to create a truth, but we are rather preoccupied with finding new perspectives on the field.

Firstly, we are interested in how young people with a criminal background are positioned in relation to education and personal development. In this context we will specifically examine how Michel Foucault's concepts: Dispositif, Subject, Power, Governmentality and The technologies of the self influence the young people's stories. Focus will be on the power of structures surrounding community and on young people's subject developments.

Secondly, we will examine the education-discourses which our informants are speaking within and position themselves within the educational context. These education-discourses are based on Gert Biesta's theory about educational policy, and is a picture of the tendencies which exist within the education field. Biesta deals among other things with which elements are fundamental in order to create a good education, as well as the trends that influence the educational system in an undemocratic manner.

Discussion and conclusion: The thesis finds that our young informants with criminal backgrounds are subjects to structures in the society and become embedded in institutional power relations. The development of the self depends on the norms and dispositifs which determine the behaviour and conduct of self-conduction.

The fact that the view on education according to the managers from municipalities is structured around market and business principles, rather than pedagogical principles says something about how they work with these young people. The view on education from the two employees from the educational institutions for young offenders and ex-offenders is focused on pedagogical principles, and therefore they take other means into consideration when working in this field. For example, they work with mental health before focusing on education.

In sum the thesis concludes that even though our informants have different perspectives on education, they are all focused on the fact that education is of great importance, and it is also perceived to be the best possible way to leave crime.

The cooperation between the different professionals who work with the young people is affected by how their view on education and the young people differs from each other. This becomes a critical counterpoint to the rationales and structures in our society, because the cooperation between the professionals affects the young offenders and ex-offenders. There is thus a need for new solutions, which will be the subject of discussion in the end of this thesis in the perspectivation. Furthermore, we will discuss the importance of social relations and the power of language.

Indholdsfortegnelse

Indledning	6
Problemfelt	7
Samtidens store fokus på uddannelse	7
Kriminalitet i Danmark	10
Problemformulering	12
Uddybning af problemformulering.....	12
Forskning på området	13
Læsevejledning	18
Metode	20
Afgrænsning.....	21
Begrebsafklaring	22
Etiske overvejelser	24
Teori	26
Videnskabsteoretisk afsæt - Poststrukturalistisk inspiration	26
Sproget som værktøj til forandring.....	27
Michel Foucault	29
Dispositiv-begrebet.....	29
Subjekt og magt	35
Governmentality	39
Selvteknologi.....	41
Operationalisering af Foucaults teori	44
Gert Biesta	46
Hvad er god uddannelse?	47
De tre af-demokratiserende processer i uddannelsesfeltet	48
De tre dimensioner inden for (god) uddannelse.....	52
Operationalisering af Biestas teori	56
Refleksioner over samspil i teorien	58
Empiri	59
Antropologisk afsæt	60
Refleksioner over modspil og udfordringer i mødet med det empiriske felt	61
Hvem er vores informanter	64
Analysestrategi	69
Analyse	71
Kriminel fortid	71
Hurtige penge	77
Vejen ud af kriminalitet	80

De ikke-diskursive elementer	89
Uddannelsespålægget	89
Den pædagogiske uddannelsesdiskurs og den politiske uddannelsesdiskurs	91
Unikhed og tilsynekomst som et led i subjektudviklingen.....	96
Samspil mellem den politiske uddannelsesdiskurs og den pædagogiske uddannelsesdiskurs på uddannelsesstederne.....	99
Konflikter mellem kommunerne og uddannelsesstederne	106
Uddannelsespålægget	112
<i>Diskuterende konklusion</i>	115
<i>Perspektivering</i>	121
Sociale relationer og vigtigheden af måden, der tales om noget på.....	121
Sprogets konstante og dynamiske magtkamp	123
Løsningsorienteret perspektivering.....	125
<i>Litteraturliste.....</i>	128
<i>Bilag1: Interviewguide til de unge</i>	
<i>Bilag2: Interviewguide til uddannelsesstederne</i>	
<i>Bilag3: Interviewguide til kommunerne</i>	
<i>Bilag4: Kommnehilsen</i>	
<i>Bilag5: Robert</i>	
<i>Bilag6: Mark</i>	
<i>Bilag7: Jon</i>	
<i>Bilag8: Chris</i>	
<i>Bilag9: Lisa og Tone (Kommune 1)</i>	
<i>Bilag10: Betty (Kommune 2)</i>	
<i>Bilag11: Mette (Uddannelsessted 1)</i>	
<i>Bilag12: Daniel (Uddannelsessted 2)</i>	
<i>Artikel: Fra kriminalitet til uddannelse</i>	

Indledning

Motivationen bag dette speciale bunder i, at der i det kriminelle forskningsfelt er et stort fokus på hvorfor man begår kriminalitet, men ikke tilsvarende et fokus på hvordan man kommer videre med fx en uddannelse, efter man har levet et liv med kriminelle handlinger. Derfor har vi valgt at arbejde med en problemstilling, hvor omdrejningspunktet er unge og fagpersoners fortællinger om uddannelse og kriminalitet.

En tungtvejende recidiv-statistik¹ på 32,3% (Direktoratet for Kriminalforsorgen [DKF] 2015:13) fortæller, at folk der har begået kriminalitet har en tendens til at begå kriminalitet gentagende gange. Derfor ser vi et forandringspotentiale i at få unge kriminelle i gang med en uddannelse, således de har bedre mulighed for at leve et kriminalitetsfrit liv fremadrettet. Netop hvordan man kommer videre og om man kan uddanne sig ud af kriminalitet – og i så fald – hvordan man uddanner sig til et liv uden kriminalitet, vil vi undersøge. En af de største motivationsfaktorer for os til at skrive dette speciale er, at vi ser på perspektivet om, hvordan man kommer videre efter kriminalitet - frem for ensidigt fokus på, hvorfor man begår kriminalitet - som et glemt perspektiv, jf. manglende forskning på området.

Vores undersøgelsesinteresse drejer sig om at forstå hvilke rationaler unge med en kriminel fortid både handler og positionerer sig selv ud fra, i forhold til at komme i gang med en uddannelse. Samtidig har vi en stor nysgerrighed omkring, hvordan man i praksis hjælper unge med en kriminel baggrund på deres vej mod en uddannelse. Derfor har vi i arbejdet med specialet interviewet kommuner, uddannelsessteder for kriminelle og tidligere kriminelle, og sidst, men ikke mindst, unge, der har en kriminel fortid, men som nu er i gang med en uddannelse.

De frustrationer og erkendelsesprocesser, vi har gennemgået i arbejdet med vores speciale, har primært været knyttet til konfrontationerne med praksis, hvor misforståelser og

¹ [1] Recidiv defineres som: "[...] tilbagefald til ny ubetinget dom eller ny betinget dom med tilsyn, herunder samfundstjenestedom. Den nye dom defineres som den første dom i observationsperioden efter løsladelse fra udstået fængselsstraf eller påbegyndelse af en tilsynsforanstaltning. Recidivperioden regnes fra det tidspunkt, hvor klienten løslades eller påbegynder tilsynet og den maksimale individuelle opfølgingsperiode er to år. (DKF, 2015).

tilfældigheder – både på godt og ondt - har spillet en lærerig rolle. Forholdet mellem vores ambitioner for specialet og et svært tilgængeligt felt, har bestået af lige dele hårdt arbejde og frustrationer, men også af lærerige processer, samt det vi vil kalde for analytisk udvikling. Denne udvikling, eller nye forståelser og erkendelser af verden og viden, har vi har tilegnet os gennem skrivningen af specialet, men i høj grad også gennem vores møder og samtaler med vores informanter.

Den fortælling, vi skriver frem i dette projekt, er en fortælling om mødet med et teoretisk og empirisk felt, der har berørt og fascineret os meget.

Problemfelt

Samtidens store fokus på uddannelse

Indledningsvis nævnte vi, at vi er interesserede i at forstå unge med en kriminel baggrund, som er i gang med at tage en uddannelse. Vi befinder os i en tid, hvor der er et stort fokus på uddannelse, hvilket blandt andet tydeligt kommer til syne i de ændringer, staten har foretaget sig i den offentlige sektor. Et helt konkret eksempel på dette i kommunalt regi, er kontanthjælpsreformen, der trådte i kraft 1. januar 2014 (Beskæftigelsesministeriet, 2014a). Her har *uddannelseshjælp* fx erstattet det, man førhen kaldte kontanthjælp. Uddannelseshjælp, som indbefatter unge uden en uddannelse i alderen 18-29 år, har en økonomisk sats, der er på niveau med SU (Beskæftigelsesministeriet, 2014b). Ifølge Beskæftigelsesministeriets hjemmeside er målet med denne ændring, at man vil have de unge i gang med en uddannelse. Denne ændring betyder i praksis, at udbetalingsraten er blevet mærkbar lavere. De unge, der er berettiget til at modtage uddannelseshjælp er underlagt et uddannelsespålæg. Alle unge, der modtager uddannelseshjælp, bliver pålagt at gå i gang med en uddannelse eller stå til rådighed for aktiviteter, der gør dem klar til at påbegynde en uddannelse. Uddannelsespålægget er derfor sat i værks som et redskab til at få unge i gang med enten en uddannelse eller et arbejde. Den bagvedliggende idé er, at hvis satsen sænkes, er der for de unge et større incitament for at komme i gang med en uddannelse eller et arbejde (Beskæftigelsesministeriet, 2014a).

Vi har valgt at inddrage to kommuners perspektiver, idet otte ud af ti af de unge indsatte i de danske fængsler, ikke har en uddannelse udover folkeskolen (Nordjyske, 2015). Derfor kan det antages, at mange unge kriminelle modtager uddannelseshjælp, og derfor samarbejder med kommunen.

I denne kontekst stiller vi os kritiske overfor, om det er muligt at få succes med at tvinge unge ud i en uddannelse ved at sænke overførselssatsen, og hvad nu hvis de unge i højere grad har brug for almene dannelsesforløb, før de kan vælge en uddannelse, frem for at blive skubbet ud i et forkert uddannelsesvalg? Professor Sven Erik Nordenbo beskæftiger sig med skoleforskning og herunder spændingsfeltet mellem dannelse og kompetence:

”Vi står således tilsyneladende med to begreber: dannelse og kompetence, som på hver sin måde prøver at afgrænse, hvad formålet med uddannelse bør være, nemlig henholdsvis at give dannelse eller at udvikle kompetence. Hvorfor satser man i dag tilsyneladende på kompetencebegrebet og ikke dannelsesbegrebet?”
(Nordenbo, 2011:56)

Citatet stammer fra teksten: *”Dannelse, kompetence og uddannelse”*. Her beskriver Nordenbo, hvorledes dannelsesbegrebet er blevet tilsidesat til fordel for kompetencebegrebet. Kompetencebegrebet dikterer altså i samtiden, hvordan uddannelsesbegrebet skal konstrueres. I tråd med spørgsmålet som Nordenbo stiller i citatet, forklarer han, at uddannelse er blevet et alt for vigtigt anliggende for samfundsøkonomien til, at man blot overlader definitionen på, hvad formålet med uddannelse bør være til den pædagogiske verdens egne aktører (Nordenbo, 2011:56). I stedet er uddannelsessystemet blevet et anliggende for især økonomer og politikere, og det bør derfor ikke kun defineres af mennesker, der er uddannet inden for det pædagogiske felt.

I bogen *”God uddannelse i målingens tidsalder - etik, politik, demokrati”* af uddannelsesretikeren Gert Biesta (2011), problematiserer Biesta uddannelsessystemets udvikling på baggrund af de førende diskurser inden for området:

”Problemet er ikke blot, at spørgsmålet om god uddannelse synes at være forsvundet. Jeg mener også, at spørgsmålet om god uddannelse i mange tilfælde er blevet erstattet af andre diskurser [...] Disse diskurser har en tendens til at erstatte det *normative* spørgsmål om god uddannelse med tekniske og ledelsesmæssige spørgsmål om processers effektivitet og virkningsfuldhed uden at spørge, hvad disse processer egentlig er til for.” (Biesta, 2011:12)

I forlængelse med citatet beskriver Biesta, at diskussionen om *hvad* god uddannelse er, har medført en ændring i, *hvem* der skal definere dette:

“Dette er ikke blot skadeligt for selve uddannelsesområdet. Det forhindrer også dem, der bør være involveret i diskussioner om, hvad der *gør* god uddannelse, såsom undervisere, forældre, elever og studerende og samfundet som helhed - i at tage del i dem.” (Biesta, 2011:12-13)

Der er ifølge Biesta sket en bevægelse, der forhindrer undervisere, forældre, elever og studerende i at være involveret i diskussionen om, hvad god uddannelse er for en størrelse. Denne bevægelse argumenterer Biesta imod og han finder den direkte skadelig for den demokratiske kontrol over uddannelsesfeltet:

“Fortrængningen af spørgsmålet om god uddannelse er derfor skadeligt for den demokratiske kontrol over uddannelsesområdet. Jeg mener, at den eneste måde at genvinde kontrollen på er at stille spørgsmålet om god uddannelse åbent og eksplicit som et normativt spørgsmål - som et spørgsmål om mål, for mål og værdier - og tackle dette spørgsmål direkte snarere end indirekte eller implicit” (Biesta, 2011:13)

Dette åbner op for en diskussion omkring, hvad der *gør* god uddannelse og hvad formålet med uddannelse bør være, hvilket vi uddybe nærmere i teoriafsnittet.

Kriminalitet i Danmark

Begrebet kriminalitet er mangetydigt og derfor svært at definere præcist. Hvad der opfattes som kriminelt veksler blandt andet mellem historiske, geografiske og klassemæssige forhold, hvor vi som mennesker også har en opfattelse af, hvornår noget er kriminelt. Et eksempel på dette er, at det fx er ulovligt at købe sex i Sverige, hvilket ikke er tilfældet i Danmark. Forklaringen bag dette bunder i et nationalt og kulturelt betinget forhold til sex og kriminalitet - også selvom der er tale om nabolande. Et andet eksempel på forskelle mellem lande i forhold til kriminalitet, er strafferammen. Danmark er fx et af de lande i Europa, der straffer kriminelle med de hårdeste straffe (Fyens, 2016). Tilsyneladende viser det sig, at de relativt hårde straffe i Danmark ikke nødvendigvis har en særlig gavnlig eller længerevarende effekt på mange kriminelle. Trods den hårde straf får mange kriminelle alligevel en ny dom inden for to år (jf. recidivstatistikken) (Fyens, 2016). Dette er også noget, der fx viser sig blandt de helt unge kriminelle i Danmark (15-17 år), som oftere bliver straffet med hårdere domme, end hvad unge fra vores nabolande bliver:

”Når først de unge er blevet frihedsberøvet én gang, så mister den type straf sin præventive effekt. Så bliver de mere ligeglade, så alene af den grund er det ingen god idé, at Danmark frihedsberøver langt flere unge, end man gør i andre lande.” (P3Nyheder, 2010)

Ovenstående citat stammer fra Ole Ingstrup, som er formand for tænketank Forsete. Han er fortaler for, at der skal være mildere straffe i Danmark, og at det er et problem, at man oftere vælger en frihedsberøvende straf, frem for en mere præventiv straf, der skal holde de unge væk fra kriminalitet.

Der er lavet mange undersøgelser omkring, hvorfor man begår kriminalitet. Blandt andre faktorer kan evner, smag, holdninger, normer, opvækstvilkår og social baggrund nævnes (Geerdsen og Tranæs, 2008:21). Mange tiltag bliver også igangsat for at forebygge kriminalitet hos unge i en allerede tidlig alder. Blandt andet kan der nævnes Kriminalforsorgens kriminalpræventive arbejde, som har et samarbejde med skoler, kommuner og politi, fx

Projekt God Løsladelse (Kriminalforsorgen, n.d.a). Tilsyneladende er effekten af dette kriminalpræventive arbejde ikke altid til at spore på trods af stor omtale (Kriminalforsorgen, n.d.b). Der findes også der mange tilbud, der er startet op af private aktører. Disse virksomheder er for unge kriminelle, som skal hjælpes på rette vej. Eksempler på disse virksomheder er fx: Det Lærende Fængsel, Go for it, HeadOn, Conzept og så videre. Disse tilbud bidrager på hver deres måde med at hjælpe de unge kriminelle og eks-kriminelle på vej videre i tilværelsen mod et lovlydigt liv. I denne sammenhæng vil vi undersøge, hvordan uddannelsesstederne for unge (eks)kriminelle arbejder med de unge.

Historien gentager sig selv

"En gang kriminel, altid kriminel" er et gammelt udsagn, men også en sandhed som mange unge kriminelle ofte skal forholde sig til. Kriminaliteten i Danmark langsomt er faldende, hvilket muligvis er ensbetydende med, at der er færre og færre, der begår kriminalitet (Andersen, 2014). Dette lyder lovende for det danske samfund. Til gengæld er der sket en polarisering, hvor dem, der i forvejen begår kriminalitet, har sværere ved at komme ud af det igen. Dette betyder, at selvom kriminaliteten tilsyneladende er faldende, er recidivstatistikken stadig voksende. Dette er også en tendens, der ses i Danmarks nabolande, fx Sverige og Norge. Når det kommer til kriminalitetsvilkår er Danmark sammenlignelig med fx Sverige og Norge. På trods af dette har landene forskellig lovgivning og lovgivning i praksis, men disse nordiske lande er alligevel så ens, at det er forsvarligt at foretage sammenligninger på en del områder, når det kommer til kriminalitet (Nordisk Ministerråd, n.d.).

Den samfundstendens, hvor kriminelle bliver mere kriminelle, og hvor mange unge begynder deres voksentilværelse med kriminalitetserfaring i bagagen, ses hyppigt. Dette kan være svært at forstå, idet Danmark har oplevet en kæmpe velstandsudvikling de sidste 3 - 4 årtier (Geerdsen og Tranæs, 2008:17). En anden undren består i, hvorfor de mange muligheder som Danmark tilbyder, ikke fungerer som et bedre alternativ end kriminalitet? I Danmark er uddannelse fx gratis, og hvis man er en af de uheldige, der står uden job eller uddannelse, kan man komme under offentlig forsørgelse.

Kriminalitet er et problem for både det sociale (tryghed, trivsel, opførsel) samtidig med, at det er en tung post for samfundsøkonomien. Vi lever i en tid, hvor vi i Danmark ofte hører om, at vi mangler uddannet arbejdskraft:

“Fremskrivninger af arbejdsmarkedet viser, at der bliver stor mangel på uddannet arbejdskraft frem mod 2025. Undgår vi ubalancerne på arbejdsmarkedet med uddannelse og opkvalificering, er det samlede potentiale ved at investere i uddannelse en forøgelse af BNP på 96 mia. kr. i 2025.” (Kirk, 2016)

Derfor er det også helt oplagt at tænke i, hvordan kriminalitet kan forebygges, da kriminalitet både har store menneskelige og økonomiske omkostninger (Geerdsen og Tranæs, 2008:17).

Vi finder det interessant og vigtigt at undersøge vores informanternes fortællinger om, hvorvidt uddannelse kan bidrage som et led til at lægge den kriminelle baggrund bag sig. Disse fortællinger vidner om deres positioneringer i livet og om de processer, de gennemgår ved at tage en uddannelse, og ved at starte et liv uden kriminalitet.

Dette leder os frem til vores problemformulering:

Problemformulering

Hvordan positionerer og positioneres unge med en kriminel baggrund i forhold til kriminalitet og uddannelse, og hvilken indflydelse har det på deres subjektudvikling? Hvordan placerer fagpersonerne og de unge sig indenfor uddannelsesdiskurserne?

Uddybning af problemformulering

Specialet tager udgangspunkt i vores møde med unge med en kriminel baggrund, sagsbehandlere fra to kommuner, samt undervisere fra to forskellige uddannelsessteder, der beskæftiger sig med unge kriminelle og unge på kanten af loven. I vores samtaler/interviews med disse forskellige personer kom vi frem til, at vi ville arbejde med at undersøge vores informanternes fortællinger om, hvorvidt man kan uddanne sig ud af kriminalitet.

Vores fokus er på positionering af subjektet, hvilket er baseret på den franske filosof Michel Foucaults begreb 'subjektpositioner', da dette begreb indbefatter de fortællinger og oplevelser, som vi vil analysere for at opnå en dybere forståelse. Her vil vi både se på, hvordan fagpersonerne positionerer de unge og hvordan de unge positionerer sig selv og bliver positioneret af samfundet i forhold til uddannelse og kriminalitet. Subjektudvikling er vores eget begreb, der er baseret på Foucaults teori om subjektet, subjektprocesser og -positioneringer, hvor fokus er på den udvikling, der er i konstitueringen af at blive et subjekt. Subjektudviklingsbegrebet er også baseret på Biestas teori omkring subjektifikationsdimensionen, der blandt andet handler om den proces, der gør et menneske til et subjekt. Helt konkret vil vi undersøge i hvor høj grad, kriminalitet og uddannelse spiller ind på subjektudviklingen af de unge.

Derudover vil vi undersøge de diskurser, som både de unge og fagpersonerne taler og placerer sig inden for i uddannelsesfeltet. De to uddannelsesdiskurser, vi udvikler, er baseret på den hollandske uddannelsesteoretiker Gert Biestas teori, og afspejler vores analytiske tilgang til feltet.

Forskning på området

Dette afsnit har til hensigt at belyse central forskning, der handler om kriminalitet, ungdom, identitet og uddannelsesdiskurser, da disse emner er relevante i forhold til at besvare på vores problemformulering. Formålet er at tegne et klart billede af, hvilken forskningsinteresse, der er på området og derigennem skrive os ind i forskningsfeltet.

Relevante rapporter og undersøgelser i dansk kontekst

Kriminalitet og uddannelse er ikke et helt ukendt felt for os, da vi før har skrevet projekter om undervisning i danske fængsler. Dette betyder, at vi i forvejen kendte lidt til litteratur og forskning på dette område. Derudover har vi været i dialog med en dansk forsker, ph.d. Anita Holm Riis, der har forsket og skrevet om undervisning i danske fængsler. Hun medgiver, at der ikke er megen dansk forskning på området. Hun har også fortalt os, at der rent faktisk har været fokus på et ønske om at dokumentere effekten af uddannelse af kriminelle, men at der ikke findes meget dokumentation på dette område. Dette skyldes blandt

andet, at det er umådeligt svært at dokumentere, når man ikke ved hvad der ville være sket, hvis folk ikke havde uddannet sig.

De første to forskningsprojekter vi vil præsentere, er skrevet af henholdsvis Anita Holm Riis (2016) og den danske forsker, ph.d. Peter Koudahl (2010). De har begge forsket i uddannelse og undervisning under afsoning. Koudahls undersøgelse tager afsæt i både en kvantitativ og kvalitativ metode, mens, Riis' tager afsæt i en kvalitativ undersøgelse.

Peter Koudahl

Koudahls projekter *Indsatte i danske fængsler. Uddannelse og uddannelsesønsker* (2010) og *Uddannelse i fængslerne. Hvad siger de indsatte* (2010), blev igangsat i 2005 som et samarbejde mellem Direktoratet for Kriminalforsorgen og Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet. Baggrunden for disse projekter var at igangsætte en undersøgelse omkring fængselsundervisningen i Danmark. Denne undersøgelse tager afsæt i en spørgeskemaundersøgelse blandt samtlige indsatte i de danske fængsler og arresthuse, samt interviews med de indsatte. Det gælder fx spørgsmålet om: "*hvilken betydning uddannelsesstilbuddet har for de indsatte, mens de afsoner?*", "*hvordan det eksisterende uddannelsesstilbud kan forbedres og suppleres?*", "*hvilke eventuelle barrierer de indsatte oplever for deltagelse i undervisningsaktiviteter?*" og "*hvordan uddannelse i de indsattes perspektiv kan bidrage til at opfylde kriminalforsorgens mål om normalisering og resocialisering?*". (Koudahl, 2010:6). Nedenfor er nogle af undersøgelsens vigtigste resultater kort sammenfattet. Vi har valgt at inddrage de sammenfatninger, vi finder relevante for vores problemfelt.

I undersøgelsen fortæller de ældre indsatte (der ikke ser uddannelse som en nødvendighed på samme måde som de unge gør), at undervisningstilbuddet er for begrænset. Derudover giver de indsatte udtryk for, at der burde sættes flere initiativer i gang i forhold til unge og undervisning, hvis de skal holdes ude af kriminalitet efter endt afsoning (Koudahl, 2010:7).

Derudover viser undersøgelsen også, at 'tid' er en vigtig faktor under afsoning. Dette har den konsekvens, at flere indsatte indretter deres afsoningstid som en tid, der bare skal overstås, frem for at bruge tiden produktivt (Koudahl, 2010:8).

I tråd med, at tiden bare skal overstås, beretter de indsatte om, at de går mentalt i stå og udvikler en ligegyldighed i forhold til deres egen fremtid. Deraf opstår en risiko for, at afsoningstiden resulterer i, at de bliver dårligere i stand til at klare sig uden for murene efter endt afsoning, i forhold til før de kom i fængsel. Undervisningen i arresthusene beskrives af de medvirkende i undersøgelsen som særdeles værdifuld i forhold til at overkomme den psykisk belastende tid, det kan være at være varetægtsfængslet (Koudahl, 2010:8)

Anita Holm Riis

Riis' artikel, *Indsat under uddannelse - mulighed og kamp* (2016), tager udgangspunkt i spørgsmålet om, hvad der gør det mulig at gennemføre en uddannelse under de særlige betingelser, der gælder for indsatte i danske fængsler. Hun har udført en analyse af ti interview med indsatte og tidligere indsatte, som alle har gennemført en uddannelse helt eller delvist under deres afsoning. Det overordnede tema er de udfordringer, som indsatte under uddannelse kan opleve (Riis, 2016:85). Nedenfor er nogle af undersøgelsens vigtigste resultater, der er relevante for vores problemfelt, kort sammenfattet.

Der foregår en socialisering i fængslet, på samme måde som uddannelse har en socialiserende funktion. Dette påvirker den enkelte i forhold til valget om at bryde med det kriminelle miljø og den tænkemåde, miljøet afspejler gennem dets diskurs. Hvis uddannelsesdiskursen er negativ kan identiteten som studerende være svær at opretholde. I denne kontekst fremhæver de ti interviewpersoner i undersøgelsen én eller to personer, der har haft afgørende positiv betydning for deres uddannelsessag, fx familie, mentor eller en ven (Riis, 2016:86).

En sidste og væsentlig ting, Riis fremhæver i undersøgelsen er, at kun to af de interviewede tror, at de ville have taget en uddannelse, hvis de ikke var endt i fængsel. De fleste af de interviewede har derfor fået en mulighed, de ellers ikke tror, de ville have benyttet sig af. Den mulighed har de kæmpet for, og både uddannelsen og kampen for den, har været med til at gøre afsoningstiden meningsfuld for dem (Riis, 2016:86).

Den sidste undersøgelse i dansk kontekst, vi vil præsentere, er en kvalitativ undersøgelse udført af professor Inge M. Bryderup. Bryderup har forsket i ungdomskriminalitet.

Inge M. Bryderup

Bryderups forskning *Ungdomskriminalitet, socialpolitik og socialpædagogik: biografisk interview med unge om straf og behandling* (2010), tager udgangspunkt i, at social- og retspolitikken har været præget af stramninger i forhold til utilpassede og kriminelle børn samt unge i løbet af de sidste par år. Fokus er på, hvad der skal til for at få børn og unge med en kriminel adfærd på ret køl igen. I de næste afsnit er nogle af undersøgelsens vigtigste resultater kort sammenfattet. De udvalgte resultater er relevante i forhold til vores problemfelt.

Bryderups kvalitative undersøgelse er baseret på fortællinger og oplevelser fra 14 unge, som har været på den forkerte side af loven. Blandt de 14 unge er der 12 mænd og to kvinder. De er alle i alderen 18-21 år. Interviewmetoden er baseret på narrative og biografiske fortællinger fra informanterne.

De unges fortællinger om vejen ud af kriminalitet er beretninger, der er præget af ønsker om at leve en normal tilværelse, og at tage en uddannelse for at få et fast arbejde og tjene penge. Alle drømmer også om at leve i en lykkelig familie (Bryderup, 2010:152-153).

De unges individualisering vokser, når de får lov til at rådgive politikere og socialpædagoger vedrørende forebyggelse og behandling i forhold til unge med kriminel adfærd. De unge er også meget fokuserede på, hvad andre unge kriminelle kan gøre for at komme ud af kriminalitet (Bryderup, 2010:153). Et generelt træk blandt alle de unge er, at opfattelse, adfærd og hele livet er eget ansvar, og de skal hjælpe sig selv, da de ikke regner med, at der er hjælp at hente fra deres familie, venner eller det offentlige (Bryderup, 2010:155).

Slutteligt viser undersøgelsen, at de unge opfatter sig selv som afvigere på grund af samfundets domme, der er definerende for, at de unge opfatter sig som unge kriminelle. De unges selvopfattelse er betinget af, at de bliver kategoriseret som kriminelle (Bryderup, 2010:156).

International kontekst

Efter at have lavet et længere litteraturstudie, hvor vi søgte efter både dansk og international forskning, som minder om vores problemfelt, måtte vi konkludere - hvilket vi også nævner i indledningen - at der ikke findes meget forskning lige præcis på vores felt. Vi havde på forhånd vurderet, at vi ville holde os til forskning fra vores nabolande, da geografi, kultur, lovsystemer og andet, minder mere om det, vi har i Danmark, og derfor er mere sammenlignelig (Nordisk Ministerråd, n.d.). Fx ville en undersøgelse fra USA være svær at sammenligne med en dansk kontekst, da kulturen ligger for langt væk fra den kultur og de fortællinger, vi søger at finde og som er kendte for os i Danmark.

Det interessante ved at tage international forskning med indover vores danske kontekst er, at der på denne måde åbnes op for en debat og for refleksioner om, hvordan vores nabolande griber kriminalitet og uddannelse an.

Den internationale forskning, vi har valgt at inddrage, er en rapport fra Norge: "*Motiv for utdanning under soning*" (2010), hvor der er forsket i motivationen for uddannelse under afsoning. Rapporten er skrevet af Forskningsgruppa for kognisjon og læring ved professor Terje Manger, Institutt for samfunnspsykolog i Universitetet i Bergen, Fagsjef Ole-Johan Eikeland, Eikeland forskning og undervisning, og professor Arve Asbjørnsen, Institutt for biologisk og medisinsk psykologi, Universitetet i Bergen. Rapporten handler om indsatte over 18 år i norske fængsler, hvor man har lavet en spørgeskemaundersøgelse for både dem, der tager en uddannelse, og dem, der ikke gør. Fokus i undersøgelsen er på motivationen for at tage uddannelse hos de indsatte.

Asbjørnsen mfl. udførte en spørgeskemaundersøgelse i de norske fængsler, hvor 2065 indsatte deltog som respondenter (Asbjørnsen, Eikeland & Manger, 2010:22). Hovedfokus i undersøgelsen er på, hvilke motiver de indsatte har for at tage en uddannelse under afsoning. I selve spørgsmålet om motivationen for at tage en uddannelse under afsoning, kunne respondenterne vælge mellem 15 udsagn.

De indsatte var delt op i fire grupper: Under 25 år, 25-34 år, 35-44 år og dem over 44 år. Grundlæggende er der tre udsagn, der går igen hos de fleste respondenter: 1) For at bruge

tiden til noget fornuftigt og nyttigt, 2) For lettere at få job efter afsoning, 3) For at tilegne mig faglig kundskab (Asbjørnsen et al., 2010:38). Der er nogle udsagn, der især skiller sig ud i de unges motivation i forhold til de ældres, her kan nævnes: *“mine venner går på skolen”*, *“undgå kriminalitet efter afsoning”*, *“bruge skolen som et værktøj til at begynde i skole efter afsoning”*, *“skolen er bedre end at arbejde i fængsel”* og *“for at kunne deltage i det sociale i skolen”* (Asbjørnsen et al., 2010:28).

Læsevejledning

Dette projekt er klassisk delt op i fem dele med afsnit og underafsnit ud fra en struktur, der skal bibringe læseren overblik i forhold til form såvel som indhold. Hvert afsnit og underafsnit er valgt med det formål at give det mest kvalificerede grundlag for at besvare vores problemformulering. Denne læsevejledning fungerer som en guide for hele projektet.

Introduktion

Denne del består af indledning, problemfelt, problemformulering, eksisterende viden/forskning på området, samt denne læsevejledning. Slutteligt følger der et metodeafsnit efter læsevejledningen. Disse afsnit er redegørende og har til formål at skærpe og ekspliciteres vores fokus på feltet.

Teori

Teoridelen rummer vores teoretiske perspektiver og refleksioner. Til at begynde med præsenteres det videnskabsteoretiske afsæt, poststrukturalismen, som både via det anvendte sprog, teorivalg, empiriindsamling, refleksioner, diskussioner og analytiske begreb vil komme til syne.

Den første teoretiker vi præsenterer, er Michel Foucault. Foucault bruger vi som fundament til at kigge på de samfunds- og magtstrukturer, der gør sig gældende for de unges subjektpositioneringer. De begreber vi er særlig interesserede i at kigge på hos Foucault er: *‘Governmentality’*, *‘Selvteknologi’*, *‘Subjekt’*, *‘Magt’* og *‘Dispositiv’*.

Den anden teoretiker vi præsenterer, er Gert Biesta. Biesta bidrager til vores teori med et nuanceret blik på den evigt aktuelle uddannelsespolitiske debat: *Hvad er vigtigt at lære?* Det vi er interesserede i at undersøge nærmere hos Biesta, er hans teori omkring: *Uddannelsesdiskurser (den pædagogiske uddannelsesdiskurs og den politiske uddannelsesdiskurs)*, *'De tre af-demokratiserende processer'* samt spørgsmålet om *'Hvad er god uddannelse?'* og herunder *'De tre uddannelsesdimensioner': 'Kvalifikation', 'Socialisation' og 'Subjektifikation'*. Vi ønsker teoretisk at undersøge betydningen af uddannelse, fordi vi er interesserede i hvordan uddannelse påvirker subjektudviklingen.

Til operationaliseringen af teorien har vi konstrueret tre modeller, der grafisk illustrerer de teoretiske begreber vi vil anvende i analysen. Modellerne er således en reduktion af de komplekse teorier, hvor enkelte begreber er valgt ud.

Empiri

Empiriafsnittet påbegyndes med en redegørelse for vores empiriske metode. Her vil vi beskrive, hvorledes den kvalitative empiriindsamling har taget afsæt i antropologisk inspirerede interviews. Vi foretager interviews, der er baseret på den semistrukturerede interviewguide, for at bibringe en vis struktur til vores interviews. Metoden til indhentning af empiri har været kvalitativ frem for kvantitativ, da vi har haft fokus på at gå i dybden med de få informanter vi har, frem for at have fokus på bredden. Den kvalitative empiriindsamling har taget afsæt i en antropologisk inspireret interviewguide, hvor vi bruger den amerikanske professor i antropologi James Spradley som redegørende teoretiker for den antropologiske metode. Derefter følger et afsnit omkring, hvem informanterne er, samt vores vej til at etablere kontakt til dem og opbygge tillid mellem dem og os. Vores refleksioner over mødet med det empiriske felt fortæller noget om, hvilke udfordringer, vi er stødt på i mødet med praksis, og hvordan vi har forsøgt at håndtere disse udfordringer.

Analyse

Analysedelen indeholder beskrivelse af analysestrategi samt analyser af empirien. Analysestrategien er udviklet til et teoretisk begrebsapparat baseret på Foucault og Biesta.

Selve analysen er delt op i analysepunkter, der tager udgangspunkt i empiriske og teoretiske fund.

Afrunding

Specialets sidste del består af en diskuterende konklusion, hvor vi diskuterer de resultater, vi er nået frem til på baggrund af vores analyser.

Derefter følger en todelt perspektivering samt litteraturliste. Som referencesystem til den anvendte litteratur har vi brugt APA^{6th} edition.

Slutteligt har vi skrevet en artikel, hvor vi opsummerer nogle af vores vigtigste fund i forbindelse med specialet. Artiklens titel er: *Fra kriminalitet til uddannelse*.

Metode

Vores valgte teori har skabt rammerne for det metodiske og analytiske greb, vi har foretaget os i specialet. Dette har spillet en betragtelig rolle for den lærings- og forandringsproces vi som specialestudierende har gennemgået sideløbende med at skrive specialet. Derfor fylder vores refleksioner en betragtelig del i specialet, hvilket afspejles gennem vores refleksionsafsnit undervejs. Disse afsnit kommer til at handle om vores udfordringer og modspil i mødet med praksis. Vores vej til at komme til at tale med unge, der har en kriminel baggrund, rummede en del udfordringer. Efter en proces, som følte lang og fuld af blindgyder, fik vi etableret kontakt til den første unge med en kriminel baggrund, der havde mod på at tale med os.

Med henblik på vores videnskabsteoretiske, læringsteoretiske og empiriske tilgang i forhold til problemformuleringen, har vi reflekteret over hvordan vores analytiske tilgang til det empiriske felt skulle være. Vores fokus er på Foucaults begreb 'subjektpositioner', da dette begreb indbefatter de fortællinger og oplevelser, vi gerne vil analysere på og forsøge at få en dybere forståelse af. Det er i subjekternes positioneringer, at Foucaults andre begreber kommer til syne gennem sproget. Derudover vil vi undersøge de diskurser, både de unge og fagpersonerne taler inden for i uddannelsesfeltet. De to uddannelsesdiskurser, vi

udvikler baseret på Biestas teori, afspejler vores analytiske tilgang til feltet. Foucault og Biestas teorier danner således rammerne for, hvad vi vil undersøge og med hvilke briller vi ser med dette på.

Afgrænsning

Vi har i specialet valgt ikke at tage højde for køn eller etnicitet blandt andet fordi, at vores unge informanter ikke selv nævner eller italesætter noget omkring etnisk baggrund eller køn. I denne sammenhæng er det vigtigt at påpege, at vi heller ikke spurgte ind til hverken etnicitet eller køn i vores interviews, idet det ikke er specialets fokus. Vi er bevidste om, at fordi vi laver denne afgrænsning, udelukker vi også visse diskussioner omkring andre interessante diskurser, fx det faktum, at der er flere unge mænd end kvinder i fængslet (DKF, 2014:28)². Hvis vi havde valgt en anden vinkel ville vi kunne analysere os frem til andre subjektpositioner og -processer hos de unge, da køn og etnicitet også spiller en betydelig rolle for dette. Hvis vi havde valgt et problemfelt hvor vi fokuserede på, hvorfor man begår kriminalitet frem for vejen ud af kriminalitet, ville vi have undersøgt de unges baggrunde nærmere og herunder fx intersektionalitet, etnicitet og køn.

Vi opererer i et bredt felt, men for at bevare fokus og for at komme frem til en dybde i vores informanternes fortællinger, har vi valgt *kun* at interviewe fire unge med en kriminel baggrund (udover kommunerne og uddannelsesstederne). Vi vurderer, at dette valg ikke er en begrænsning i sig selv, da det er vores informanternes ytringer, fortællinger og oplevelser vi er interesseret i, frem for at fange bredden. Samtidig er vores empiriske metode med til at afgrænse vores felt i sig selv, da vores analyse er baseret på sproglige ytringer i informanternes fortællinger.

Vi vurderer, at interviews med to kommuner, to uddannelsessteder og fire unge er repræsentativt i forhold til analytisk generaliserbarhed. I forhold til, hvordan man sikrer sig en vis gyldighed af sine resultater, og hvad man dermed kan udtale sig om på baggrund af

² Det er vigtigt at påpege, at vi henviser til en statistik, der er baseret på indsatte i de danske fængsler

disse resultater afhænger af, hvordan man kan generalisere resultaterne af vores informaners udsagn. Med vores i alt ni informanter, som er udvalgt i forbindelse med et antropologisk inspireret interview baseret på kvalitativ metode, er det ikke muligt for os at udtale os generelt om de danske unges forhold til fx uddannelse og kriminalitet. Vores undersøgelse rummer ikke et repræsentativt udsnit af populationen af unge, der har begået kriminalitet og som nu er igang med en uddannelse. Derfor har vi også holdt os fra at foretage en statistisk generalisering af denne målgruppe. Samtidig eksisterer der så lidt kvantitativt materiale om kriminelle unge og uddannelse i dansk sammenhæng, hvilket gør det vanskeligt at foretage en sammenligning hermed (jf. Indledning og Forskning på området). Derimod kan vi generalisere resultaterne analytisk. Her udtaler vi os om en række måder at forholde sig til unge, kriminalitet og uddannelse, samt de diskurser, der er forbundne hertil. Disse diskurser kan forskningen og offentligheden muligvis bruge til at diskutere videre og prøve af i andre kontekster (Halkier, 2001:56).

Begrebsafklaring

Unge

“Begrebet om ungdommen som en særlig livsfase har således historisk set på ingen måde tilknytning til den biologiske udvikling, men er opstået som en social og samfundsmæssig konstruktion i nær tilknytning til uddannelses- og socialiseringsbehovet i borgerskabet i den tidlige kapitalisme.” (Illeris, Katznelson, Simonsen & Ulriksen, 2002:12)

Det vil sige, at ungdomsbegrebet er konstrueret af samfundet, og det indbefatter derfor ikke én bestemt periode for altid. Ungdomsbegrebet er foranderligt og afhænger af samfundets normer og ordener.

Når vi anvender begreberne ‘unge’ eller ‘unge kriminelle’ opererer vi med målgruppen 18-29 år. Det er den aldersgruppe vi i vores undersøgelse betegner som unge, da man i den alder er berettiget til at modtage uddannelseshjælp (jf. Problemfelt). Hvornår man er ung er noget, der kan diskuteres vidt og bredt: *“Ungdom er et begreb der kan forstås og diskuteres på mange måder, og det er samtidigt et begreb der betyder meget i vores senmoderne*

samfund, noget vi snakker meget om og har mange følelser knyttet til.” (Illeris et al., 2002:11).

Vi har valgt at kategorisere vores målgruppe for unge af flere årsager. Den første begrundelse består i, at vi ser et stort uddannelsespotentiale i denne aldersgruppe, idet man oftest mindst er 18 år, når man begynder på en videregående uddannelse:

“Lige siden begrebet om ungdom blev etableret i midten af 1700-tallet har der været en nær samfundsmæssig og forståelsesmæssig sammenhæng mellem ungdom og uddannelse. Ungdommen har i høj grad været opfattet som en periode for uddannelse ud over den undervisningspligtige alder [...]” (Illeris et al., 2002:12-13)

Uddannelse hænger sammen med et studieliv og SU i Danmark, hvor man som studerende ofte bliver afbilledet som ung i diverse medier, fx på uddannelsernes egne hjemmesider (fx UCC, KU, AAU, EUD). Derudover er man som studerende berettiget til at modtage *Ung Kort* af det statsejede DSB, hvilket betyder billigere transport. For at modtage Ung Kort skal man gå på en SU-berettiget uddannelse (DSB Ung Kort n.d.). Det vil sige, at der fra statens side (DSB hører under transportministeriet) også er en sammenkobling mellem at være i gang med en uddannelse, og at blive betegnet som ung i samfundet. På baggrund af ovenstående eksempler finder vi det forsvarligt at kalde denne aldersgruppe for unge, selvom nogle måske vil mene, at så snart man er over 18 år, hører man under kategorien voksen, fordi man fx er myndig som 18-årig: *“Formelt bliver man voksen og får den voksnes samfundsmæssige rettigheder og pligter når man fylder 18 år, men det opfatter vi samtidig som et tidspunkt hvor man står lige midt i ungdommen.”* (Illeris et al., 2002:11).

Kriminelle

Når vi taler om unge kriminelle og kriminelle handlinger, er kriminalitetsbegrebet baseret på baggrund af domme for kriminalitet. Vores fire informanter har henholdsvis betingede og ubetingede domme. Vi skelner ikke mellem karakteren af den kriminelle handling, altså hvad enten det fx er vold eller tyveri. Dét der har været afgørende for betegnelsen ‘kriminell’, har været vores informanters sproglige ytringer i deres fortællinger om, hvornår *de*

mener, at man er kriminel, således vi ikke har lagt ord i munden på dem. Vi erfarede, at det var meget forskelligt for hver informant i forhold til, hvornår de ville beskrive sig selv som kriminel eller deres handlinger som værende af kriminel karakter.

Etiske overvejelser

Da vi beskæftiger os med målgruppen: unge med en kriminel baggrund, har der været visse forholdsregler, vi har måtte forholde os til, for at beskytte anonymiteten af vores informanter.

Kontakt til de unge

Vi startede med at tage kontakt til de to uddannelsessteder for unge (eks)kriminelle, som hjalp os med at etablere kontakt til nogle af de unge, vi har interviewet. De unge, vi blev henvist til, har over for uddannelsesstedet givet udtryk for, at de gerne ville interviewes af os. Det var vigtigt for os at forklare de unge, hvad vores intentioner er med vores undersøgelse, samt hvordan deres bidrag er nyttigt for os i specialet. Desuden gjorde vi det klart og tydeligt, at de ville blive anonymiseret, og at det kun er os, der har adgang til lydfilerne. Inden interviewene sendte vi interviewguiden til alle vores informanter, så de kunne forberede sig samtidig med, at der således ikke ville være nogle ubehagelige overraskelser i selve interviewet.

Kontakt til fagpersoner

De fagpersoner vi har interviewet, har vi fået kontakt til via henholdsvis mail og gennem private kontakter (Se evt. afsnit: Empiri). Til sagsbehandlerne fra kommunerne sendte vi en mail (Bilag 4) og til fagpersonerne fra de to forskellige uddannelsessteder tog vi kontakt via telefonen. Alle fik tilsendt interviewguide og blev lovet anonymisering.

Anonymisering

Der er foretaget en anonymisering af de unge og fagpersonerne, som består i, at deres navne er ændret, og at helt specifikke og særlige forhold omkring de unge, der muligvis kunne afsløre deres identitet, er blevet udeladt eller anonymiseret. De unge og fagpersonerne har fået nye navne, der afspejler deres køn.

Vi har valgt ikke at oplyse, hvilke kommuner og hvilke uddannelsessteder vi har interviewet, for at beskytte de kriminelle unge, som er i de respektive kommuner og uddannelsessteder, da kommunerne og uddannelsesstederne inddrager flere eksempler vedrørende kriminelle unge, de igennem tiden har beskæftiget sig med. Derudover er det også af betydning, at vi som interviewere værner om kommunens og uddannelsesstedernes omdømme.

Det er vores erfaring, at interviewet har karakter af at være åbent og fortroligt når informanterne ved, at de bliver anonymiseret. Med anonymiseringen af vores informanter har vi sikret dem i sådan en grad, at de ikke vil blive genkendt.

Slutteligt har vi lovet alle vores informanter, at vi gerne vil sende de citater, vi vil benytte i analysen. Alle informanter har imidlertid takket nej til denne mulighed.

Datatilsynet

Vi følger de to retningslinjer for studerendes specialeopgaver, hvilke er at finde på Datatilsynets hjemmeside. De to retningslinjer består i, at så længe vi er studerende og har udtrykkelig samtykke fra vores informanter, har vi ikke anmeldelsespligt til Datatilsynet (Datatilsynet, 2015). For yderligere at sikre, at vi har gjort det på den rigtige måde, tog vi kontakt til AAU's jurist, Kathrine Tvorup Pajkes, der sidder i kontraktenheden. Hun har bekræftet os i, at vi ikke har anmeldelsespligt til Datatilsynet eller skal spørge om tilladelse til offentliggørelse.

Offentliggørelse af specialet

Vi har haft flere overvejelser omkring, hvorvidt specialet skulle være offentligt eller fortroligt, idet vi har at gøre med personfølsomme oplysninger. Vi har valgt *ikke* at gøre vores speciale fortroligt, idet vi vurderer, at vi laver en fyldestgørende anonymisering af vores informanter, som gør at de ikke kan genkendes af andre. Vores valg omkring at gøre specialet offentligt bunder i, at vi håber på at skabe fokus på emnet.

Teori

Videnskabsteoretisk afsæt - Poststrukturalistisk inspiration

Vi er inspirerede af den poststrukturalismen til at belyse verden og erkende viden på. Med poststrukturalismen sætter vi fokus på de samfundsstrukturer, der sætter rammerne for de positioneringer, der er til stede for de enkelte subjekter. Dette perspektiv kommer til syne i vores analyse, hvor vores analysestrategi vil være inspireret af en diskursanalytisk tilgang. Her vil vi helt konkret operere med vores informanternes sproglige ytringer i en tekstnær analyse af vores interviews.

Et af de vigtige spørgsmål, man inden for et poststrukturalistisk felt kan stille sig selv er, hvad det særlige blik, man via sin teori kaster på den sociale verden, tilfører undersøgelsen. Hvorledes kaster vi som specialestuderende et særligt lys over feltet, og hvorledes kaster vi - i samme moment - en skygge over det, vi *ikke* skaber et blik for. Eller sagt med andre ord: *"Hvordan iagttager vi og gør det sociale emergens synligt? Og hvilke blinde pletter foranlediger de forskellige strategier for iagttagelse? Hvorfor lige dette blik? Hvorfor lige denne måde at iagttage på?"* (Andersen, Bagge & Esmark, 2005:7).

Vi har været fokuserede på, hvordan vores informanter ved hjælp af sproget positionerer sig i relation til konteksten (interview med os). I denne sammenhæng er vi inspirerede af en af vores hovedteoretikere, Foucault, der tilbyder os en særlig erkendelsesinteresse. Denne erkendelsesinteresse centrerer sig blandt andet om forholdet mellem subjektpositioneringer og forskellige teknologier, der anordner³ subjektet. En af forberedelserne til vores interviews var, at vi på forhånd havde genereret et begrebsapparat baseret på Foucault, hvilket præsenteres i afsnittet "Operationaliseringen af Foucaults teori". Dette begrebsapparat afspejler vores interviewguides således, at vi før interviewet havde nogle bestemte spørgsmål, vi var interesserede i at undersøge nærmere. Vores antropologiske afsæt tillod os, at vi stadig forholdt os relativt åbne i forhold til at stille supplerende og opfølgende spørgsmål undervejs. Derudover havde vi også fokus på, at vores informanter fik

³ Vi er her inspirerede af Anders Fogh Jensen, som i bogen "Mellem ting - Foucaults filosofi" anvender ordet 'anordne' i forbindelse med dispositiver (Jensen, 2013:33)

mulighed for at fortælle de historier, de selv fandt relevante og vigtige. Vores antropologiske afsæt og tilgang til vores interviews vil vi uddybe i vores empiriafsnit.

Sproget som værktøj til forandring

Vi er med vores førromtalte erkendelsesinteresse ikke-ontologiske. Vi kan ikke i vores videnskabsteoretiske tilgang tænke, at der findes et privilegeret standpunkt, der forklarer, hvad virkeligheden er. Men vi er heller ikke interesserede i at undersøge, *hvad* sandheden eller virkeligheden er. Vi er heller ikke interesserede i at foretage en undersøgelse ud fra et privilegeret standpunkt om, hvad verden og viden er. Vi er i stedet interesserede i, *hvorledes* erkendelsen af verden og viden er baseret på et bredt spektrum af diverse fortolkninger af verden. Dette medfører, at vi i analysen er bevidste om, at når vi kigger på noget bestemt, er der noget andet vi ikke kigger på:

”Poststrukturalismen har en anden erkendelsesinteresse. For så vidt man kan tale om teori i analysestrategiske termer på et poststrukturalistisk grundlag er teori et program for, hvordan man vil iagttage, hvordan man vil konstruere sin genstand som genstand, og for, hvordan man selv vil komme til syne som iagttagere inden for rammerne af et iagttagelsesbærende begreb. Det centrale er, at der altid iagttages et ”sted” fra.” (Andersen et al., 2005:11)

Med egne ord forestiller vi os, at vi har en lommelygte i et mørkt rum. Her lyser vi på visse fænomener. Rummet er også er fyldt op med andre fænomener, vi kunne have set på i stedet. Idet vi fx lyser på diskurser og subjektpositioneringer, kommer disse til syne. Hvis vi havde kastet lys på andre fænomener, ville noget andet komme til syne i stedet. Dermed fraskriver vi ikke, at der ikke findes andre fænomener, og dermed også andre tolkningsmuligheder til stede i rummet, men vi er blot fokuseret på dét, vi lyser på med lommelygten. I denne sammenhæng vil vi inddrage Foucault, som redegør for, at mennesket ikke er et permanent objekt, men er historisk afhængige. Når man undersøger diskurser er man derfor ikke optaget af at finde frem til, hvad sandheden eller fænomenerne er i virkeligheden. I stedet er man fokuseret på, hvordan fænomenerne kommer til udtryk eller fremstår gennem diskurser (Richter, 2011:420-425).

Vores analytiske tilgang samt vores adgang til at forstå vores felt, er altså udviklet på baggrund af et poststrukturalistisk perspektiv. Dette er et bevidst valg, som er taget, fordi vi vil gå i dybden med at forstå vores empiri ud fra et synspunkt om, at diskurser og subjekter er knyttet til noget, der både er blevet skabt (og konstant skabes) mellem mennesker i samtalerne, men som også afhænger af de rammer som strukturerne i samfundet sætter (Andersen et al., 2005:155). I sammenhæng med dette valg vil vi i vores teoriafsnit reflektere over, hvorfor vi finder det meningsfuldt at tolke verden ud fra et poststrukturalistisk perspektiv.

Fokus på diskurser

I sine værker har Foucault blandt andet fokus på diskurs, magt, subjekt og selvteknologier, hvor man kan se mange strukturalistiske træk i. Strukturalismen ser, ligesom Foucault, sproget som altafgørende og fokuserer ligeledes på, hvordan magtstrukturer konstituerer subjekter i det moderne samfund. Foucaults fokus på foranderlighed gør, at han overordnet opfattes som poststrukturalist (Pedersen 2010: 45-46).

Vores poststrukturalistiske blik bidrager med at sætte fokus på vigtigheden af, hvordan der tales om noget på – altså sprogets betydning for diskurserne. I denne kontekst finder vi det nærliggende at inddrage Biesta. Koblingen mellem Biesta og Foucault består i, at Biesta bidrager til vores konstruktion af de to uddannelsesdiskurser, som vi vil analysere på, for at finde ud af hvilken af de to diskurser, vores informanter taler og placerer sig inden for. Biesta bidrager til vores analyse med en forståelse af, hvad uddannelsesdiskurserne består af. Det er netop i diskurserne, at der forefindes et forandringspotentiale. Dette vil vi komme nærmere ind på i perspektiveringen.

De italesættelser, diskurserne tilbyder, og de rammer for fortolkning som Foucaults teori om dispositiverne giver mulighed for, vil således danne grundlaget for, hvordan vi forstår verden omkring os. Disse rammer samt Foucaults fokus på vigtigheden af, hvordan der tales om noget på (Pedersen, 2010:45-46), vil altså danne grundlaget for, hvordan vi tolker og analyserer vores empiriske materiale. Vi vil være opmærksomme på, hvorledes det sprog vi anvender, skal bidrage til at fastholde vores fokus på det poststrukturalistiske perspektiv gennem hele vores projekt.

Vi vil i afsnittet "Analysestrategi" gå i dybden med vores analysestrategiske tilgang til empirien.

Michel Foucault

Begreberne: *Dispositiv*, *Subjekt*, *Magt*, *Selvteknologi* og *Governmentality* er omdrejningspunktet for dette teoriafsnit, som er baseret på Michel Foucault. Under hvert afsnit vil der være en introduktion af den anvendte litteratur. Slutteligt vil vi generere en operationalisering af Foucaults teorier til brug af i analysen. Magt-begrebet er et gennemgående begreb, der går igen i alle begrebsafsnit. Derfor har vi valgt ikke at lave et selvstændigt afsnit omkring magt.

Vi har valgt Foucault som teoretiker for at afdække de strukturer i samfundet, der er med til at subjektivere og positionere individet, samt hvordan individet bliver 'styret' til selvstyring i det moderne samfund. Her vil begreberne *dispositiv*, *subjekt* og *magt* især spille en betydningsfuld rolle.

De begreber, vi trækker ud af Foucaults teori, vil danne grundlag for de begreber, vi vil anvende i vores diskursinspirerede tekstanalyse. Disse begreber vil vi illustrere ved hjælp af to modeller, der skal fungere som en operationalisering af teorien. Modellerne er en grafisk illustration af de tre *dispositiver* samt begreberne *subjekt*, *magt*, *governmentality* og *selvteknologi*.

Dispositiv-begrebet⁴

Dispositiv-begrebet er en afgørende teknisk term i tænkningens strategi hos Foucault. Foucault giver aldrig *dispositivet* en egentlig definition, men han nærmer sig en definition i et interview fra 1977 (Agamben, 2010:9).

⁴ Følgende beskrivelse af Foucaults *dispositiv*, samt beskrivelsen af de tre *dispositiver*, er skrevet med udgangspunkt i et interview med Foucault i 1977 "The Confession of the Flesh" (1980), Foucaults værk "Discipline and punish" (1995), Anders Fogh Jensens "Mellem ting. Foucaults filosofi" (2005, 2013), Giorgio Agambens essay "Hvad er et *dispositiv*?" (2010), Raffnsøe og Gudman-Høyers artikel: "Dispositivanalyse – en historisk socialanalytik hos Foucault" (2005), samt kapitler 9 og 10 i bogen "Foucault" (2008) af Raffnsøe, Gudmand-Høyer og Thanning.

Et dispositiv er en anordning, apparatur eller et styresystem, der rammesætter for særlige måder at agere socialt på mellem subjekt og samfund (I vores kontekst er det fx lovgivning, uddannelsespålæg, fængsel og behandlingshjem):

”Foucault: What I’m trying to pick out with this term is, firstly a thoroughly heterogeneous ensemble consisting of discourses, institutions, architectural forms, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific statements, philosophical, moral and philanthropic propositions – in short, the said as much as the unsaid. Such are the elements of the apparatus. The apparatus itself is the system of relations that can be established between these elements.” (Foucault, 1980:194)

Med andre ord er dispositivet (apparatus) et heterogent hele, der virtuelt inkluderer det diskursive og det ikke-diskursive under samme overskrift: Diskurser, institutioner, bygninger, arkitektur og så videre. I vores kontekst kan det ikke-diskursive beskrives som love, institutioner (herunder fx fængsel og behandlingshjem), det kommunale regi og så videre, hvor det diskursive er sproglige ytringer fra vores informanter. Selve dispositivet er nettet, som etableres mellem nævnte elementer, der indbefatter det diskursive og det ikke-diskursive (Agamben, 2010:10).

Dispositivet består også af andre funktioner: “[...] I understand by the term ‘apparatus’ a sort of – shall we say – formation which has as its major function at a given historical moment that of responding to an urgent need. The apparatus thus has a dominant strategic function” (Foucault, 1980:195). Dispositivet har altid en strategisk, konkret funktion og indskriver sig altid i et magt-forhold. Dispositivet er også historisk. Endvidere fortæller Foucault om dispositivets strategiske funktion i forhold til magt:

”I said the apparatus is essentially of a *strategic* nature, which means assuming that it is a matter of a certain manipulation of relations of forces, either developing them in a particular direction, blocking them, stabilizing them, utilizing them, etc. The apparatus is thus always inscribed in a play of power, but it is also always linked to certain coordinates of knowledge which issue from it but, to an

equal degree condition it. This is what the apparatus consists in: strategies of relations of forces supporting, and supported by, types of knowledge.” (Foucault, 1980:196)

Det vil sige, at et dispositiv er et resultat af en krydsning af magt- og vidensforhold. Dispositivet skal forstås som disposition til regelmæssig styring, ledelse, regulering og optimering af subjekter (Agamben, 2010:10).

Opsummerende er et dispositiv rammesættende for de måder, hvorpå vi som subjekter agerer socialt på. Dispositivet er magtfuldt og sætter grænser for ageren, der ikke er meningsfuld inden for dispositivets rationaler. Dispositivet er i konstant forandring, da det er historisk afhængig og videnssøgende (Foucault, 1980).

Der eksisterer mange forskellige dispositive inden for de forskellige felter, men vi har valgt kun at inddrage tre forskellige dispositive, som er relevante for besvarelse af vores problemformulering. Disse beskriver vi i det følgende afsnit.

De tre dispositive

I vores felt vil vi redegøre for *lov-dispositivet*, *det sikkerhedsskabende dispositiv* og *disciplinær-dispositivet*, hvilke vi vil anvende i analysen.

Lov-dispositivet

Ifølge Gudmand-Høyer og Raffnsøe (2005) er lov-dispositivet baseret på en binær opdeling af det lovlige og det ulovlige. Det er en præskriptiv social teknologi (det der ligger inden for og uden for loven, er defineret på forhånd), der foreskriver en binær orden, som dens omverden bør respektere, fx gennem sanktioner. Ifølge Anders Fogh Jensen (2013) skal lov-dispositivet ses som statens magtudøvelse. Lov-dispositivet er også kendetegnet ved, at overtrædelser af loven sanktioneres inden for lovens rammer. Sanktioner inden for lovens rammer kan både være betingede og ubetingede domme. Det er vigtigt at nævne, at vi i specialet befinder os i en dansk kontekst, og derfor er det den danske strafferamme og lov, vi beskæftiger os med.

Vi er ikke interesserede i selve sanktionen (fængsling, dom, økonomisk sanktion) af vores informanter, derimod er vi interesseret i deres oplevelse af sanktionen. Vi ønsker fx at undersøge, hvilken betydning det fx har for dem, at de har en plettet straffeattest og hvilke konsekvenser har selve sanktionen for dem. Lov-dispositivet kommer til syne, når informanterne fortæller om deres oplevelser med at få en dom, komme i fængsel og at afsone en dom eller hvis de får en bødestraf (ubetinget dom såvel som betinget).

Det sikkerhedsskabende dispositiv

Det sikkerhedsskabende dispositiv er ikke i sig selv en sikkerhed, men snarere en udredende teknologi. Herunder findes de sikkerhedsskabende anordninger. De har til formål at beskytte/værne mod uønskede handlinger og gerninger. Dette dispositiv skal håndtere de mulige farer, eksisterende eller potentielle, der kan opstå i subjekternes sociale interaktioner (Jensen, 2013:285).

Ifølge Anders Fogh Jensen (2013) er der en risiko med det sikkerhedsskabende dispositiv, da vi som subjekter har en forventning til høj sikkerhed fra retsvæsenets side, på grund af frygt og usikkerhed. Dette medfører en risiko for, at der sker en tilsidesættelse af de retlige principper i sikkerhedens tjeneste: *"Sikkerhedsdispositivet forholder sig til det uønskede ved at bearbejde det mod det mere ønskede, eller ved at udnytte det."* (Jensen, 2005:262). Her kan vi argumentere for, at det sikkerhedsskabende dispositiv og disciplinær-dispositivet, i en vis grad er ude i samme ærinde. Disciplinens genstandsfelt er kroppen, mens sikkerhedens genstand er hele befolkningen (Jensen, 2005:262). Med kroppen menes der, at det enkelte subjekt gøres til genstandsfelt for disciplinering og styring, for at agere inden for de angivne samfundsnormer. Med befolkningen menes der, at man ønsker at værne befolkningen for mulige trusler som fx røveri, hvor man sætter røveren i fængsel, for at sikre, at han ikke gør mere skade.

Dette dispositiv kommer tydeligt til syne, når en af vores informanter fx fortæller, at de har afsonet en straf i fængslet, fået en bøde eller andet. Dette er alt anordninger, der har til formål at holde 'lov-overtræderen' og den potentielle fare, de udgør, isoleret fra resten af samfundet, eller for at udøve den konsekvens, det har at bryde med samfundets love og

sikkerhed. Dette betyder også, at lov-dispositivet er en forudsætning for det sikkerheds-skabende dispositiv.

Efter en redegørelse af de to første udvalgte dispositiver, vil vi nu redegøre for det sidste dispositiv som er disciplinær-dispositivet.

Disciplinær-dispositivet⁵

Hele livet igennem bevæger subjektet sig gennem mange forskellige institutioner: Skolen, hæren, fabrikken, hospitalet, fængslet og andet. Disciplinær-dispositivet fungerer inden for institutionernes rammer/grænser. I hver institution er der forskellige rammer, moral, love og andet. Derfor virker institutioner disciplinerende på et subjekt, da man arbejder ud fra, at rammer og love bliver fulgt alt efter, hvad normen er i den respektive institution. Disciplinær-dispositivet er en formende social teknologi, da det er normativt opbygget og fungerer styrende for, måden hvorpå vi fx opdrager og uddanner på forskellige tidspunkter i historien (Jensen, 2013:261).

Disciplinær-dispositivet består af en række strategier og elementer, der er med til at disciplinere subjektet. Dette uddyber vi i dette afsnit, hvor vi foretager en selektion i forhold til, hvilke særlige elementer, vi trækker ud af disciplinær-dispositivets teori. Vi laver denne selektion baseret på specialets vinkling. Det redegørende afsnit om disciplinær-dispositivet vil derfor bære præg af denne selektion og vil ikke være et fyldestgørende indblik i Foucaults egne prioriteringer i forhold til disciplinens historie, elementer og strategier. Til gengæld vil det give et indblik i de udvalgte elementer, som er relevante at inddrage for at besvare specialets problemformulering.

Det **disciplinære rum** inddeler subjekterne på hver deres fysiske plads. Dette kan være en bestemt arbejdsopgave i et rum, skammekrog, cellen i et fængsel eller bordene i et undervisningslokale. Idéen bag disse placeringer er, at man kan overvåge det enkelte subjekts opførsel og adfærd. Fokus er også på indretningen af et bestemt rum, som kan have hen-

⁵ I det følgende vil vi se nærmere på de disciplinerende strategier baseret på Foucaults bog "Discipline and punish" (1995).

sigt til at virke disciplinerende/korrigerende. Slutteligt indgår der fx sanktionering, vurdering og måling i denne anordning (Foucault, 1995:210). Sanktionering kan blandt andet ske, hvis subjektet ikke opfører sig efter normen, hvor måling og vurdering bruges som redskaber til fx den enkelte elevs læreprocesser.

Den **disciplinære tidsstyring** består af tre forskellige metoder. Etablering af rytme, regelmæssige tvungne aktiviteter og regulering af gentagelses-cykluser: "[...] *establish rhythms, impose particular occupations, regulate the cycles og repetition [...]*" (Foucault, 1995:149). Ud over det kontrolelement, der ligger i tidsstyringen, handler det også om at anvende tiden kvalitativt, altså at få det bedste ud af den tid, der bruges, ved at fjerne alle distraktioner. Dette kan fx være, når kommunen arrangerer uddannelsesforberedende kurser for de unge, der er på uddannelseshjælp.

Den **disciplinære straf** er en metode for at straffe subjekter. Den fungerer korrigerende. Straffen vil derfor altid have en sammenhæng for den gerning, man bliver straffet for. Disse hændelser indbefatter: "[...] *time (lateness, absences, interruptions of tasks) [...] activity (inattention, negligence, lack of zeal) [...] behavior (impoliteness, disobedience) [...] speech (idle, chatter, insolence) [...]*" (Foucault, 1995:178). Straffen vil tage form af gentagelse, træning og indøvelse. Fx vil en borger, der ikke afholder tidsfrister for at komme i gang med en uddannelse, blive økonomisk sanktioneret i en vis periode. Heri består også det korrigerende element. Hensigten med 'disciplinær-straffen' er at borgeren skal blive bedre til den pågældende handling og have korrigeret sin fremtidige adfærd.

Den disciplinære straf hører sammen med **belønning**. Da disse to strategier kan benyttes komplementært i disciplinerings-processen. Belønning har også et korrigerende element, da subjektet vil opleve en opgradering/belønning når det klarer sig godt og overholder fx tidsfrister.

"The perceptual penalty that traverses all points and supervises every instant in the disciplinary institutions compares, differentiates, hierarchies, homogenizes, excludes. In short, it normalizes." (Foucault, 1995:183). Dette citat redegør for, hvordan straffen virker disciplinerende.

plinerende på individet, for at fremme en ønsket opførsel. Med andre ord er det nøglebegrebet **normalisering**, der her bliver omtalt. Disciplinær-dispositivets nøglebegreber danner rammen og formen for social orden, hvor kroppen er hierarkiseret, homogeniseret og organiseret, i forhold til de gældende normer i samfundet. Fx skal indsatte, kriminelle, stofmisbrugere og andre, tilpasse sig samfundets normer. En indsat lever i en verden 'udenfor verden', men skal alligevel tilpasse sig den verden, han ikke delagtiggøres i, under afsoning. Fængsler er historiske kendte for at skulle fungere som et normaliseringsgreb rundt omkring i verden.

Disciplinen er således en **magtteknologi** (som vil blive beskrevet i afsnittet om Governmentality), der har en bestemt virkning på os alle, men mest og fra flere sider, påvirker den dem, der bevæger sig uden for loven og påtager sig en straf (betinget eller ubetinget). Disciplinær-dispositivet skal være med til at analysere vores informanternes fortællinger om det 'at komme videre efter kriminalitet', om konsekvensen af disciplineringen og om det har haft en positiv eller negativ effekt.

Subjekt og magt⁶

Dette afsnit handler om subjektbegrebet for såvel også magtbegrebet. Vi har valgt kun at redegøre for magtbegrebet i det omfang, det er relevant for subjektbegrebet. Derfor har vi lavet en selektering af magtbegrebet, der skal være med til at fremme forståelsen af sammenhængen mellem subjekt og magt.

Meningen bag begrebet subjekt, er: *"There are two meanings of the word "subject": subject to someone else by control and dependence, and tied to his own identity by conscience or selfknowledge. Both meanings suggest a form of power that subjugates and makes subject to."* (Foucault, 1983:331). Altså at de to meninger for subjektforståelse er, subjekt for andre ved kontrol og afhængighed, samt selvforståelse knyttet til mennesket selv (selvteknologi).

⁶ Denne redegørelse vil bygge på Foucaults artikel "The Subject and Power" (1982) cand.mag Jasmin Richters artikel "Magt og afmagt i individets liv" (2011) og Lene Ottos arbejdspapir: "Foucaults "governmentalitetsteori". Styringsteknologi og subjektivitet" (2006).

”This form of power that applies itself to immediate everyday life categorizes the individual, marks him by his own individuality, attaches him to his own identity, imposes a law of truth on him that he must recognize and other have to recognize in him. It is a form of power that makes individuals subjects.” (Foucault, 1980:331).

Citatet vidner om, at magten altid er tilstede og spiller en betydelig rolle over individets identitet. Den vil skabe en identitet, som er genkendelig for ’selvet’ og som andre individer i fællesskabet skal kunne genkende i én. Det vil sige, at det blandt andet er magten, der udvikler individer til subjekter. Foucault redegør for, hvordan vores forestillinger og tankegange styres af os selv og andre igennem magtspil, magtmekanismer og diskurser, som har indvirkning på, hvorledes vi konstitueres som subjekter. Den proces kan også betegnes som ’objektivering af individet’ (Richter, 2011:420). Endvidere er magt i Foucaults optik et fænomen, der gennemtrænger alle aspekter af vores væsen og gøren, men som eksisterer i det skjulte, og derfor har en ubevidst indvirkning på vores hverdag. Magt er ikke noget man besidder, men noget der eksisterer i de sociale relationer (Richter, 2011:418). Til at eksemplificere magtbegrebet, kan vi bruge den disciplinære magt som eksempel. Det er en af de vigtigste og mest dominerende magtformer, der findes (Jf. afsnittet om disciplinær-dispositivet). Den disciplinære magt er en magt, der stilles ovenfra, altså af samfundsstrukturene og de normanvisende kategoriseringer, som bliver stillet til os individer. Denne magtform har blandt andet en indflydelse på, hvordan vores individualitet skabes (Richter, 2011:419). I vores kontekst er det også vigtigt at have in mente, at de normanvisende kategoriseringer også er dem, der skaber retningslinjer for ’korrekt opførsel’ og ligeledes for ’forkert opførsel’ (Richter, 2011:420). Dette kommer eksempelvis til syne, når vores informanter taler om, at de har udøvet vold, taget stoffet og så videre.

Som redegjort for ovenover, hænger Foucaults begreb om subjektet uafhængigt sammen med hans magt-begreb. Man kan også, i en grov fortolkning, vælge at se på det som magtens påvirkning på individet. I denne kontekst er det vigtigt at pointere, at magt hos Foucault ikke er et negativt begreb: *”Pointen er, at magten ikke begrænser, dominerer, fornægter eller undertrykker subjektiviteten, men netop former den. Menneskers vitalitet og*

kapacitet udvikles og udfoldes i og med frembringelsen, udformningen og anvendelsen af mennesket som subjekt.” (Otto, 2006:1).

Begreberne subjekt og magt afhænger også af begreberne governmentality (styringsteknologi) og selvteknologier, hvilke vil blive redegjort for i afsnittene ”Governmentality” og ”Selvteknologi”.

”Det anderledes ved Foucaults perspektiv er, at det lægger op til også at undersøge subjektivering i praksis. Tankegangen er, at selvet og subjektiviteten konstitueres i magtrelationer og forskellige styreformers, dels diskursivt i form af videnskabelige teorier, dels praktisk i form af teknologier der udvikles i forskellige institutioner.” (Otto, 2006:1)

Tre former for objektivering

I forbindelse med begrebet subjektivering, er det vigtigt at pointere, at objektivering hænger sammen med subjektivering: Kriminalitet eller det at være kriminel, er en kendt genstand for objektivering her i Danmark. Dette kan man fx se i reklamer, hvor kriminalitet bliver brugt i skræk og advarsels-kampagner, hvor kriminalitet bliver belyst med et negativt synspunkt. Et eksempel på dette er initiativet *Nabohjælp*, hvor danskere hjælper med at passe på hinandens huse, for at undgå indbrud. Dette er også noget, der er sat i værks til at påvirke den kriminelle: *”Risikoen for at blive opdaget kan virke afskrækkende på indbrudstyven.”* (Det Kriminalpræventive råd, n.d.). Modsat bliver kriminalitet også objektiveret som noget positivt for nogle individer. Dette kan fx ses i nogle af de kriminelle miljøer, hvor man holder sammen og i gruppen har konstitueret sit eget subjekt samt objektiveret sig selv med fællesskabets egne normer - uden for samfundets normer. Hvordan man vælger at objektivere sig som kriminel kan fx ses ved, at en gruppering kollektivt vælger at bære rygmærke og få loyalitets-tatoveringer. Dette kan fx ses i de kriminelle rocker-miljøer. I det offentlige rum er kriminalitet forbundet med skam, dårlig samvittighed, dårlig opførsel, regelbrud og andet. Dette betyder, at der kan forekomme en stigmatisering omkring det at være kriminel.

“My work has dealt with three modes of objectification that transform human beings into subjects.” (Foucault, 1983:326). Objektivering er, når kroppen gøres til genstand for et individs subjektivering. Foucault beskriver tre former for objektivering:

Det første er **former for undersøgelse**, fx undersøgelsesmetoder, der giver videnskaben en status af viden (objektivering af sproget, objektivering af at være historisk tilstede og objektivering af at være biologisk til stede). Et eksempel på dette er, at politiet kan standse en mulig kriminel på gaden, og vælge at kropsvisitere ham, da de fx har en fornemmelse af, at han måske har noget ulovligt på sig. Her bliver kroppen gjort til genstand for undersøgelse (man bliver subjektiveret) (Foucault, 1983:326).

Det næste er **opdelte praksisser**, hvor subjektet enten er opdelt inde i sig selv, eller fysisk opdelt fra andre subjekter, dette kan fx være i et fængsel eller i en institution, hvor den kriminelle eller den syge bliver holdt væk fra de ikke-syge og ikke-kriminelle. Denne proces er med til at objektivisere mennesket i det gode og det onde, de rige og de fattige, de syge og de raske, de kriminelle og de lovlige (Foucault, 1983:326).

Den tredje og sidste form for objektivering omhandler, hvordan et **individ udvikler sig selv til et subjekt**. Et eksempel på dette kan være, hvordan et individ mentalt vælger at konstituere sig selv (man subjektiverer sig selv), det kan fx være, at man gerne vil fremstå som en machomand, en metroseksuel fyr, en hårdkogt kriminel med rygmærke (Foucault, 1980:327).

Subjektivering, positionering og objektivering

Vi vil anvende begrebet objektivering, når kroppen gøres til genstand (individet bliver gjort til genstand for ydre kontrol og overvågning).

Der er to meninger bag begrebet subjekt. Det første er, at man er underordnet nogen eller noget gennem kontrol og afhængighed. Det næste er, at man er bundet til ens identitet med selvbevidsthed og selvforståelse. Med andre ord bliver begrebet subjektivering brugt i vores kontekst, når informanterne fortæller, hvordan de ser/former sig selv eller udvikler deres egen bevidsthed og forståelse.

I vores problemformulering anvender vi både 'positionerer' og 'positioneres'. Begreberne handler ikke om, hvorvidt der er tale om noget positivt eller negativt. Hensigten er, at man både kan positionere sig selv (subjektpositionering), men også kan blive positioneret af andre som fx kriminel.

Governmentality⁷

Dette afsnit vil omhandle Foucaults perspektiv *Governmentality*. Den styringsmentalitet, der præger magtudøvelsen i det moderne samfund, kalder Foucault for governmentality:

"Det, der styres, er menneskelige subjekters egenskaber og handlemuligheder, ikke som en direkte kontrol, men som en formning af moralen og etikken, dvs. menneskers selvopfattelse og vilje eller trang til at opføre sig fornuftsmæssigt. Med andre ord er det menneskers indre styringsmekanismer, der styres." (Otto, 2006:3)

Foucaults governmentality-tænkning er:

"[...] et praksis-orienteret perspektiv, [...] der vil forsøge at forstå dannelsen af mennesker og menneskelig subjektivitet i et kulturelt perspektiv. Denne tænkning indebærer en forståelse, hvor menneskers evner og handlemuligheder ikke skabes i autonome processer, men tager form i sociale (magt)relationer." (Otto, 2006:1)

Ottos citat omkring Foucaults governmentality-perspektiv indebærer således den forståelse, at individers handlemuligheder ikke skabes på egen hånd, men tager form i sociale kontekster (magt). Her er pointen, at magten ikke begrænser eller dominerer subjektiviteten, men at den er med til at forme den. Individet udvikles og udformes i anvendelsen af det enkelte individ som subjekt. Derfor er individets subjektivitet ikke en modsætning til politisk magt, men en genstand for at regulere alle borgere (Otto, 2006:1).

⁷ Afsnittet vil bygge på Foucaults forelæsning "Governmentality" og Colin Gordons artikel "Governmental Rationality: An introduction", som begge er at finde i bogen: "The Foucault Effect: Studies in Governmentality" (Burchell et al., 1991). Vi vil også inddrage Lene Ottos arbejdspapir "Foucaults "governmentalitetsteori". Stylingsteknologi og subjektivitet" (2006) og "Filosoffen.dk" som er, filosof, Anders Fogh Jensens hjemmeside.

Foucaults overordnede definition af begrebet governmentality, betragter han som et udtryk for: “[...]’the conduct of conduct’: that is to say, a form of activity aiming to shape, guide or affect the conduct of some person or persons.” (Gordon, 1991:2). På baggrund af citatet beskriver Foucault ‘liberalismens styringsrationalitet’, som en holdning til at styre menneskets adfærd på, som også indeholder en særlig ‘værktøjskasse’ i form af særlige teknikker til styring. ”*Conduct of conduct*” kan oversættes til ”*styring af styring*”, altså hvordan man kan styre individer til at styre sig selv, en måde hvorpå man omformer den ydre kontrol til en indre kontrol. Som et eksempel på denne styring eller kontrol kan vi nævne *Panoptikon*, som i en fængselskontekst og for så vidt også i andre institutioner efterfølgende, er den ideelle arkitektur til at overvåge individer (Foucault, 1995:195). Panoptikonet opstod i den tid hvor alle fængsler var runde bygninger og hvor der i midten var opstillet et vagttårn. Vagttårnet var højt nok til, at vagten, der sidder foroven i tårnet, kunne se ned i alle cellerne. Fangerne kunne ikke se om vagten var der, men deres bevidsthed var indstillet på, at de altid blev overvåget (Foucault, 1995:195). Dette gør, at deres opførsel bliver indstillet til at være ‘normaliseret’ eller den som institutionen ønsker af individerne (Foucault, 1995:195). Dette betyder, at den ydre kontrol disciplinerer den indre kontrol, således at man altid vil opføre sig efter normen. Dette kan fx også ses i en kontekst med behandlingshjem for stofmisbrug, hvor beboerne også er under konstant overvågning, for at sikre at de ikke har stoffer på sig eller laver skade på sig selv.

For at komme mere i dybden med perspektivet governmentality, har Foucault genereret en uddybende og tredelt historisk definition af perspektivet:

“1. The ensemble formed by the institutions, procedures, analyses and reflections, the calculations and the tactics that allow the exercise of this very specific albeit complex form of power, which has as its target population, as its principal form of knowledge political economy, and as its essential technical means apparatuses of security.” (Foucault, 1991:102)

Kortfattet siger definition 1, at governmentality er antallet af institutioner, procedurer, analyser, kalkulationer, taktikker, refleksioner, der tillader en specifik magtudøvelse, der har borgerne som mål, den politiske økonomi som vidensform og sikkerhedsforanstaltninger

som tekniske instrumenter (dette kan fx være det sikkerhedsskabende dispositiv) (Jensen, n.d.).

“2. The tendency which, over a long period and throughout the West, has steadily led towards the pre-eminence over all other forms (sovereignty, discipline, etc.) of this type of power which may be termed government, resulting, on the one hand, in the formation of a whole series of specific governmental apparatuses, and, on the other, in the development of a whole complex of *saviors*.” (Foucault, 1991:102-103)

Definition 2 vidner om den tendens, der eksisterer i den vestlige kultur, som skaber en magt man vil kalde governmentstyreformen: Suverænitæt, disciplin med mere og som har skabt en serie dispositiver til ledelse og vidensformer (Jensen, n.d.).

“3. The process, or rather the result of the process, through which the state of justice of the Middle Ages, transformed into the administrative state during the fifteenth and sixteenth centuries, gradually becomes ‘governmentalized’.” (Foucault, 1991:103). Definition 3 er resultatet af den proces i det 15. og 16. århundrede, som staten har undergået fra retsstaten i middelalderen til en ‘governmentaliseret’ stat (Jensen, n.d.).

Selvteknologi⁸

Begrebet selvteknologi er ikke en teori i sig selv, men en historisk gennemgang og definition af selvets udvikling. Derfor vil vi benytte dette perspektiv og denne definition, til at se på de unges “styring” (skabelse) af eget subjekt, ligeledes vil det også bidrage til at forstå deres subjektposition i dag.

Selvteknologi er en særlig magtteknologi, hvis formål er styring af individets selvstyring af eget liv og adfærd i det moderne samfund (Otto, 2006:2). Derfor er magt ikke noget man besidder, men et fænomen, der eksisterer og eksekveres i sociale relationer. Foucault har gennem tiden, været meget fokuseret på at skabe en videnshistorie omkring individers

⁸Begrebsgennemgangen af selvteknologi vil bestå af Lene Ottos arbejdspapir “Foucaults ”governmentalitetsteori”. Styringsteknologi og subjektivitet” (2006) og Foucaults værk “Technologies of the self” (1988).

udvikling og viden om egen eksistens. Dette er på tværs af forskellige individers kulturer. Foucaults forskning resulterede i, at han kom frem til forskellige teknologier, som individer bruger, for at forstå sig selv:

“My objective for more than twenty-five years has been to sketch out a history of the different ways in our culture that humans develop knowledge about themselves: economics, biology, psychiatry, medicine, and penology. The main point is not to accept this knowledge at face value but to analyze these so-called sciences as very specific "truth games" related to specific techniques that human beings use to understand themselves.” (Foucault, 1988:17-18)

Endvidere fortæller Foucault, at der findes fire forskellige slags teknologier:

“As a context, we must understand that there are four major types of these "technologies," [...]: (1) technologies of production, which permit us to produce, transform, or manipulate things; (2) technologies of sign systems, which permit us to use signs, meanings, symbols, or signification; (3) technologies of power, which determine the conduct of individuals and submit them to certain ends or domination, an objectivizing of the subject; (4) technologies of the self, which permit individuals to effect by their own means or with the help of others a certain number of operations on their own bodies and souls, thoughts, conduct, and way of being, so as to transform themselves in order to attain a certain state of happiness, purity, wisdom, perfection, or immortality.” (Foucault, 1988:18)

De fire teknologier har vi valgt at oversætte til: (1) **Produktionsteknologi**, (2) **Tegnteknologi**, (3) **Magtteknologi** og (4) **Selvteknologi**. Disse fire teknologier eksisterer sjældent alene, men interagerer med hinanden og samfundsstrukturerne. Alle disse teknologier er med til at træne og forme individet, både for at opnå særlige egenskaber, men også for at danne en bestemt attitude (Foucault, 1982:18). De første to teknologier bliver benyttet i vidensforskning og sprogforskning. De sidste to teknologier handler om magt og 'selvet'.

Det er disse to teknologier, Foucault har beskæftiget sig mest med for at skabe historien bag selvet:

“I studied madness not in terms of the criteria of formal sciences but to show how a type of management of individuals inside and outside of asylums was made possible by this strange discourse. This contact between the technologies of domination of others and those of the self I call governmentality.” (Foucault, 1988:18-19)

I citatet opsummerer Foucault det, vi i forbindelse med afsnittets andre begrebsafklaringer har gennemgået: Opdeling af individer (subjekt), magt, domination og governmentality. Uddybende til sit governmentality perspektiv, forklarer Foucault, at magtteknologi og selvteknologi er det, han kalder *governmentality* (Foucault, 1988:18-19). Dette betyder at, skabelsen af selvet (selvteknologi) er et resultat af ovenstående begreber. Derfor er det meget relevant for analysens vinkling at medtage selvteknologi-begrebet.

Selvets teknologier er en betydningsfuld brik i forståelsen af udformningen af selvet: *“Foucault definerer selv-teknologier, som en række operationer, som individer kan udføre på deres egen krop og sjæl, tanker, adfærd og væremåde for at transformere sig selv med henblik på at opnå et bestemt mål.”* (Otto, 2006:8). Som eksempel på citatet kan det nævnes, at læse- og skrivefærdigheder er en teknologi, som både vil indebære styring af selvet og af andre. En praktisk ting som at skrive, transformerer intellektet og selvopfattelsen hos selvet. Skrivning er en ældgammel teknologi, der fx kan ses i disciplinære projekter, som fx den obligatoriske skolegang (Otto, 2006:8). Denne teknik er noget, man lærer fra barnsben for at give dem kapaciteter til selvrefleksion, selvdisciplin og selvkontrol (Otto, 2006:8). At lære at skrive og at læse, er en reguleringsteknik, man udsætter befolkningsgrupper for, for at kunne regulere dem, og for at kunne sætte krav og igen at kunne regulere dem, på et senere tidspunkt i deres liv. Dette kan også ses som et korrigerende element på individet.

I takt med, at vi tillærer en del obligatoriske teknologier i løbet af vores liv, er det også vigtigt at være opmærksom på *hvorfor* en teknologi skal læres - hvilken adfærd, der forventes og hvilke rettigheder og pligter indebærer den lærte teknologi. Enhver teknologi

medfører, at individet får bestemte former for kvalifikationer, færdigheder, personligheder og egenskaber, og er dette med til at forme subjektiviteten. Endvidere kan det siges at:

“Det interessante er ikke at kunne påpege hvilke værdier de forskellige teknikker repræsenterer (fx liberale, konservative eller socialistiske), for teknikker udspringer ikke af værdier og ideologier, i stedet skal man undersøge hvordan værdier fungerer i forskellige regeringsmentaliteter, hvilke konsekvenser de har i form af politiske argumenter og hvordan de knyttes til forskellige sociale teknikker.” (Otto, 2006:9)

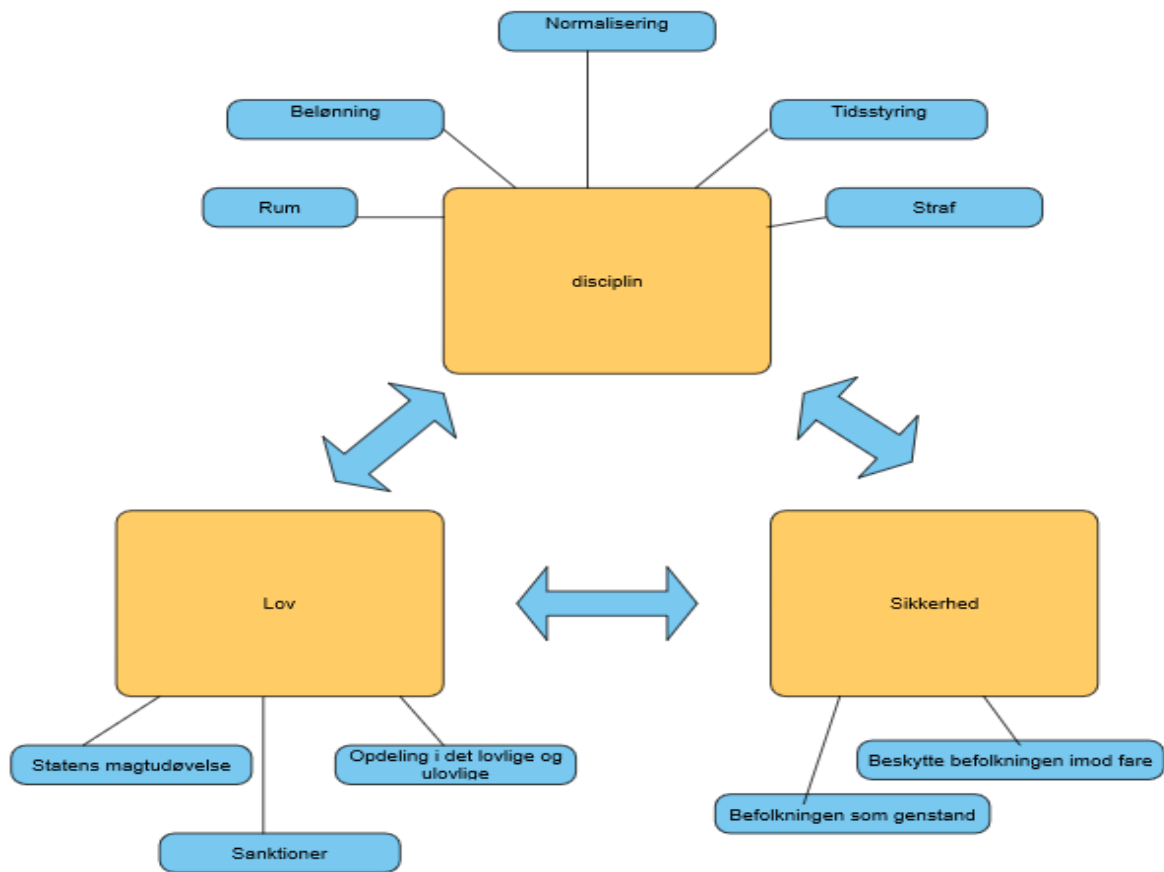
Kort opsummeret er selvteknologier, hvordan mennesket gør sig selv til genstand for egen styring. Hvordan man gør sig selv til genstand for egen styring, kan fx være, at man laver en træningsplan, hvis man gerne vil få større muskler eller gå ned i vægt, hvor man også får hjælp fra en træner. Det kan være en handlingsplan, man udarbejder i fængslet, for at tilrettelægge sin fremtid med det for øje at blive prøveløsladt, hvor man laver denne plan sammen med en sagsbehandler. Et tredje og sidste eksempel kan være, at man møder op på kommunekontoret og laver en uddannelsesplanlægning sammen med sin sagsbehandler, således, at man kan komme i gang med en uddannelse på sigt.

Vi vil ikke have fokus på selvteknologiens historiske udvikling, men i stedet vil vi have fokus på selvteknologien i praksis, og hvordan det kommer til syne i blandt vores informanter.

Operationalisering af Foucaults teori

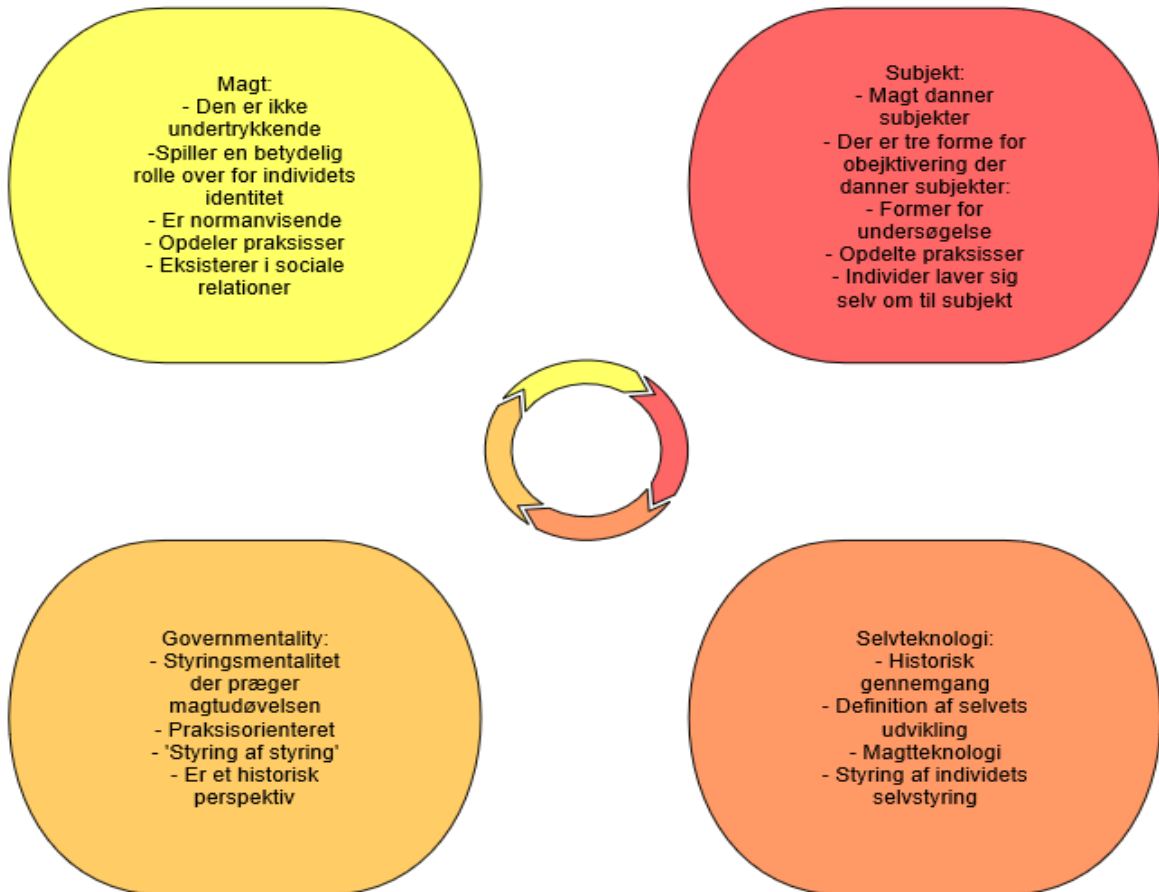
Dette afsnit om Foucault har været en gennemgang af nogle af hans begreber. Alle disse begreber er blevet omsat til vores kontekst, således at de vil få relevans for analysen. Dette er et konkret værktøj til at benytte Foucaults begreber i analysen: *“Foucaults tilgang er således kontekstualiserende og reflektiv i den forstand at hans angivelige teser ikke er påstande der skal forsvares og almengøres, men reflektive arbejdsredskaber der skal omsættes i forbindelse med undersøgelsen af en bestemt konkret sammenhæng.”* (Gudmand-Høyer, Raffnsøe & Thaning, 2008:11).

Vi har valgt at konstruere en model over de tre dispositiver, samt tilhørende nøglebegreber, for at operationalisere dispositivteorien:



Modellen er udformet således, at hvert dispositiv er afbildet med tilhørende nøglebegreber. Uddannelse (heriblandt uddannelsespålæg) og kriminalitet er begge påvirket af de tre dispositiver på hver sin måde.

Vi har også konstrueret en model over magt, subjekt, governmentality og selvteknologi, med de tilhørende nøglebegreber, for at operationalisere de teorier:



I takt med, at vi udfører interviews med vores informanter, sker det, at de gøres til et genstandsfelt, hvor de objektiviserer dem selv. De beskriver og kategoriserer deres følelser, meninger, handlinger, tanker og andet. I denne genstandsgørelse skaber de deres identitet (Richter, 2011:422). Dette er noget vi har in mente under hele analysen af fortællingerne.

Gert Biesta

I de følgende afsnit vil vi ved hjælp af Gert Biesta udvikle en teoretisk ramme for nogle af de begreber, vi vil anvende i vores analyse. Biestas bog "God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati" (2011) anvender vi til at forklare de tre uddannelsesdimensioner: *Kvalifikation, Socialisation og Subjektifikation*, samt til beskrivelsen af *De af-demokratiserende processer* inden for uddannelsesfeltet. Bogen "Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik" (Biesta, 2014) benytter vi primært til at opnå en dybere forståelse af begrebet subjektifikation. Subjektifikation er en af de tre dimensioner, som ifølge Biesta bør

diskuteres i forhold til formål, når man beskæftiger sig med hvad god uddannelse er. Diskussionen om hvad god uddannelse er, er betydningsfuld, fordi vi er interesserede i at undersøge, hvordan uddannelse påvirker subjektudviklingen.

Hvad er god uddannelse?

Biesta er valgt som teoretiker, fordi han bidrager med at starte en diskussion om, hvad der udgør god uddannelse, samt hvilke tendenser, der truer god uddannelse. Til spørgsmålet om, hvad god uddannelse er, forklarer Biesta i bogen "God uddannelse i målingens tidsalder –etik, politik, demokrati" (2011):

"Min ambition med denne bog er ikke blot at tilføje endnu en holdning til diskussionen. Mit mål er snarere at udforske, hvad det vil sige at forholde sig til spørgsmålet om god uddannelse på en mere adækvat måde. Bogen er således rettet mod dem, der er enige i, at spørgsmålet om god uddannelse – spørgsmålet om formål, spørgsmål om, hvad uddannelse er til *for* – rent faktisk bør være en central og vedvarende problemstilling inden for uddannelsesfeltets praksisser og policy og inden for uddannelsesforskning." (Biesta, 2011:13)

Biesta er optaget af, at spørgsmålet om god uddannelse bør være til diskussion, og han forklarer i denne sammenhæng, at en af grundene til at beskæftige sig med dette er, at spørgsmålet næsten synes at være forsvundet fra diskussioner om uddannelse (Biesta, 2011:12). På trods af, at spørgsmålet om god uddannelse er vanskeligt og omstridt, mener Biesta, at det er det vigtigste spørgsmål, vi kan og bør stille i uddannelsessammenhænge. Her bør de førende diskurser udfordres og være genstand for nærmere undersøgelser (Biesta, 2011:12).

I førnævnte bog (Biesta, 2011) bidrager Biesta med at nuancere blikket på, hvordan man kan stille sig kritisk overfor de tendenser, han beskriver som værende direkte skadelige for de demokratiske processer i uddannelsessystemet. Ud fra spørgsmålet om hvad god uddannelse er, inddrager han kritiske analyser af de neoliberale tendenser, markedsgørelse

af uddannelser og accountability-systemer⁹ inden for uddannelsespolicy i den vestlige verden. I denne kontekst vil vi inddrage de tre af-demokratiserende tendenser inden for vestlig uddannelsespolicy, hvilke Biesta vurderer som særdeles skadelige for de demokratiske processer i vores uddannelsessystem. Derudover tilbyder Biesta os et blik for, hvilke dimensioner, der bør diskuteres, når man beskæftiger sig med uddannelse. Her skitserer Biesta de parametre, der efter hans mening bør danne rammerne for diskussioner om, hvad god uddannelse er, herunder formål. I den sammenhæng peger Biesta på tre forskellige, men forbundne dimensioner, hvilke han betegner som henholdsvis kvalifikation, socialisation og subjektifikation (Biesta, 2011:31).

De begreber vi trækker ud af Biestas teori, danner grundlag for det vi vil undersøge i vores diskursanalytiske tekstanalyse. Begreberne illustrerer vi ved hjælp af en grafisk model, der skal fungere som en operationalisering af teorien. Modellen består af to modsatrettede uddannelsesdiskurser (den pædagogiske og den politiske uddannelsesdiskurs) baseret på Biesta.

De tre af-demokratiserende processer i uddannelsesfeltet

Biesta tilbyder en vinkel på, hvorledes de diskurser, der hersker inden for uddannelsesfeltet virker af-demokratiserende på hele området. Dette vil være vores udgangspunkt i forhold til at beskrive de to uddannelsesdiskurser, som vores informanter placerer sig inden for i interviewene. Den ene diskurs kalder vi for "Den pædagogiske uddannelsesdiskurs", idet Biesta forsøger at bringe pædagogiske og medborgerskabsrelaterede refleksioner tilbage i uddannelsesfeltet. Som diskursiv opposition til dette står "Den politiske uddannelsesdiskurs", hvilket er en beskrivelse af den (af-demokratiserende) udvikling, Biesta skildrer tendenserne inden for. Til at forklare de to uddannelsesdiskurser vil vi inddrage de tre tendenser, som ifølge Biesta virker af-demokratiserende på uddannelsessystemet:

- Fra fokus på responsibility (at tage ansvar) til fokus på accountability (at stå til regnskab)
- Fra fokus på professionel viden til fokus på evidens/målbare resultater
- Fra borger/studerende til kunde/forbruger (sproglig markedsgørelse)

⁹ Biestas accountability-begreb bliver uddybet i afsnittet "De tre af-demokratiserende processer i uddannelsesfeltet".

Fra fokus på responsibility til fokus på accountability

Når det professionelle 'at tage ansvar' bliver undermineret til 'at stå til regnskab', hvor fokus ligger på målbare resultater og konkurrence, virker processerne direkte af-demokratiserende på hele uddannelsessystemet (Biesta, 2011:12). Responsibility-begrebet handler om det ansvar man har og tager på sig som professionel: *"[...] en forpligtelse på faglige standarder og værdier såsom rimelighed, omsorg og social retfærdighed og med vægt på samarbejde."* (Biesta, 2011:64). Dette står i kontrast til accountability-begrebet, der kendetegnes ved: *"[...] en forbrugerorienteret mentalitet, beslutninger drevet af ønsket om effektivitet og omkostningseffektivitet og vægt på konkurrence."* (Biesta, 2011:64). Responsibility bliver i høj grad udfordret af det tankesæt, der ligger bagved accountability. Hvor responsibility har fokus på de studerende, retter accountability sig i stedet mod de krav, der stilles fra centralt politisk hold. Den bevægelse, der er sket i forbindelse med, at der er kommet fokus på accountability i stedet for responsibility, handler altså om kravet om at leve op til målbare standarder:

"Problemet er ikke blot, at spørgsmålet om god uddannelse synes at være forsvundet. Jeg mener også, at spørgsmålet om god uddannelse i mange tilfælde er erstattet af andre diskurser. Sådanne diskurser forekommer ofte at handle om uddannelsens kvalitet – tænk for eksempel på diskussioner om effektivitet eller om accountability inden for uddannelsesområdet – men forholder sig reelt aldrig til spørgsmålet om god uddannelse i sig selv" (Biesta, 2011:12)

Dette betyder i praksis, at responsibility bliver nedprioriteret til fordel for det målbare accountability-begreb, idet vi indretter uddannelser efter og sætter fokus på målbarhed og resultatorienteringer. Denne bevægelse resulterer i et tab af kvalitet i uddannelsessystemet, fordi bevægelsen af hvad der skal være fokus på, vil være på bekostning af at tænke uddannelse på baggrund af pædagogiske, normative og demokratiske diskussioner om, hvad vi som samfund ønsker, at formålet med vores uddannelsessystem skal være. Et konkret eksempel i praksis på bevægelsen fra responsibility til accountability i forhold til vores problemfelt er, at unge skal i uddannelse eller arbejde, for at modtage økonomisk støtte

(uddannelseshjælp). Her bestemmer uddannelsespålægget, at unge skal i gang med en uddannelse med det samme, frem for at man venter til, at den unge selv afgør, hvornår vedkommende vil starte på en uddannelse.

Fra fokus på professionel viden til fokus på evidens

Ifølge Biesta er en målingskultur inden for uddannelsessystemet vokset frem i flere lande rundt omkring i verden i løbet af de senere år (Biesta, 2011:40). Det store fokus på evidens inden for uddannelsesfeltet skal ses i forhold til den efterspørgsel, der bliver stillet fra politisk hold om, at man ønsker større effektivitet og målbarhed inden for uddannelsesfeltet. Således hersker et krav om kausale analyser i forhold til at definere, 'what works'¹⁰ inden for uddannelsesfeltet. Biesta kritiserer denne tekniske tilgang til uddannelse og argumenterer for, at et overskyggende fokus på, 'what works', hæmmer muligheden for at diskutere, hvad og for hvem uddannelse egentlig er til for - og med hvilke pædagogiske og didaktiske formål:

"Uddannelsesområdet har behov for en model for faglig ageren, der formår at anerkende den ikke-kausale natur af uddannelsesmæssig interaktion og den kendsgerning, at uddannelsens midler og mål er internt snarere end eksternt relateret til hinanden. Det, der med andre ord er behov for, er en anerkendelse af den kendsgerning, at uddannelse er en moralsk praksis snarere end en teknisk eller teknologisk praksis [...]" (Biesta, 2011:47)

I citatet kritiserer Biesta den udvikling i samfundet, der handler om, at uddannelse ikke ses som en moralsk praksis. I samme moment kritiserer Biesta det faktum, at uddannelsesforskning er et område, der bliver underkastet en centraliseret dagsorden, både i forhold til formål såvel som metoder (Biesta, 2011:40). I tråd med, at uddannelse bør være en moralsk praksis, er en vigtig pointe hos Biesta, at inden for uddannelsesområdet er midler og mål ikke forbundet på en teknologisk og eksternt måde. Dette betyder, at man ikke blot kan bruge ethvert middel, bare fordi det er virkningsfuld. I stedet er man nødt til at stille

¹⁰ 'What works' er en definition, der henvises til i bogen "Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik", som til slut indeholder et interview med Biesta (Biesta, 2014:199). Her refereres der til Biestas artikel "Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research" (Biesta, 2007)

spørgsmålstegn ved, hvad den (ud)dannelsesmæssige effekt af vores handlinger indebærer. Biesta pointerer, at selvom vi fx kan have uomtvistelig empirisk evidens for, at fysisk afstraffelse er den mest effektive måde at forhindre eller styre forstyrrende adfærd på, bør dette undgås, fordi det kan lære, at det er acceptabelt at tvinge sin vilje igennem ved at benytte sig af vold (Biesta, 2011:47).

Fra borger/studerende til kunde/forbruger

Biesta beskriver rent sprogligt, hvorledes en markedsgørelse af uddannelsesområdet har vundet indpas i diskurserne omkring uddannelse. Han forklarer fx, hvorledes borgere er blevet forbrugere/kunder af uddannelse (Biesta, 2011:66). Han forklarer i denne sammenhæng, at uddannelsessystemet er blevet: *"[...] repositioneret som en offentlig serviceydelse, som staten leverer [...]"* (Biesta, 2011:67). Uddannelsesområdet har dermed bevæget sig hen imod en opfattelse, der mest af alt minder om en økonomisk transaktion. Biesta uddyber denne bevægelse ved, at man er begyndt at tale om studerende som forbrugere eller kunder af uddannelse: *"Det er en afgørende faktor, at det sprog, der bruges, er et økonomisk sprog, der positionerer staten som leverandør og borgeren som forbruger."* (Biesta, 2011:65). En markedsgørelse af uddannelsesfeltet resulterer i, at uddannelse mister sin fundering i pædagogisk tænkning omkring formålet med uddannelse. I denne sammenhæng viser accountability-problematikken sig fx i relationen mellem underviser og studerende, eller rettene: Mellem udbyder og kunde: *"Et fokus på accountability er en apolitisk og antidemokratisk strategi, der redefinerer alle betydningsfulde forhold på baggrund af en økonomisk terminologi og således betragter dem som formelle snarere end substantielle forhold."* (Biesta, 2011:70).

I tråd med den sproglige markedsgørelse er der sket en mærkbar bevægelse i forhold til kombinationen mellem markedsgjort individualisme og central styring af uddannelsesområdet fra politisk hold. Hvor man i klassisk liberalistisk kontekst var fokuserede på at bevæge sig væk fra statsmagten, idet man blev betragtet som et objekt, har neoliberalismen et positivt forhold til statens rolle i forhold til styringen af et passende marked gennem institutioner, der fokuserer på målbare resultater. Det vil sige, at forskellen mellem den klassiske liberalisme og neoliberalismen bunder i, at mens der er fokus på skabelsen af et

autonomt menneske i den klassiske liberalisme, er der i stedet fokus på at skabe konkurrencedygtige individer gennem staten i neoliberalismen (Biesta, 2011:67). På denne måde uddør responsibility-begrebet (at tage individuelt ansvar), og i stedet bliver der sat fokus på accountability-kulturen. Problemet herved er, at det i accountability-kulturen ikke handler om, at man skal stå til ansvar for offentligheden, men i stedet handler det om at stå til regnskab over for myndighederne: *"I denne henseende producerer den nuværende teknisk-ledelsesmæssige tilgang til accountability-forhold økonomiske forhold mellem mennesker og gør demokratiske forhold vanskelige, hvis ikke umulige"* (Biesta, 2011:69). Dette går i sidste ende ud over den hverdagslige praksis i diverse institutioner, der tilpasser sig accountability-kulturen i stedet for omvendt: *"I sidste instans ender vi i en situation, hvor systemer, institutioner og individuelle mennesker tilpasser sig accountability-logikkens imperativer, således at accountability bliver et mål i sig selv snarere end et middel til at opnå andre mål."* (Biesta, 2011:71). I denne sammenhæng konkluderer Biesta, at den nuværende accountability-kultur er dybt problematisk for forholdet mellem stat og borger samt stat og uddannelsesinstitutioner. Dette skyldes fokus på accountability, hvor man er optaget af formelle, frem for substantielle forhold. Konsekvensen heraf er, at borgerne manøvreres ind i økonomiske forhold, hvor man er forbruger af serviceydelser, der fx kaldes for uddannelse (Biesta, 2011:70).

De tre dimensioner inden for (god) uddannelse

Kvalifikationsdimensionen

Et af uddannelsesområdets centrale funktioner er kvalifikationen af børn, såvel som unge mennesker og voksne. Kvalifikationsdimension handler om faglig viden, færdigheder, forståelse for de positioner og former for dømmekraft, der gør det muligt at handle (Biesta, 2011:31). Kvalifikationsdimensionen er den organiserede uddannelses centrale funktion, og den udgør et fundamentalt rationale for overhovedet at have et statsfinansieret uddannelsessystem. Dette skal især ses i forhold til økonomiske argumenter, idet uddannelse spiller en vigtig rolle i forberedelsen af arbejdsstyrken og dermed økonomisk udvikling og vækst. Kvalifikationsdimensionen er dog ikke kun begrænset til forberedelsen af borgere til arbejdsmarkedet, da den også indebærer at forsyne studerende med viden og færdigheder, der spiller en rolle for andre aspekter i livet. Fx politisk kompetence, der forstås som

den viden og de færdigheder, det kræver at varetage medborgerskab og kulturel kompetence generelt (Biesta, 2011:31). I denne kontekst bevæger vi os ind i en anden vigtig dimension, som uddannelsesfeltet tager sig af, nemlig socialisation.

Socialisationsdimensionen

Socialisationsdimensionen handler om de diverse måder, vi gennem uddannelse bliver en del af sociale, kulturelle og politiske normer og ordener. Ofte stræber uddannelsesinstitutioner aktivt efter socialisationen, fx ved at opøve de studerende til en samarbejdskultur, der også gør sig gældende på arbejdsmarkedet efterfølgende. Socialisationen vil imidlertid altid have en socialiserende effekt i uddannelser, også selvom socialisationen ikke er et eksplicit mål for en given uddannelse. I uddannelseskonteksten - såvel som i andre sociale kontekster - er den sociale dimension altid eksisterende, idet den finder sted i både det stof, der undervises i, de metoder der anvendes, relationelle samspil mellem de studerende og underviseren, samt gennem de implicitte forventninger, vi har til hinanden (Biesta, 2011:32). Den model som uddannelsessystemet bygger på fra mikro- til makroniveau har således stor betydning for den socialiserende dimension.

Subjektifikationsdimensionen

“Uddannelsesområdet bidrager imidlertid ikke blot til kvalifikation og socialisation, men har også indflydelse på, hvad vi kan omtale som individuation, eller som jeg foretrækker at kalde det, subjektifikation - den proces at blive til et subjekt.” (Biesta, 2011:32). Subjektifikationen spiller ligeledes en afgørende rolle for, hvad uddannelsesfeltet har indflydelse på. I forhold til denne dimension er det vigtigt at nævne, at subjektifikationen adskiller sig fra de andre dimensioner ved at forsøge at beskrive det aspekt, der overskrider det samfundsindførende aspekt, hvilket både kvalifikationsdimensionen og socialisationsdimensionen er centrerede omkring: *“Vi må skelne mellem uddannelse som socialisering ind i givne normer og uddannelse til frihed.”* (Biesta, 2011:92).

I subjektifikationsdimensionen er der tale om den proces, der gør et menneske til et subjekt. I bogen *“Den smukke risiko i uddannelse og pædagogik”* (Biesta, 2014) uddyber Biesta, hvad han mener med subjektifikationen:

”Begreberne ’subjektivitet’ og ’subjektifikation’ udtrykker [...] ikke i sig selv en særlig forståelse eller teori om subjekthed og dens opståen. Jeg forsøger imidlertid at undgå andre ord og begreber, især ’identitet’ – der for mig mere har at gøre med de måder, hvorpå vi identificerer os med eksisterende ordener og traditioner [...] også begrebet ’individualitet’, der ofte er forbundet med en beskrivelse af det menneskelige subjekt, hvor subjektet i alt for vidt omfang betragtes isoleret fra andre mennesker.” (Biesta, 2014:36)

I citatet argumenterer Biesta for, at subjektifikationsdimensionen handler om den unikhed, der kommer til syne, når vi indgår i sociale relationer (Biesta, 2014:39). Når Biesta omtaler det menneskelige subjekt, er det vigtigt at pointere, at han ikke referer til en menneskelig essens: *”Foucault og Derrida har begge vist det umulige i at forsøge at indfange vores egen essens og oprindelse - en umulighed, der er blevet kendt som ’menneskets endeligt’ eller ’subjektets død.’*” (Biesta, 2011:91). Dermed skriver Biesta sig ind i samme kontekst som Foucault i forhold til opgøret med tanken om en menneskelig essens.

Samtidig er det vigtigt at forstå subjektifikationsdimensionen som noget, der kan betragtes som det modsatte af socialisationsdimensionen: *”Det handler netop ikke om ’nytilkomnes’ indførelse i eksisterende ordener, men om måder at være på, der peger på uafhængighed af sådanne ordener; måder at være på, hvor individet ikke blot er et ’eksemplar’ i en mere overgribende orden”.* (Biesta, 2011:32). I den forbindelse stiller Biesta spørgsmålstegn ved, om alle uddannelser bidrager til subjektifikation, idet kvalifikation og socialisation er det vigtigste for mange uddannelsessteder (Biesta, 2011:32). Dette stiller Biesta sig særdeles kritisk overfor, idet han protesterer imod kun at fokusere på to ud af de tre dimensioner: *”Uddannelsens tre funktioner kan derfor bedst afbildes i et Venn-diagram, dvs. som tre overlappende områder, og de mere interessante og vigtige spørgsmål handler rent faktisk om skæringspunkterne mellem områder snarere end om de individuelle områder i sig selv.”* (Biesta, 2011:33).

I forhold til de omtalte skæringspunkter argumenterer Biesta for, at der kan være en konflikt ved både at indføre de studerende i en socialiserende dimension, hvor man indføres

til bestemte sociale normer og ordener, samtidig med, at man skal fokusere på subjektifikationen. Denne problematik uddyber Biesta ved at inddrage Foucault i forhold til at bevare vigtigheden af at skelne mellem uddannelse og socialisation:

”Hvis vi forpligter os på denne distinktion, hvis vi forpligter os på det, som Foucault meget passende har omtalt som ”Frihedens udefinerede værk” [...] bliver det vigtigt igen at overveje, hvordan vi kan blive i stand til at skelne uddannelse fra socialisation, både i teori og praksis, og derudover gøre dette på måder, der ikke fører os tilbage til de filosofiske begrebsrammer, der forårsagede problemerne i første instans.” (Biesta, 2011:92)

Tilsynekomst og unikhed

Gennem processen om at komme til syne som menneske uden forudbestemte rammer for, hvad det vil sige at eksistere som menneske, spiller unikheden en vigtig rolle. Unikheden forsøger netop at overvinde en humanistisk bestemmelse af subjektivitet og subjektifikation. I forbindelse med udfordringen om at skelne mellem socialisation og subjektifikation, er det vigtigt for Biesta at pointere, at der bør tages et særligt forbehold, når man arbejder med subjektifikationen:

“[...] mens ekstreme former for børnenetret og elevcentreret pædagogik ganske enkelt accepterer alt og alle, der kommer til syne, lægger jeg vægt på behovet for en vurdering af, hvad og hvem der kommer til syne. Min pointe er, at denne vurdering bør foretages efter denne tilsynekomst, ikke før” (Biesta, 2011:93)

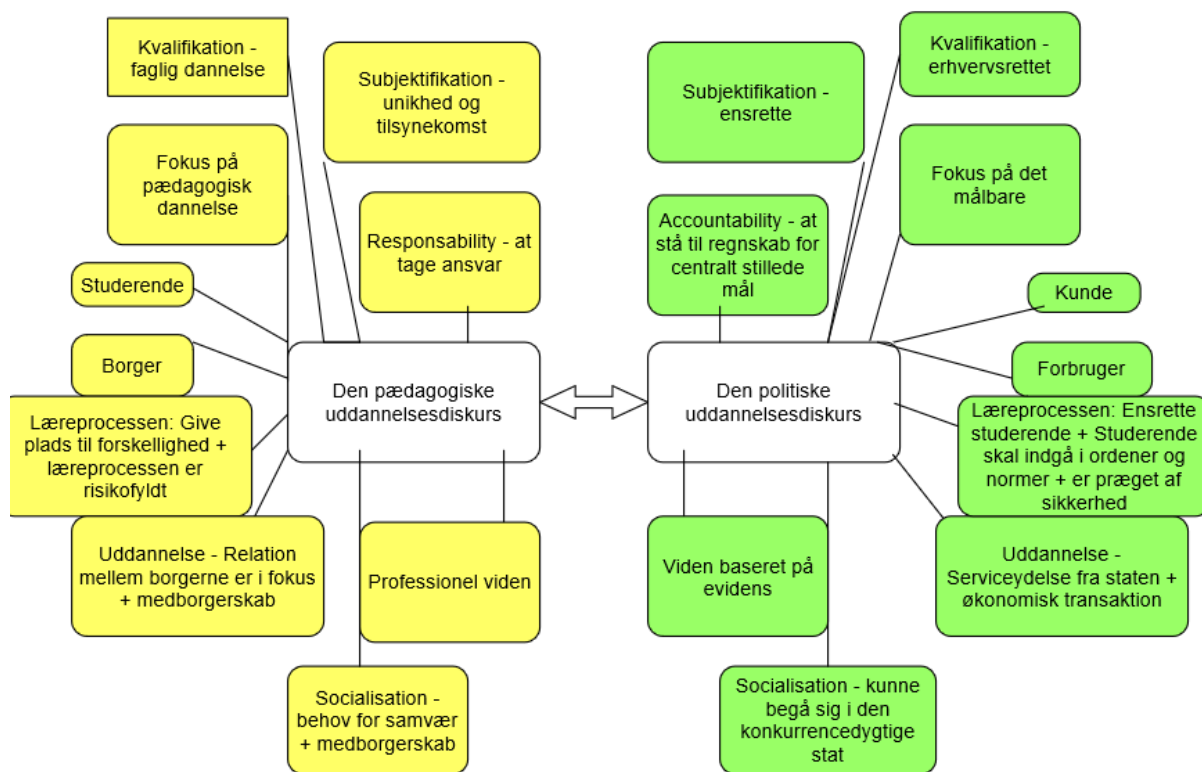
I citatet forklarer Biesta, at det afgørende er, at en vurdering af den studerende og hvordan man kan hjælpe vedkommende, først skal besluttes efter man har givet plads til at lade subjektet udfolde og definere sig selv. Derfor skal man ikke efterstræbe at ensrette subjekter, idet det således er umuligt at komme til syne og dermed være unik. Samtidig er der en stor risiko ved ikke at lade subjekter komme til syne på hver deres unikke måde:

“[...] Spørgsmålet er snarere, hvorvidt vi for at undgå en ny Hitler eller en ny Pol Pot i at komme til syne bør forspilde muligheden for, at en ny Moder Teresa, en ny Martin Luther King eller en ny Nelson Mandela kan komme til syne. Så simpelt – og så utroligt kompliceret – er det.” (Biesta, 2011:93)

Det vil med andre ord sige, at ved at forebygge og ensarte elever, gør man det vanskeligt for unikheden at komme til syne. Her skitserer Biesta altså, hvorledes der i uddannelsesfeltet opstår en problematik, når man forsøger at ensarte elever for at undgå visse risici. Dette sker netop på bekostning af, at ved at undgå disse risici, skaber man i stedet andre. I denne kontekst kan man stille sig selv spørgsmålet om hvad der sker, hvis man positionerer mennesker i bestemte kategoriseringer, før unikheden overhovedet er kommet til syne eller har fået lov til at udvikle sig?

Operationalisering af Biestas teori

I modellen herunder præsenterer vi de to uddannelsesdiskurser med tilhørende teoretiske begreber. Vi er inspirerede af at kalde de to diskurser for henholdsvis den pædagogiske og den politiske uddannelsesdiskurs, da vi før har beskæftiget os med Biestas uddannelsesteori, hvor vi genererede disse to diskurser (Fava, Hentze og Jensen, 2014:41). Dette har vi videreudviklet på:



Modellen er udformet således, at de to uddannelsesdiskurser indeholder modsatrettede nøglebegreber, som er placeret overfor hinanden ved en spejling. Det vil fx sige, at hvor der i den pædagogiske uddannelsesdiskurs tales om borgere og studerende, tales der i den politiske uddannelsesdiskurs om kunder eller forbrugere af uddannelse. I analysen af vores interviews vil vi undersøge, hvorledes der i informanternes udsagn bliver argumenteret inden for de to uddannelsesdiskurser. Det er vigtigt at understrege, at modellen ovenfor er konstrueret på baggrund af de tre af-demokratiserende processer, samt de tre dimensioner inden for god uddannelse. Det er dermed ikke Biestas egen konstruktion af uddannelsesdiskurserne, der illustreres i modellen, men i stedet vores tolkning af diskurserne - baseret på Biesta. Valget af overskrifterne på de to uddannelsesdiskurser skal ses i forhold til, at den pædagogiske uddannelsesdiskurs er valgt, da vi vurderer, at Biesta forsøger at bringe dannelsesmæssige, pædagogiske og medborgerskabsrelaterede refleksioner tilbage i uddannelsesfeltet. Den politiske uddannelsesdiskurs er baseret på, at uddannelsessystemet er styret fra centralt politisk hold, hvor der er fokus på uddannelse til erhvervslivet.

Refleksioner over samspil i teorien

Biesta og Foucaults teorier er valgt, da de er med til at kortlægge den begrebsverden, vi ønsker at dykke ned i. Begreber, som afdækker det problemfelt, vi beskæftiger os med.

Foucault beskriver samfundsstrukturer og magtstrukturer, hvor han identificerer rationaler og styring af subjekter. I denne sammenhæng beskriver han, at magt ikke er noget, mennesker besidder, men noget der findes i sociale relationer. Foucaults teorier er af ældre dato, men teorien er stadig aktuel i den vestlige verden. Dette er fordi, at Foucaults teorier er uafhængig af tid, idet han fx beskæftiger sig med, hvordan samfundsstrukturer er blevet konstitueret gennem historien (Foucault, 1980:196). Samt hvordan mennesker ikke er permanente objekter, men i stedet foranderlige, fordi de er konstitueret gennem historien og samfundsstrukturerne (Richter, 2011:420-425).

Biestas teorier er af nyere dato og han tilføjer en kritisk tilgangsvinkel til tendenserne inden for uddannelsespolicy i den vestlige verden. Her problematiserer han de førende diskurser omkring uddannelse, og herunder uddyber de af-demokratiserende processer, der gør sig gældende for hele uddannelsesfeltet. I denne kontekst forklarer han, hvordan man fra centralt politisk hold forsøger at ensarte studerende og erhvervsrette uddannelsesområdet.

Begge teoretikere opererer med, hvordan man udvikler sig til et subjekt. Hos Biesta handler det om, hvordan subjektet kommer til syne og bliver unik (subjektifikation), mens det hos Foucault handler om, hvordan det moderne samfund opdeler individer og positionerer dem, samt hvordan en objektivering af individet er betydningsfuldt for subjektet. Slutteligt for Foucault handler det om hvordan individet subjektiverer sig selv fx gennem selvteknologier og sociale relationer.

Biesta og Foucault supplerer hinanden ved, at mens Foucault i høj grad er optaget af processen om at blive subjektiveret, tilføjer Biesta en uddannelsesdimension til denne proces, og herunder de tre dimensioner, der skal til i (god) uddannelse: subjektifikation, kvalifikation og socialisation. Foucault beskriver, hvordan overvågning og magt (statens magt) er

med til at disciplinere kriminelle, og i denne kontekst beskriver Biesta de tre af-demokratiserende processer (fra centralt, politisk hold), der gør sig gældende for hele uddannelsesfeltet. Derfor kan Foucault anvendes i forhold til fortællingerne om kriminalitet og straffen af det, mens Biesta med fordel kan anvendes i forhold til uddannelsesfortællingerne, da de hver især beskæftiger sig med disse områder. Her er det vigtigt at pointere, at de to teoretikere også kan anvendes til at 'overskride' hinandens områder. Altså kan Foucaults teori fx også anvendes til at forstå de fortællinger, vi hører omkring de uddannelser, informanterne er i gang med. Dette vil vi illustrere i vores analyse, hvor teoretikerne bliver inddraget på kryds og tværs.

Vi finder det meningsfuldt at tolke verden ud fra et poststrukturalistisk perspektiv, fordi vores teori og analyser af vores interviews vidner om, at subjekter handler ud fra de strukturer, som samfundet 'dikterer'. Med ordet dikterer, menes der her, at samfundet sætter visse ordener og normer op som det forventes, at man følger.

Empiri

Som dataindsamlingsmetode er specialet funderet på en antropologisk inspireret interviewguide, hvilket danner udgangspunkt for, hvordan vi ønsker at imødekomme vores informanter. Dette vil vi komme nærmere ind på i afsnittet "Antropologisk afsæt". Det antropologiske afsæt skal ses i forbindelse med den type genstandsfelt, vores undersøgelse retter sig imod, nemlig at få indsigt i de unges positioneringer af sig selv og hvordan de positioneres af andre, fx i forhold til uddannelse, fremtid, fordomme fra omverdenen og den kriminelle fortid. Således er det vores informanter, der som komplekse individer studeres, hvilket ikke kan reduceres til den kvantitative metode, hvor netop denne kompleksitet ikke bestræbes på at blive afdækket (Brinkmann og Tanggaard, 2010:32).

Som supplement til den antropologisk inspirerede interviewguide, har vi benyttet os af formen i det semistrukturerede interview (Bilag 1). Interviewguiden er således delt op i henholdsvis forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål. Mens vi i forskningsspørgsmålene søger forklaringer og sammenhænge, søger vi gennem interviewspørgsmålene konkrete beskrivelser (Brinkmann & Tanggaard, 2010:38). Interviewspørgsmålene er derfor

karakteriseret ved at være mere målrettede, hvor vi italesætter det, vi gerne vil høre mere om. Der er lavet tre interviewguides til henholdsvis de unge, kommunerne og uddannelsesstederne. Vi havde således det samme udgangspunkt for interviewene med de unge og kan derfor nemmere sammenligne deres svar. I forhold til terminologien har vi rettet opmærksomhed på, hvem vi taler med således, at når vi taler med fagpersoner inden for feltet spørger vi fx direkte ind til uddannelsespålægget. Derfor er ordvalget varierende i interviewene i forhold til, om vi taler med fagpersoner eller unge. Efterbehandling af interviewene bestod af transskriberinger, hvor udvalgte citater bliver anvendt til at illustrere pointerne i analysen.

Antropologisk afsæt

Det antropologisk inspirerede interview er valgt, idet vi i vores undersøgelse har fokus på de unges positioneringer af sig selv samt de diskurser, de unge taler sig ind i. I det antropologiske interview er der netop plads til, at informanten selv får mulighed for at sætte ord på og fortælle dét, vedkommende finder vigtigt. Vores interesse består i informantens positioneringer, hvilket giver et indblik i deres liv, frustrationer og erfaringer: “[...] *informants are a source of information; literally, they become teachers for the ethnographer.*” (Spradley, 1979:25). Interviewguiden er baseret på dette, og den er derfor konstrueret med åbne og ’behagelige’ spørgsmål, der har til formål, at informanten skal føle sig tryk under interviewet. På denne måde oplever informanten forhåbentlig interviewet som en ligeværdig samtale og ikke et forhør:

“It is best to think of ethnographic interviews as a series of friendly conversations into which the researcher slowly introduces new elements to assist informants to respond as informants. Exclusive use of these new ethnographic elements, or introducing them too quickly, will make interviews become like a formal interrogation.” (Spradley, 1979:58)

Den antropologisk inspirerede interviewguide tillader os at stille åbne spørgsmål, fx: “*Vil du fortælle lidt om dig selv og din baggrund?*”. Ved at stille de mere åbne spørgsmål er det

vores mål at lade informanten få plads til at fortælle det, som informanten selv finder relevant, i stedet for spørgsmål, der er for ledende i forhold til samtalen. Koblingen mellem det antropologiske afsæt og den semistrukturerede interviewguide består i, at før interviewet havde vi forberedt en række spørgsmål, vi ønskede at stille. Der er samtidig plads til at stille opfølgende og supplerende spørgsmål undervejs, og derved lade samtalen være forholdsvis åben. Det semistrukturerede interview fungerer mest af alt som en rettesnor, således vi ikke glider helt af sporet og glemmer at stille de spørgsmål, vi ønsker at blive klogere på. Et traditionelt semistruktureret interview vil være styret af forskerens interesse og vil være konstrueret med henblik for at få svar på bestemte ting (Brinkmann & Tanggaard, 2010:38). I stedet har vi valgt at have fokus på informantens egne fortællinger.

Det var ikke svært for os at finde fagpersoner at tale med, men det var til gengæld en stor udfordring at komme i tale med de unge (eks)kriminelle. Dette leder til næste afsnit, hvor vi reflekterer over nogle af de udfordringer, vi er stødt på i mødet med praksisfeltet.

Refleksioner over modspil og udfordringer i mødet med det empiriske felt

De udfordringer, vi er stødt på i forbindelse med det empiriske felt omhandler primært vejen til at komme til at tale med de unge. Her har fagpersonerne fra uddannelsesstederne for de unge været en stor hjælp for os. Både Robert, Jon og Chris blev vi introduceret for gennem fagpersonerne, som har hjulpet os med at etablere kontakt til dem.

Udover at sætte os i kontakt med informanterne, bidrog fagpersonerne også med at fortælle om deres oplevelser med unge, der har en kriminel baggrund, hvilket ikke altid stemmer overens med de unges egne fortællinger. Et helt konkret eksempel på, at fagpersonerne bidrog med supplerende informationer i forhold til de unges fortællinger er, at Jon i interviewet fortæller, at han ikke fortryder sine kriminelle handlinger. På trods af dette, fortæller Daniel, der er Jons underviser på uddannelsesstedet, at Jon over for ham giver udtryk for, at han fortryder sine kriminelle handlinger. Dette satte gang i en masse refleksioner omkring, hvordan man på bedst mulige vis finder frem til 'sandheder' gennem vores

informanter. Dette er dog ikke muligt for os, da vi arbejder med mennesker, som positioneres i forhold til, hvem de taler med og hvad konteksten er. Som poststrukturalister er vi fokuserede på, at subjektet konstrueres gennem strukturer og derved bliver positioneret (nogle gange ubevidst) - frem for, at subjektet konstruerer sig selv:

“[...]Men der er også et andet subjekt, eller rettere en anden betydning af det at være subjekt, og denne gang sigtes til det stik modsatte, nemlig det at være underkastet andres magt, eller mere generelt, underlagt social formning. Og “under” henviser her til noget, som er et epifænomen - man subjektiveres: modtager væren. Vi har også her det subjekt, som strukturalismen taler om: Det socialiserede individ, der kun eksisterer som en positionel effekt (som en subjekt-position).” (Andersen et al., 2005:30)

Med andre ord er vi bevidste om, at vi genererer viden baseret på tolkninger af andre menneskers udsagn og positioneringer. Samtidig er det muligt, at Jon fx har ændret holdning til, hvorvidt han fortryder sine handlinger i forhold til, da han sidst talte med sin underviser, Daniel. Dette er et eksempel på, at skabelsen af et subjekt er en foranderlig proces, der er afhængig af både historien og kulturen (Foucault, 1980:196).

På trods af, at vi ikke kan finde frem til deciderede sandheder, er disse uoverensstemmelser i vores informanternes udsagn vigtige at medtage, fordi de bidrager til et mere nuanceret billede af vores informanter. Selvom Jon fx fortæller, at han ikke fortryder sine handlinger nu, så fortæller det imidlertid noget om ham, at han over for sin underviser giver udtryk for, at han i hvert fald på et tidspunkt fortrød sine handlinger.

Fagpersonen Mette hjalp med at sætte os i kontakt med både Chris og Robert, og hun fortalte os før interviewene, at vi skulle passe på med, hvordan vi spurgte ind til den kriminelle baggrund, da disse emner er følsomme emner for dem. Dette bidrog til, at vi valgte et antropologisk afsæt, idet vi på denne måde er inspirerede af samtaleformen i et interview. Helt konkret betød dette, at vi fx i Roberts tilfælde startede med at spørge ind til hans yndlingsfag i skolen, da han gav udtryk for, at han var interesseret i skole og uddan-

nelse. På den måde forsøgte vi at skabe tryghed mellem ham og os, ved at lade ham fortælle om noget, han havde interesse for. Vi lagde dermed ikke ud med at spørge ind til den kriminelle baggrund, men talte os i stedet langsomt ind i dette.

Informanten Jon ville først lade sig interviewe efter vi havde mødt ham på uddannelsesstedet, hvor vi snakkede sammen først og forklarede, hvad vi var interesserede i at undersøge. Før vi havde besøgt ham havde han først sagt ja til et interview, som Daniel havde hjulpet os med at få aftalt med ham. Dagen inden interviewet skulle finde sted aflyste Jon, idet han og Daniel havde misforstået hinanden. Jon fortalte, at han blev bange for at blive optaget, idet han troede, at audio-optagelse betød videooptagelse. Derfor var samtalen inden interviewet fundamental for, at Jon overhovedet ville stille op til et interview, fordi vi her fik mulighed for at forklare ham, hvordan interviewet skulle foregå, samt hvad han kunne bidrage med i vores undersøgelse. Det antropologiske afsæt bidrog i denne kontekst med, at samtalerne førte til en etablering af tryghed og imødekommenhed mellem Jon og os. Samtidig mødte vi Jon dét sted, hvor han ville have vi skulle mødes, nemlig uddannelsesstedet. Egentlig kom vi ud til uddannelsesstedet for *kun* at interviewe Daniel, men gennem den uformelle samtale med Jon inden interviewet med Daniel, fortalte Jon, at han alligevel gerne ville stille op til interview, nu hvor han i forvejen havde talt lidt med os.

Frustrationer over misforståelse

Ud over vores udfordringer med at komme i kontakt med de unge, rummede kontakten til sagsbehandlere fra kommunerne også en del udfordringer. Vi endte med at få etableret aftaler med to kommuner, men inden da havde vi taget kontakt til flere kommuner, som enten ikke svarede tilbage på vores henvendelser eller fortalte, at de ikke havde ressourcer til at stille op til interview.

Én kommune ringede os op og forklarede, at de var blevet meget overraskede over vores henvendelse, idet de mente, at vi stigmatiserede unge kriminelle på baggrund af vores henvendelse til kommunen. Stigmatiseringen bestod ifølge dem i, at vi antog, at unge, der får uddannelseshjælp, er unge med en kriminel baggrund. Vi føler os særdeles misforståede i denne kontekst, idet vores udgangspunkt er, at vi blot har afgrænset os til at undersøge unge med en kriminel fortid - og dermed ikke unge i det hele taget. Derfor spurgte vi

konkret ind til unge med en kriminel baggrund, og det var i denne sammenhæng bestemt ikke vores intention at give udtryk for, at det kun er unge med en kriminel baggrund, der får hjælp af kommunen (Bilag 4). Derudover fortalte kommunen os i samme kontekst, at de generelt stillede sig kritiske overfor, når universitetsstuderende kontaktede dem, hvis de ikke havde en baggrund som socialrådgivere. Især fordi vi beskæftiger os med et felt, som socialrådgivere arbejder med. Denne oplevelse bidrager til at sætte en masse refleksioner i gang hos os, idet vi kom til at føle på egen krop, at emnet vi beskæftiger os med er et emne, der er mange følelser omkring.

Personligt bekendtskab til det ene uddannelsessted

En af os havde stiftet bekendtskab med det ene uddannelsessted på forhånd i forbindelse med arbejde. Dette betyder, at vi har gjort os nogle særlige overvejelser omkring interviewet med dette uddannelsessted. Vi ser ikke bekendtskabet som en ulempe, men derimod en fordel, idet vi gennem uddannelsesstedet har fået hjælp at etablere kontakt til nogle af de unge. Derudover har vi været opmærksomme på ikke at lade os påvirke omkring den insiderviden, den ene af os har opnået gennem bekendtskabet med uddannelsesstedet. Interviewguiden er fx den samme som den vi brugte til det andet uddannelsessted og vi besluttede os for, at den person af os, som ikke har stiftet bekendtskab med uddannelsesstedet før interviewet, var interviewer. På denne måde spillede det ikke ind på selve interviewet, at en af os har en bestemt insiderviden på forhånd, idet intervieweren ikke havde en relation til uddannelsesstedet eller informanten.

Hvem er vores informanter

Dette afsnit har til formål at give et kortfattet billede af, hvem vores informanter er, gennem små præsentationer og enkelte udvalgte citater. Disse citater er plukket ud fra længere interviews og er dermed taget ud af en kontekst. Derfor giver de langt fra et komplet billede af, hvem informanterne er. De giver derimod et lille indblik i nogle af informanternes positioneringer af sig selv og de diskurser, de taler inden for. Samtidig skal introduktionerne fungere som et værktøj til at huske informanterne på og skille dem fra hinanden. Vi har valgt at medtage dette afsnit, fordi vi ønsker gennemsigtighed og overblik over, hvem informanterne er i projektet.

Vi har valgt at fokusere på beskrivelserne af de unge kriminelle, da det er deres livsverdener, vi er interesserede i. Uddannelsesstederne og kommunerne fungerer således mere som et redskab til at skærpe vores forståelse af, hvordan de arbejder med de unge. Et indblik i vores informanternes baggrunde skal bidrage til en dybere forståelse for deres udtalelser og livsverden (Brinkmann og Tanggaard, 2012:32). Disse oplysninger, vi nu vil præsentere, er noget læseren skal have in mente under læsningen af "Analyseafsnittet".

Jon

Jon er 21 år og går i dag på et uddannelsessted for udsatte unge. Jon fortæller, at han har været kriminel i mange år, men han er kommet ud af den kriminelle løbebane i dag. Jon har fået domme for blandt andet røveri og indbrud, og han har afsonet et par gange. Han skal ind at afsones sin sidste dom i sommeren 2016. Jon fortæller, at han ikke fortryder sine kriminelle handlinger, idet de kriminelle handlinger var for at skabe lidt spænding i livet: *"Jeg fortryder det ikke fordi at der bare sku ske noget spænding. Hvorfor lave det hvis man fortryder det? Det er jo latterligt. Så kan man jo ligeså godt lade være. Sååå... Jeg fortryder ikke noget."* (Bilag 7:6).

Jon fortæller, at han har haft kriminalitet tæt på livet så længe han kan huske, og det er kun hans mor, der ikke er kriminel i hans nærmeste familie. Jon fortæller, at han er meget stolt af sin mor, der har arbejdet sig op til en lederstilling. Jon ytrer sig optimistisk omkring egen fremtid, også selvom han fortæller, at han er ordblind og derfor har svært ved skolen:

"Jeg går på denne her skole. Det er ikke specifikt uddannelse, det er for at finde ud af hvad man skal ik'? Men jeg vil gerne være vej- og asfaltmontør. Det kræver heller ikke så meget uddannelse. Det er mere med nogle kurser og sådan noget der. Jeg er ordblind, så jeg kan ikke sidde på skolebænk." (Bilag 7:1)

Chris

Chris er 24 år og er i lære som cykelsmed i en lille virksomhed. Chris har fået sin læreplads igennem et forløb hos et uddannelsessted for unge kriminelle. Chris fortæller, at han har taget stoffer i mange år, men blev stoffri efter et halvt års ophold på et afvænningshjem.

Chris har været involveret i salg af stoffer, samt hærværk på statens ejendom. Han har haft en betinget dom for hærværk.

Chris fortæller, at han har været kriminel i en del år, men kom ud af det efter hans bror tog hårdt fat i ham:

“Jeg tror at familie er rimelig vigtigt. Det var i hvert fald det der fik mig til at indse at jeg havde et problem. At min bror tog fat på mig på et tidspunkt og ikke smadrede mig, men han gav mig et par høvl.” (Bilag 8:3)

Chris giver udtryk for, at han er helt afklaret med sin kriminelle baggrund og han fortæller, at han aldrig vil tilbage dertil igen. Chris fortæller, at han måtte tage afstand fra alle sine gamle venner for at komme ud af kriminalitet og stoffer. Derfor er det vigtigt for ham, at han får nye venner og omgangskreds. Han drømmer om at få en uddannelse og en familie fremtiden, og vil gerne leve et lovlydigt liv, da han på den måde kan passe på sin familie:

“Jeg vil gerne se mig selv som selvstændig og tjene mine egne penge, og bare holde den rene stil og få mig en familie og det normale [...] Så det er vigtigt for mig selv, at bevise over for mig selv at jeg er mand nok til at have en familie og passe på dem på den der ordentlige måde [...] Jeg vil ikke leve som en stodder resten af mit liv. Det gider jeg sgu ikke.” (Bilag 8:1-2)

Robert

Robert er 26 år og går på HF. Robert fortæller, at han altid har været interesseret i skole og det har altid været vigtigt for ham, at han har muligheden for at tage en uddannelse. Robert drømmer om at blive iværksætter (Bilag 5:3).

Robert har afsonet en ubetinget dom, han fik for bedrageri. Han havde begået bedrageriet i samarbejde med sine venner. Robert fortæller, at det kriminelle miljø har været en livsstil siden han var 16 år gammel. I dag er han kommet helt ud af det kriminelle miljø, fortæller han, og han ser sin kriminelle fortid som en overstået fase i sit liv: *“Det kommer an på den*

enkelte, hvem man er. For mig handlede det mest om at blive ældre. Det var bare sådan en ungdomsting.” (Bilag 5:3).

Mark

Mark er 26 år og er i gang med at tage en kandidatgrad. Han er fodboldfan og følger sin fodboldklub i et fællesskab med sine venner. Han har været for retten to gange, men har ikke været inde og afsone dom for sine kriminelle handlinger. Han har fået en bøde for overtrædelse af fyrværkeriloven, samt ti dages betinget dom for vold mod embedsmand i funktion.

For Mark er selve ordet ‘kriminelt’ ikke et tilstrækkeligt dækkende begreb for hans handlinger:

“Altså man begår jo kriminelle handlinger, fx affyring af romerlys, som jo er ulovligt i forhold til, at det er en overtrædelse af fyrværkeriloven, så på den måde kan man sige, at det er kriminelt. Men det, at man siger, at det er kriminelt, det lyder værre end den kriminelle handling i sig selv.” (Bilag 5:3)

Mark fortæller, at han har begået sine kriminelle handlinger, fordi han følte sig uretfærdig behandlet af politiet og fordi han følte sig i sin ret til det. Samtidig fortæller han, at penge langt fra har været den bagvedliggende motivationen for de kriminelle handlinger, han har begået. Tværtimod har han tabt penge på det, idet han har fået bøder og brugt penge på selve fodboldinteressen:

“Jamen for mig har det handlet om mine venner, om miljøet og de regler eller de måder man befærdes på. Man bliver altid uvenner med politiet. Og nej, det er bestemt ikke noget man tjener penge på [...] Penge har ikke været en motivation for mig til at begå kriminalitet, overhovedet ikke” (Bilag 5:5)

I forhold til Marks fremtid fortæller han, at han kommer til at begå flere kriminelle handlinger, men han vil sortere i, hvilke handlinger han begår, grundet fremtidsplanerne (Bilag 5:5-6).

Øvrige informanter

De resterende informanter har vi valgt ikke at beskrive lige så uddybende som de unge, men vi vil her kort præsentere, hvordan de arbejder med de unge:

Mette arbejder for uddannelsessted 1, og hun fortæller om uddannelsesstedet, at de arbejder med social innovation, rådgivning og udvikling af social business. Målgruppen er socialt udsatte og mennesker på kanten af kriminalitet. De arbejder med denne målgruppe, fordi det er svært for dem at komme i gang med en uddannelse (Bilag 11:1). I denne kontekst fortæller Mette, hvorfor iværksætterier er i fokus hos dem:

“Vores fokus her er, at det er et iværksætterprogram, og det kommer af, at jeg har en ide om, at mange af dem, der sidder i fængsel er fyre, der har sådan et iværksætter-gen, men de har bare eksekveret kriminelle forretninger i stedet for lovlige.” (Bilag 11:3)

Daniel arbejder for uddannelsessted 2, og han fortæller om uddannelsesstedet:

“Det er privat virksomhed. Det er to, der er tømreruddannede, der mødte hinanden på et pædagogseminarium [...] og så startede de op som selvstændige, hvor de havde en elev med, der var kriminalitetstruet [...] så da jeg kom ind i det for tre år siden så lavede vi det om fra at være socialpædagogisk til at være et erhvervsskoletilbud.” (Bilag 12:1)

Lisa og Tone er sagsbehandlere i kommune 1, og de fortæller om deres arbejde i kommunen med de unge: *“Vi arbejder med de åbenlyse uddannelsesparate og med de uddannelsesparate. [...] så er det ikke kun specifikt de unge kriminelle, det er bare en del af det – at vi også har nogle som er kriminelle.”* (Bilag 9:1).

Betty er sagsbehandler i kommune 2, og hun fortæller om sit arbejde med de unge i kommunen:

“[...] uddannelsespålægget er en god måde for at holde de unge op på at de skal starte i en uddannelse [...] Hvor det før i tiden var sådan lidt, synes du ikke at du skal tage en uddannelse? Hvor det nu er målrettet og man kan også sige at du skal søge ind på en uddannelse.” (Bilag 10:1)

Analysestrategi

Vores analyse består af en diskursanalytisk tekstanalyse af de otte transskriberede interviews, hvor fokus er på de sproglige ytringer og fortællinger. Gennem de fire interviews fra de unge, vil vi undersøge deres fortællinger om vejen fra kriminalitet til uddannelse, samt hvilken indvirken kriminalitet har haft på deres subjektudviklinger. Vi vil også undersøge hvilke dispositiver vores informanter har været påvirket af, når de fortæller om deres kriminelle fortid og vejen derfra. Ydermere vil vi undersøge hvilke uddannelsesdiskurser, der tales inden for. Interviewene med de to uddannelsessteder og kommunerne skal være med til at belyse, hvordan der arbejdes med de unge på vejen ud af kriminalitet mod en uddannelse eller et arbejde. Herunder vil vi også undersøge, hvordan kommunerne (sam)arbejder med uddannelsesstederne. Derudover fortæller sagsbehandlerne fra kommunerne og de to medarbejdere fra uddannelsesstederne om diverse episoder, de har haft med kriminelle unge.

En operationalisering af teorien

Vores videnskabsteoretiske perspektiv samt vores grafiske modeller baseret på vores teoretiske begreber, skal fungere som et teoretisk blik for vores felt. Vi vil således i analysen få blik for de fortællinger, diskurser og positioneringer, der træder frem i vores empiriske materiale. Selve analysen vil blive præsenteret med udgangspunkt i en række analysepunkter. Disse punkter opstår i mødet mellem vores teoretiske begreber og informanternes fortællinger. Med denne strategi er vi afhængige af de teoretiske begreber, da de fungerer som dén lygte, der kaster et særligt lys over den 'virkelighed', vi undersøger (jf. Videnskabsteori). Samtidig har den antropologisk inspirerede interviewguide og spørgeteknik givet de unge mulighed for at fortælle dét særlige udsnit af virkeligheden, der gav mening for dem.

Ved at strukturere vores analyse ud fra udvalgte punkter, tilstræber vi analytisk overskuelighed og rammesætning.

Tekstanalysen

Vores analyse vil bære præg af diskursanalytiske tilgange. Med begrebet diskurs er vi inspirerede af både Foucault og Biesta. Hos Foucault handler diskurser om, at man bliver positioneret af de strukturelle rammer og de normgivende kategoriseringer i samfundet (jf. teoriafsnit om Foucault). Hos Biesta handler diskursbegrebet om de herskende diskurser, der gør sig gældende i forhold til uddannelsessystemet, samt de tendenser i uddannelsespolicy, der er med til at skabe diskurserne (jf. teoriafsnit om Biesta).

Vi har i operationalisering af teorien valgt at omsætte både Foucaults og Biestas teori til grafiske modeller, der fungerer som værktøjer som vi vil henvise til i vores analyse.

Analyse af de ikke-diskursive praksisser

Som nævnt ovenfor analyserer vi på de diskursive elementer, men derudover analyserer vi også på det ikke-diskursive. Dette skyldes, at idet vi arbejder med Foucaults begreb om dispositivet (som både indeholder et diskursivt og ikke-diskursivt element) har vi også medtaget et ikke-diskursivt analysepunkt (jf. teoriafsnittet om Michel Foucault). De ikke-diskursive elementer består fx af rum, institutioner, love og regler, normer og opførelse, det kommunale regi og så videre.

Analysepunkter

Vi har valgt at dele vores analyse op i overordnede analysepunkter, som er baseret på de tematikker, der er opstået på baggrund af vores empiriske og teoretiske fund:

<p>De diskursive elementer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kriminel fortid • Vejen ud af kriminalitet • Den pædagogiske uddannelsesdiskurs og den politiske uddannelsesdiskurs • Konflikter mellem kommunerne og uddannelsesstederne • Uddannelsespålægget 	<p>De ikke-diskursive elementer:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uddannelsespålægget
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Analyse

Kriminel fortid

Vores fire unge informanter har alle en kriminel fortid og de har forskellige fortællinger om, hvordan de kom ind i den kriminelle løbebane. Her har det både været den sociale relation, der har fristet, men også andre elementer, der har gjort, at de har følt sig nødsaget til at begå kriminalitet. I dette afsnit har vi valgt at dele vores fire unge informanter op i hvert sit afsnit, da det er fire meget forskellige historier, de fortæller.

Robert

I interviewet med Robert fortæller han, hvor glad han er for at gå i skole og hvordan skole altid har været en naturlig del af livet for ham. Han fortæller, at han har været flittig i folkeskolen, og har siden han var helt ung altid haft et job. Robert fortæller, at han var 16 år, da han kom ind i den kriminelle løbebane: *"Det var naturligt, det var min vennekreds det lå i. Så var der en, der havde en idé, og så sagde man bare: Ja."* (Bilag 5:2). Da vi spurgte Robert ind til, om han havde muligheden for at sige nej til at være med, svarede han, at det havde han (Bilag 5:2). Som det kan ses i ovennævnte eksempel foregår der en interaktion i vennekredsen, hvor Robert fortæller, at de alle involverer sig i en kriminel idé for at være en del af det sociale i gruppen. Det vidner om, at Robert var tiltrukket af de værdier og interesser, der er i fællesskabet. Der eksisterer en magt i den sociale relation, og denne magt er med til at subjektivere Robert. Ifølge Foucault er genkendelighed vigtigt, når man

indgår i sociale relationer. Her skaber man en identitet, som fællesskabet genkender og anerkender, og hvor man kan også kan genkende sig selv i fællesskabet (Foucault, 1980:331). En del af den subjektivering Robert skabte på daværende tidspunkt, hørte derfor til i gruppen.

Robert fortæller, at han har beskæftiget sig mest med økonomisk bedrageri, og det faldt ham meget naturligt, for det eneste det krævede af ham, var, at han havde en computer (Bilag 5:4). I denne kontekst blev der spurgt ind til om det var noget, han havde dårlig samvittighed over, eller om det var noget, han tænkte meget over. Til det svarede Robert: *"Jeg tænkte ikke over det med samvittigheden, jeg gjorde det bare. Samvittigheden er kommet med alderen [...]"* (Bilag 5:4). Der er også andre faktorer end alder, der spiller ind på samvittigheden og refleksionerne omkring de kriminelle handlinger. Robert fortæller fx også:

"[...] hvis man ryger meget hash, så bliver man lidt mere ligeglad, og hvis man så stopper, så begynder man at tænke lidt mere over tingene. Det har jeg oplevet, og det tror jeg, at der er mange, der har. Man snakker kun med de samme og har ikke et stort perspektiv på tingene." (Bilag 5:3)

I de to forrige citater fortæller Robert, hvordan han har truffet nogle afgørelser i en ung alder uden at tænke på konsekvenserne eller hvem det går ud over. Også det at være hashmisbruger har haft konsekvenser for samvittigheden og refleksionerne over de kriminelle handlinger. Roberts hashmisbrug har været med til at udvikle ham i en negativ retning, idet hans selvteknologi (Model 2), har været styret af, at han har haft et behov for hash. Robert fortæller, at man bliver ligeglad af at ryge hash. Det gør, at man ikke i lige så høj grad er i stand til at styre sit eget liv. Robert subjektiverer blandt andet sig selv som kriminel, fordi hashmisbruget gjorde det svært for ham at træffe de rigtige beslutninger og komme ud af det kriminelle miljø.

Robert fortæller, at han har en plettet straffeattest og afsonet 1,5 år i fængsel (Bilag 5:2). Hans afsoning i fængslet og den plettede straffeattest er en konsekvens for de kriminelle handlinger. Afsoningen i fængslet er inden for disciplinær-dispositivets nøglebegreber,

hvor både længden af dommen samt aktiviteterne i fængslet skal være med til at disciplinere Robert til ikke at begå kriminalitet igen. Samtidig er det sikkerhedsskabende dispositiv og lov-dispositivet medvirkende til, at han kommer i fængsel som et middel til at beskytte/værne om befolkningen.

Jon

Jon er vores yngste informant og han har størstedelen af sit liv haft kriminalitet tæt ind på livet: *"[...] det ligger ikke så langt fra mig at være kriminel. Min mors familie er også kriminel. Så enten er de kriminelle eller narkomaner."* (Bilag 7:7). Allerede her subjektiverer Jon sig som kriminel, fordi han ser sig som en del af sin kriminelle familie. Derfor ser han også kriminalitet som en del af sin opvækst: *"Jeg har altid set lidt op til min onkel. Selvom han har været fucked up."* (Bilag 7:7). Jon er bevidst om, at hans onkel er 'fucked up', men alligevel har hans onkel fungeret som en rollemodel for ham. Selvom Jon gennem sin familie er opvokset i den kriminelle løbebane, har han aldrig været en del af familiens kriminelle løbebane:

"Nej, nej, det har jeg aldrig. Det ville de heller ikke tillade. Men jeg har set dem når de har været påvirkede, og min onkel han havde stjålet mine julegaver som lille, fordi han er jo narkoman ik'? Og det er ikke fordi at han er et dårligt menneske. Det er fordi man bliver fucked up på det der junk." (Bilag 7:7)

Selvom Jon sammenholder sin egen kriminelle løbebane med familiens, har han aldrig været en del af familiens kriminelle handlinger. En del af Jons subjektivering som kriminel eksisterer også på baggrund af familiens kriminelle løbebane, da en del af hans subjekt er udviklet i de sociale relationer. Her er det vigtigt at påpege, at Jon også har en anden betydningsfuld rollemodel i form af sin mor: *"Min mor er den eneste der er sprunget ud af det der. Hun har en fin lederstilling. Og hun har gjort alt hvad hun kan. Og så er resten af familien bare..."* (Bilag 7:7).

For Jon begyndte den kriminelle løbebane med, at han og nogle af vennerne røg lidt hash og så tog de nogle dumme beslutninger (Bilag 7:5). Jon har fundet venner, som har samme interesser som ham, fordi man bliver objektiveret som 'de skæve' eller dem, der lever uden

for samfundets normer, når man har et hash-misbrug (Bilag 7:5). De normer, der tales inden for her, er de normer hvor det 'rigtige' bliver fulgt, frem for det 'forkerte'. Derfor var det naturligt for Jon at finde venner, der var det samme sted i livet og i samme kategorisering som ham selv. Her fortæller Jon hvor vigtigt det er at kunne genkende sig selv i sine venner, hvilket Foucault beskriver som subjektiverende. Jon fortæller: *"Nej, man har jo lavet lidt småballade. Kalde det kriminelt? Det vil jeg så ikke lige sige."* (Bilag 7:5). Videre fortæller Jon, at det er kriminelt når man ender i fængsel for sine gerninger, men han mener samtidig, at kriminalitet er aldersbetinget: *"Jo, så er det nok kriminelt. Jo, selvfølgelig er det kriminelt det jeg har lavet. Når man bryder ind et sted som en lille dreng, så vil jeg nok nærmere kalde det narrestreger ik'?"* (Bilag 7:5). Jon karakteriserer de gerninger, han begik som dreng, for narrestreger, mens han karakteriserer de gerninger, han har begået som voksen, for kriminalitet. Dette kan være et tegn på, at Jon mener, at man som helt ung, ikke er helt bevidst omkring hvad man laver, og at ens selvteknologi (Model 2) ikke er så veludviklet som når man er lidt ældre, hvor man skal stå til ansvar for sine handlinger. Jons refleksioner omkring de gerninger, han begik som dreng kontra voksen, kan også ses i forhold til strafferammen, hvilket lov-dispositivet danner strukturerne for. Her er der fx forskellige strafferammer for henholdsvis børn, unge og voksne (Den store Danske, n.d.). Dette er derfor et statsligt udtryk for, at der fra retsvæsenets side differentieres i, hvor alvorlig en kriminel handling er i forhold til, at der straffes efter aldersgruppe frem for handlingen i sig selv.

Chris

Chris' vej ind i det kriminelle miljø var igennem stofmisbrug: *"Kom på et sidespor med stofmisbrug og gik de forkerte veje og mødte nogle forkerte mennesker. Så røg jeg hurtigt med på vognen, og så blev det bare ved indtil min hjerne og krop ikke rigtig kunne klare det længere."* (Bilag 8:1). I samme moment fortæller Chris, at han ikke ser sig selv som storkriminel, men han var nødsaget til at tjene penge for at opretholde sit forbrug (Bilag 8:2). Chris' subjektivering som stofmisbruger er også med til at positionere ham som kriminel, idet trangen til stoffer gør, at han må begå kriminelle handlinger for at tjene penge til sit forbrug. Chris har derfor bevidst valgt at leve uden for samfundets normangivende kate-

goriseringer. Dette betyder, at Chris' udvikling af hans selvteknologi skete i en negativ retning, da han ikke aktivt arbejder frem imod noget, men i stedet kørte sig selv ned, hvilket fik store konsekvenser for ham både mentalt, fysisk og økonomisk:

”Jeg har aldrig været inde og afsone en dom. I min forstand så burde jeg nok have været det på et eller andet tidspunkt, men hvor jeg er sluppet sådan rimelig heldigt fra det. Jeg har også lavet nogle sindssyg dumme ting, hvor jeg i min fuldstændige rus har lavet indbrud [...]” (Bilag 8:2-3)

Når Chris begik kriminalitet var han ikke altid ved fuld bevidsthed, fordi han var meget påvirket af stoffer. Citatet tyder på, at Chris er bevidst omkring samfundets opdeling i det lovlige og det ulovlige, hvilket er inden for lov-dispositivets rationaler, og han er også enig i denne opdeling, da han mener, at han burde haft afsonet en dom for sine gerninger.

Som tidligere nævnt, hvilket vi også så hos Jon og Robert, var det den sociale relation og fællesskabet, der tiltrak Chris:

”Det var igennem mine venner, og når man begynder at ryge som 15-årig. Når man kom lidt ind på Staden og så kørte den derfra – fik nogle venner derinde og lærte nogle fra Xxxxxx at kende som er stemplede som Bad-ass. Jeg syntes at det var en fed levestil, jeg blev tiltrukket af det der gademiljø.” (Bilag, 8:3)

Det var et miljø som Chris faldt for og tilpassede sig. Her får Chris skabt en genkendelighed og et tilhørsforhold til fællesskabet, hvilket er med til at subjektivere ham.

Mark

Mark skiller sig ud fra de andre unge informanter, idet han har haft et andet motiv for sine kriminelle handlinger, end penge: *”Jamen for mig har det handlet om mine venner, om miljøet og de regler eller de måder man befærdes på. [...] Penge har ikke været en motivation for mig til at begå kriminalitet, overhovedet ikke.”* (Bilag 6:5). Mark var 19 år gammel da han første gang blev stillet for retten i forbindelse med hans færden i fodboldmiljøet, hvor der opstod et slagsmål mellem to fangrupper:

”Så blev jeg anholdt, fordi politiet mente, at jeg havde spyttet ud efter en betjent. Det mener jeg jo ikke jeg gjorde, jeg mener at den spytten, der nu måtte være kommet, var en meget naturlig reaktion af at få peberspray i hele hovedet.” (Bilag 6:2)

Her fortæller Mark om, hvordan han oplevede at blive overfaldet af politiet midt i et slagsmål. Politiets udøvende magt ligger inden for lov-dispositivet, hvor de skal være med til at skabe ro og orden i forhold til landets love og regler. Et slagsmål skaber frygt og uorden i miljøet, og derfor blandede den udøvende magt (politiet) sig, således at andre ikke skulle blive udsat for vold. Her er det inden for det sikkerhedsskabende dispositivs nøglebegreber, den udøvende magt handler efter. Det sikkerhedsskabende dispositiv tjener til at beskytte befolkningen imod fare. Mark endte i retten og fik en betinget dom på ti dage for vold mod en embedsmand (Bilag 6:2). En betinget dom er en form for straf som staten udøver på kriminelle. Denne straf skal være med til at disciplinere og korrigere den skyldige, så vedkommende ikke begår mere kriminalitet. Dette sker inden for disciplinær-dispositivets nøglebegreber. Mark har også en dom for affyring af romerlys til en fodboldkamp, hvor han fik en bødestraf. Han mener ikke, at det er en alvorlig kriminel handling i forhold til den betydning, der associeres med ordet ’kriminelt’:

”[...] affyring af romerlys, som jo er ulovligt i forhold til, at det er en overtrædelse af fyrværkeriloven, så på den måde kan man sige, at det er kriminelt. Men det, at man siger, at det er kriminelt, det lyder værre end den kriminelle handling i sig selv.” (Bilag 6:3)

Marks citat er et eksempel på, hvordan den sproglige ytring ’kriminelt’ ofte kan forekomme værre end den handling, man begår (Bilag 6:3). Uddybende spørger vi Mark, hvad han mener, der ligger bag ordet ’kriminelt’: *”Jeg tænker en forbryder, altså sådan en ubehagelig person.”* (Bilag 6:3). I denne kontekst kan det ses, at Mark ikke bryder sig om at blive positioneret som kriminel af samfundet, fordi dét han subjektiverer ham som kriminel, hvilket ikke passer ind i den beskrivelse, han selv har konstrueret af sig selv. Samfundets opdeling

af praksisser (det rigtige og det forkerte) vælger Mark her at se bort fra, og fokuserer mere på den positionering han får, hvilken han ikke selv mener er berettiget.

Da Mark fortæller os, at hans kriminelle handlinger er begået i forbindelse med fodbold, vælger vi at spørge ind til, om det at begå kriminalitet er noget, der er knyttet til vennegruppen. Mark svarer:

”Altså, nej, jeg ser ikke os som en flok kriminelle i min vennegruppe, men der sker da kriminelle ting. Det forestiller jeg mig dog der sker i de fleste vennegrupper, om det så er at ryge en joint eller andre ting, der ikke er så alvorligt. Vi går jo ikke ud og røver folk eller banker sagesløse mennesker.” (Bilag 6:3)

Mark fortæller altså, at fællesskabet er vigtigt for ham, og selv om han ikke ser sin vennegruppe som en flok kriminelle, sker der kriminelle ting. I den sociale relation eksisterer her en magt, som resulterer i, at de beskæftiger sig med nogle ting sammen, som er ulovlige, men også sociale. Mark taler sig derfor ind i samme kontekst som Robert, Chris og Jon i forhold til genkendelighed og anerkendelse i fællesskaber og sociale relationer.

Hurtige penge

I interviewet med alle vores informanter og under analysepunktet 'Kriminel fortid', blev det tydeligt, at dét at tjene hurtige penge på kriminalitet, er noget der trækker i de unge, i forhold til de kriminelle handlinger. Dette afsnit skal fungere som et underafsnit til 'Kriminel fortid', hvor vi går mere i dybden med det at tjene hurtige penge på kriminalitet.

Vores informanter fra kommunerne fortæller, at de har observeret, at mange af de unge kriminelle har en sidegeschæft ved siden af den offentlige forsørgelse. Derfor kan det for sagsbehandlerne opleves svært at motivere de unge og få dem i gang med en uddannelse, da de allerede har styr på at tjene deres egne penge. Fx siger en sagsbehandler fra kommune 1: *”De har tit og ofte nogle andre tanker om hvad de skal ud og lave, og det her med uddannelse er ikke altid det de er motiverede til. Det skal være hurtige penge og det skal være nu og her.”* (Bilag 9:7). Her taler sagsbehandleren om, at de ikke kan fortælle de unge hvad de skal gøre, selvom de unge (idet de får uddannelseshjælp), er under indflydelse af

den disciplinerende magt, hvor de skal overholde nogle krav for at få udbetalt uddannelseshjælp. Her har den disciplinerende magt ikke den ønskede virkning på subjektet (den unge kriminelle), da individet allerede har styr på sit eget liv og selv kan tjene sine penge. Når vi spørger kommune 2 ind til hvilke erfaringer de har med unge kriminelle, og hvad der er med til at fastholde de unge i kriminalitet, fortæller Betty:

”Altså vi har lige haft en som altid ville tjene de der lette penge. Det er svært for dem som vi har at komme hen og så få uddannelseshjælp [...] når man er vant til at få flere tusind om dagen nærmest. Jeg tror også at der er mange her, der får uddannelseshjælp, men også laver noget sidegeschæft.” (Bilag 10:7)

Her er det de unges subjektivering som kriminel, der fastholder vedkommende i positionen. Det er svært at få dem ud af gamle rytmer på trods af, at uddannelsespålægget fungerer normanvisende, og at denne disciplinerende magt burde have indflydelse på dem. Uddannelsespålægget er normanvisende fordi staten ønsker, at alle skal i uddannelse for at tjene egne penge, og ikke være på offentlig forsørgelse. I denne kontekst er der meget, der tyder på, at den økonomiske sats er for lav i forhold til, hvad de unge kan tjene på deres sidegeschæfter. Betty giver udtryk for, at det handler om, at de kriminelle skal lære at have mindre penge at leve for: *”Men hele den her at skulle tilvænne sig og tjene en almindelig løn og om man først skal have en uddannelse på SU, når man er vant til at få nogle hurtige penge, det var det, som var hele tilvænningen [...]”* (Bilag 10:6). Betty inddrager i denne sammenhæng også et eksempel med en borger fra kommunen, hvor det at tjene hurtige penge har en konsekvens for hans familie:

”Vi har været ude i og sanktionere ham for at han ikke møder op i skolen. Men fordi at han skaffer sig penge på anden måde, så hører vi ikke så meget om det. Til gengæld den vi rammer allermost det er hans mor.” (Bilag 10:8)

Her ses et eksempel på, hvordan drengens valg og dermed hans subjektposition som kriminel, har en økonomisk konsekvens for hans mor. Denne konsekvens er udført af staten og er derfor inden for lov-dispositivets nøglebegreber, som fx sanktionerer ved brud af statens love. Denne sanktionering har ikke den ønskede effekt på drengen, men rammer

hans mor i stedet. Drengen er ligeglad med sanktioneringen, da han ikke er afhængig af uddannelseshjælpen (Bilag 10:8). Dette er et eksempel på, at straf ikke altid har den ønskede effekt.

Sidegeshæfter består ikke kun af den hurtige indtjening af penge. Det er også andre elementer, der virker tillokkende: *"Det kom lidt af kedsomhed. Og pengene. Bare for at prøve nogle ting af. For at få lidt spænding i ens liv i stedet for, det hele skal være så korrekt."* (Bilag 7:2). Citatet tyder på, at Jon har haft sidegeschæfter ikke alene for pengenes skyld, men også for spændingens skyld, hvilket er et rationale, som Robert også fortæller om (Bilag 5:2).

Jon giver udtryk for, at det hele ikke behøver at være så *korrekt* (Bilag 7:2), hvilket er et eksempel på, at selvom han ved noget er forkert, gør han det alligevel. Dette forhold kommer Richter også ind på i sin beskrivelse af, hvordan magt skaber muligheder for modstand:

"Det, at vi skaber retningslinjer for eksempelvis 'korrekt opførsel', gør, at der samtidig skabes mulighed for modstand/oprør – altså 'ikke-korrekt opførsel'. Magt skaber således mulighed for modstand, og det er det, der gør, at vi altid har mulighed for at forandre og ændre på allerede etablerede magtforhold." (Richter, 2011:420)

Jon begår altså de kriminelle handlinger, selvom han ved, at de ikke er korrekte, hvilket ifølge Foucault er et eksempel på, at man forandrer og udfordrer allerede etablerede magtforhold.

I interviewet med Daniel fra uddannelsessted 2 talte vi om, hvad der fastholder de unge i kriminalitet: *"Der er meget økonomisk rationale, der spiller ind i de kriminelles tankegang."* (Bilag 12:4). Daniel fortæller videre, at der ikke altid er et valg for dem, der begår kriminalitet, fordi de er nødsaget til det:

"Fx har vi haft en hvor hans situation ændrede sig og han skulle begynde at betale mere i husleje. Så begyndte han at lave cykler i stedet for [...] Han stjæler

cykler og sælger dem på Den Blå Avis. Han er rigtig ked af det og han synes det er rigtig tarveligt overfor dem han gør det over for. Han kan ikke lide de mennesker, de kredse, der er involveret. Men han kan ikke se nogen anden udvej.”
(Bilag 12:4-5)

Her fortæller Daniel om en tømrerlærling, der var nødt til at stoppe på lærepladsen, da hans økonomiske forhold ændrede sig. Dette resulterede i, at han blev nødt til at begå kriminelt arbejde og tjene ulovlige penge, selvom det ikke er noget han har lyst til. Her er hans selvteknologi under pres, fordi selvom han ikke har lyst, er han nødt til at indstille sig selv på at gøre det alligevel. Her taler Daniel om den styringsmentalitet (governmentalitet), der eksisterer i sociale relationer, hvor man kan blive styret til at udføre uønskede handlinger grundet det sociale. Det kan her udledes, at ændringer i økonomien har været med til at positionere ham som kriminel. Daniel fortæller også, at den tidligere lærling ikke kan lide den kreds han er kommet ind i, men at han har ikke noget valg.

De hurtige penge er altså en faktor, der spiller en betydningsfuld rolle for størstedelen af vores unge informanter, hvilket vores fagpersoner også nævner. Blandt andre faktorer nævner informanterne, at spændingen og det faktum, at det går hurtigt at tjene mange penge på kriminalitet, har været en afgørende motivation for de unge.

Vejen ud af kriminalitet

Vejen ud af kriminalitet kan virke lang og uoverskuelig for mange. Men ofte er det en bestemt episode, person eller en periode i livet, der gør, at man vælger at omlægge sit liv. Nogle får hjælp af andre, nogle kommer i fængsel, nogle starter på uddannelse og for andre var det et bevidst valg at leve et kriminalitetsfrit liv. Det mærkbare for alle er her, at de er blevet ældre. Som vi så under analysepunktet ”Kriminel fortid” samt underafsnittet ”Hurtige penge” har især sociale relationer og økonomiske forhold haft betydning for kriminelle løbebane. Derfor er det også interessant at se på, hvordan nogle af informanterne omlægger deres liv fra kriminalitet til et lovlydigt liv. I dette afsnit har vi valgt at dele vores fire unge informanter op i hvert sit afsnit, da det er fire meget forskellige historier, de fortæller.

Slutteligt har vi medtaget interviewene af medarbejderne fra uddannelsesstederne, for at undersøge deres oplevelser med at arbejde med unge kriminelle.

Robert

Som tidligere nævnt har Robert afsonet en længere fængselsdom for blandt andet økonomisk bedrageri. Det at komme i fængsel var blandet andet det, der hjalp Robert med at omlægge sit liv: *"At sidde inde er da ellers en rigtig god mulighed for at lade være med at forblive kriminel. Også i forhold til at stoppe med at ryge hash, der har fængslet også hjulpet."* (Bilag 5:4). Her har disciplinær-dispositivet haft den ønskede virkning, hvilket består i, at den indsatte er blevet normaliseret og kommet ud i samfundet igen - som en lovlydig borger. Robert kom i stuearrest i fængslet, hvilket betød, at han sad i isolation (Bilag 5:4). At komme i isolationen er inden for disciplinær-dispositivets nøglebegreber rum og straf, hvor straffen er en konsekvens for ens gerninger, og hvor isolationen/rummet er straffen. Rummet har en betydning her, da det rum man sidder i stuearrest i, er indrettet på en bestemt måde for at normalisere og disciplinere individet. Disciplineringen sker fx også ved, at den indsatte kan miste privilegier (fx TV og besøg).

Andre faktorer, der fik Robert ud af det kriminelle miljø var, at han blev mere moden, og at hans venner stoppede med at begå kriminalitet. Ligesom Jon ser Robert også den kriminelle fortid sammen med vennerne som en fase i livet, der hører ungdommen til:

"Nogle få af de venner har jeg stadig. Dem jeg snakker med nu, er alle stoppet med at lave kriminalitet. Vi er alle blevet ældre nu ikk'. Vi så det bare som drengegreger, og når man er ung så laver man bare lidt ballade." (Bilag 5:3)

I takt med, at Robert og vennerne bliver ældre sker der en udvikling i deres selvteknologi, hvilket gør, at de ser sig selv som voksne med et andet ansvar, end da de var yngre. Her ses et eksempel på hvordan styringsmentaliteten (governmentaliteten) i den sociale relation, ændrer sig i takt med, at vennegruppen modnes. Som før nævnt, opstod Roberts dårlige samvittighed over de kriminelle handlinger først, da han skulle i fængsel: *"Jeg fik dårlig samvittighed over for min familie, da jeg røg ind at sidde. Det har mest været dem, der har påvirket mig. De er glade for at jeg er stoppet nu, det er meget fedt."* (Bilag 5:3). Roberts

dårlige samvittighed er også et led i udviklingen af hans selvteknologi, hvor han gøres mere bevidst omkring sine medmennesker (sociale relationer), og på denne måde bliver mere bevidst omkring konsekvensen af sine gerninger. Selvteknologien udvikles når man gør sig selv til genstand for egen styring, og det gør Robert, da han fortæller om, at han fx fik dårlig samvittighed over sine gerninger. Det indebærer, at han reflekterer over sine gerninger, og udtrykker, at han gerne vil ændre sig.

Robert tror ikke, at de kriminelle handlinger vil påvirke hans karriere og fremtid:

”Overhovedet ikke, slet ikke. Jeg har haft plettet straffeattest siden jeg var 16 år, og jeg har haft job lige siden [...] jeg har aldrig nogensinde oplevet det var et problem. Og til den tid jeg er færdig med min uddannelse når den at blive ren, så der er ingen problemer.” (Bilag 5:2)

Derfor kan det antages, at Roberts tidligere domme ikke vil være en forhindring for ham i at gøre det, han ønsker. Dét at Robert ikke bliver positioneret af samfundet som kriminel, er meget vigtigt for ham i forhold til at starte en karriere. Dette kan også ses som en del af Roberts subjektoplevelse, hvor han ser sig som en mand med en karriere, i stedet for som en kriminel.

I dag er uddannelse og familie Roberts motivation for ikke at begå kriminalitet: *”For mig har familien og uddannelsen haft betydning for, at jeg ikke vil lave kriminalitet mere. Hvis man nu bliver taget for noget nu og skal ind og sidde, så skal jeg til at starte forfra på uddannelse igen, og det vil jeg ikke.”* (Bilag 5:4). Robert er meget bevidst omkring, hvad han gerne vil lave i fremtiden, hvilket har været med til at positionere ham som studerende frem for den tidligere positionering som kriminel. Hans valg omkring, at han ikke vil tilbage til sin tidligere kriminelle positionering er også med til at give styring i eget liv (selvteknologi).

Jon

Jon er i gang med et undervisningsforløb på STU på en erhvervsskole. Dette forløb skal hjælpe ham med at få en uddannelsesafklaring: *”Det er ikke specifikt uddannelse, det er*

for at finde ud af hvad man skal ik'? Men jeg vil gerne være vej- og asfaltmontør. Det kræver heller ikke så meget uddannelse." (Bilag 7:1). Jons forløb på STU er et led i udviklingen af hans subjekt, hvor han vil leve på den lovlige side af samfundet.

Som tidligere nævnt er Jon ikke helt fri fra sine kriminelle handlinger endnu, da han stadig mangler at afsone ni måneder i fængslet. Dette ser Jon som en forhindring for at komme videre i skole, da han ikke kan søge en læreplads, fordi han ikke ved, hvornår han skal ind at afsone (Bilag 7:3). Det sikkerhedsskabende dispositiv, der skal værne samfundet og borgerne for kriminalitet, er nu årsagen til, at Jon ikke kan komme videre med uddannelse/læreplads. Dette kan have større konsekvenser med sig, fx kan det medføre, at Jon er for sent ude med at søge om en læreplads, hvilket medfører, at han kan komme til at gå i længere tid uden beskæftigelse. Jon er imidlertid helt afklaret med, at han ikke vil begå kriminalitet, da det ikke er noget for ham mere: *"Man kan sgu ikke leve af det kriminelle, det er ikke det man tjener flest penge på. I hvert fald ikke i dag. Det er i hvert fald svært at være kriminel ik? Det bliver sværere ik? Uddannelse det er vejen frem."* (Bilag 7:4). Jon vil gerne tage en uddannelse og han drømmer om at blive skraldemand eller vej- og asfaltmontør (Bilag 7:1+3). Jons fortællinger vidner om en udvikling af hans subjekt, fx konkretiserer han hvorfor han ikke vil være kriminel mere og i stedet vil tage en uddannelse. Ved at tage en uddannelse og kvalificere sig til et job følger man samfundets normer, og gør det som samfundet ønsker. Målet (uddannelse, job og tjene egne penge) er med til at styrke Jons selvtæknologi, fordi han gøres til genstand for egen styring. Dette betyder, at han fx ikke behøver at være afhængig af offentlig støtte. I vores interview med Jon, siger han (i modsætning til Robert), at det godt kan være svært at finde et job senere på grund af den plettede straffeattest. Han fortæller, at det er på grund af fordommene mod kriminelle, at han muligvis ikke kan få et job: *"En gang kriminel, altid kriminel."* (Bilag 7:2). Dette udsagn tyder på, at ordet kriminel kan være et stigmatiserende for fremtiden, fordi nogle måske mener, at man ikke kan komme ud af kriminel-positionen. At møde denne forhindring kan gøre det svært for et subjekt at bryde ud af positionen som kriminel, hvilket er med til at fastholde subjektet i en position, hvor det er svært at udvikle sig i en anden retning.

Slutteligt spørger vi Jon, hvordan han oplevede at sidde i et fængsel:

”Men det var faktisk godt at ryge i spjældet, fordi at du har nogle faste rammer [...] Hvis jeg ikke har en rutine, så går det helt galt. Jeg trængte også til en pause, min telefon ringede hele tiden. Væk fra virkeligheden. Og bare læne mig tilbage.” (Bilag 7:6)

Jon havde altså en positiv oplevelse af at sidde i fængsel. Det var en periode, hvor selvteknologien blev styrket, idet han lærte at leve efter nogle faste rammer. Når selvteknologien styrkes udvikler man sig også som subjekt og bliver fx mere selvstændig. I fængslet kan ens selvteknologi styrkes fx fordi, man i fængslet arbejder ud fra handleplaner, hvilket er med til at give subjekter styring i eget liv. I fængslet er det ønskeligt, at subjektet skal lære kvalifikationer som fx ansvar for egne handlinger. Her ønsker man at korrigere individerne til en bestemt adfærd, hvilket skal være med til at forme subjektiviteten. Det som skulle til hos Jon var, at komme væk fra samfundet, idet et fængsel er et samfund uden for samfundet. I Jons eksempel har disciplinær-dispositivet fungeret efter hensigten, fordi det var en hjælp for ham at komme i fængsel. Især har nøglebegrebet tidsstyring været med til at disciplinere ham, da han lærte at leve efter nogle faste rammer, som resulterede i, at han fik det bedre.

Som en afsluttende kommentar i vores interview med Jon, fortæller han, hvad han ville have sagt til en kammerat som var kriminel: *”Lad være. Det er spild af tid. Det er ikke en selv det går ud over. Det går også udover ens familie.”* (Bilag 7:8). Det vil sige, at Jon vil råde en anden til at vælge det lovlydige liv frem for det ulovlige, fordi kriminelle handlinger ikke kun går ud over ens eget subjekt, men også rammer familien.

Mark

I interviewet med Mark blev det hurtigt tydeligt, at penge ikke har spillet en rolle for Mark i forhold til at begå de kriminelle handlinger. I denne kontekst spurgte vi ind til, om han har fortrudt sine kriminelle handlinger:

”Det har jeg ikke, for jeg har ikke gjort noget, jeg ikke kan stå ved. Jeg kommer uden tvivl til at fyre flere romerlys og røgbomber af i fremtiden, men jeg ville nok ikke spytte på en politimand, men jeg vil stadig diskutere med dem. Og

altså grunden til at jeg fx ikke vil spytte på dem, det er ikke fordi, at de ikke har fortjent det, men det er fordi jeg ikke skal i retten igen eller have en plet på straffeattesten.” (Bilag 6:5-6)

Mark er bevidst omkring, hvordan han kan styrke sine egne muligheder for fremtiden, og det er ved ikke at begå kriminelle handlinger. Dette gør, at Mark er bevidst omkring det subjekt, han har udviklet, hvilket er afgørende for at opnå de mål han har sat sig omkring uddannelse og fremtid:

”Jeg tror i hvert fald, at bøger og uddannelse kan være vejen ud af kriminalitet. Altså for mig er det vigtigt, at jeg har noget at stå op til om mandagen, ellers tror jeg måske, at jeg havde været inde at sidde nu. Sådan er det også med mine venner.” (Bilag 6:4)

Uddannelse er altså en vigtig faktor for Mark og ved at tage uddannelse mener han, at han bliver stimuleret og motiveret. Dette er med til at styrke hans selvteknologi idet at han sætter sig mål, og tager ansvar for egen styring, hvilket gør, at han reflekterer over sine handlinger, og målrettet arbejder frem mod langsigtede mål. Samtidig har det at tage en uddannelse, også et korrigerende formål på subjekter, idet man lærer dem nogle egenskaber, som man kan drage nytte af i samfundet.

Slutteligt fortæller Mark, at han ser sig selv og sine venner som ikke-truende over for samfundets resterende befolkning: *”Dem der slås i fodboldkulturen, de slås kun med ligesindede, altså andre fodboldfans, der gerne vil slås.”* (Bilag 5:5). Her taler Mark inden for det sikkerhedsskabende dispositiv. Her har det sikkerhedsskabende dispositiv flere funktioner, fordi det både beskytter Mark og hans venner for fare, men også de andre fans. Den anden funktion er, at det sikkerhedsskabende dispositiv også vil beskytte den resterende befolkning, der er til stede, for fare, fordi befolkningen også har en forventning til høj sikkerhed.

Chris

Da vi spørger Chris om, hvor styrken til at komme videre kommer fra, fortæller han, at den kan komme indefra, men at man skal have mod: *”Men så skal man fandme have nogle løg*

på størrelser med elefant [...] Man skal virkelig være fysisk/mental stabil og stærk indvendig, det kommer helt an på hvilken plan du er på og hvad du roder dig ud i." (Bilag 8:3). Samtidig fortæller Chris, at han personligt ikke følte sig mentalt stærk nok til at klare det på egen hånd, da han var så langt ude, og nærmest levede i en evig rus. Derfor var det betydningsfuldt for ham, at han fik tilbudt at komme på et behandlingshjem, og i denne sammenhæng fortæller han:

"Så fik jeg sådan en sindssyg fed mulighed for at komme på et behandlingssted i Jylland, som jeg tilbragte et halvt år på. Og når du er i Jylland på Lars Tyndskids mark så er det jo ikke bare at få fat på de stoffer, så jeg nåede at holde mig clean derude og det var simpelthen det jeg havde brug for [...]" (Bilag 8:1)

Da Chris kom på behandlingshjemmet kom han ind i institutionskulturen, hvor fokus var på, at han skulle normaliseres og komme af med sit misbrug. Institutioner er indrettet efter disciplinær-dispositivets nøglebegreber, fx ved, at det er skemalagt hvad man skal hver dag. Der er en bestemt indretning og visse forholdsregler omkring hvad man må og ikke må, fx havde Chris ingen telefon i tre måneder (Bilag 8:4). Samtidig forholder man sig i institutionerne til visse normaliseringskategorier, hvor man efter endt forløb ønsker at have normaliseret individer, så de passer ind i samfundets kategorisering af 'det rigtige/forkerte'. Normaliseringsbegrebet er dominerende over alle de andre nøglebegreber (Rum, Straf, Tidsstyring og Belønning), idet det er målet for behandlingen og derfor også målet for disciplinær-dispositivet i denne kontekst.

For Chris var det den sociale relation, der blandt andet fastholdt ham i den kriminelle positionering, idet det med at begå kriminalitet var noget, de begik sammen i gruppen: *"Og så har jeg holdt det på det rene spor og hoppet fra de gamle homies, prøvet at komme i gang med mit liv og så bevise over for mig selv at finde den mand, som er inderst inde."* (Bilag 8:1). Den mand han prøver at finde, er den person, han opfatter sig selv som og ønsker at positionere sig som. Med andre ord er det hans subjektoplevelse. Han beskriver denne proces som en kamp og som en udvikling, der stadig er i gang. På trods af, at Chris var nødt til at sige farvel til gamle venner for at komme videre med sit liv, var det ikke noget nemt valg for ham:

”Det er noget pisselort. For det er nogen man har en kæmpe baggrund med, det du er vokset op med, brugt mange år på [...] Men det har været nødvendigt for mig. Fordi hvis jeg går sammen med dem, så ved jeg dælme godt at jeg ender på et sidespor igen. Det som jeg syntes var spændende på det tidspunkt var det der miljø og homies og tage nogle stoffer, være i byen og bare leve det der partylife.” (Bilag 8:2)

I citatet uddyber Chris den subjektiveringsproces, han har været igennem samt hvor svært det har været, fordi vennerne og fællesskabet er med til at subjektivere én. Det er igennem den sociale relation man ofte ser sig selv i forhold til andre, og prøver at tilpasse sig ind i samfundets strukturer og normer. Chris har været nødt til at sige farvel til sit gamle miljø for at udvikle sin subjektivering. Denne udvikling vil være med til at styrke Chris’ selvteknologi, hvilket gør ham i stand til at styre sit eget liv.

Uddannelsesfaktoren er meget vigtigt for Chris, således han kan bevise over for andre, at han kan tjene sine egne penge på ærlig vis: *”Og så jeg kan bevise overfor nogen, at jeg er uddannet. Så er det også nemmere for mig i fremtiden at få arbejde. Så det ligger mig vigtigt at have en uddannelse.”* (Bilag 8:2). At tage en uddannelse er derfor et vigtigt led for Chris’ subjektudvikling, da han her både kan bevise overfor sig selv, men også overfor andre, at han kan noget. Han ved også, at ved at have en uddannelse er det nemmere for ham at få et arbejde senere i livet. Idet Chris sætter langsigtede mål, styrker han sin selvteknologi, fordi dette gør ham i stand til at være bedre til at planlægge hvad han skal, og ved at tage styring i eget liv. Det er også vigtigt for ham at tage en uddannelse, så han kan tjene sine egne penge: *”Det er det da 100%. Det er da fedt. Så ved man at man selv har tjent sine penge og man har arbejdet for dem og så smager maden sikkert også bedre.”* (Bilag 8:2).

Uddannelsesmedarbejderne

Mette fra uddannelsessted 1 fortæller, at den største udfordring ved at arbejde med kriminelle er, at de ikke har mange refleksioner og ikke tænker over konsekvenserne over det de gør. Dette er også noget vi hører Robert og Chris tale om, hvor de fx fortæller, at de

først senere i deres liv reflekterede over deres gerninger. I denne kontekst fortæller Mette, at det er vigtigt, at man lærer dem hvordan man behandler andre mennesker:

”Kriminelle har ofte en bestemt måde at se ud på, og når de kommer ud fra fængslet, altså der er jo en subkultur i fængslet, og jo længere tid de har været der, begynder de at adoptere hinandens sprog og tilmed meget kort lunte. De dyrker virkelig det her macho [...]” (Bilag 11:7)

I citatet fortæller Mette, at når man kommer i fængsel bliver man påvirket af hinanden og man subjektiveres af det miljø, man færdes i. Fængslet er et resultat af den binære opdeling mellem det lovlige og ulovlige, hvor fængslet fungerer som opholdssted for den ulovlige praksis, hvor alle dem, der bliver subjektiveret som ulovlige, skal opholde sig.

Daniel fra uddannelsessted 2 mener, at identitet og læring hænger sammen med vejen ud af kriminalitet:

”Når de får arbejdstøjet på og kommer i gang med deres uddannelse, så kan de se at de er mere tømrer end kriminel. Jeg vil hellere være med i tømrerfællesskabet. Og så får de en identitet, af det praksisfællesskab – de får et nyt fællesskab.” (Bilag 12:8)

Daniel reflekterer her over, hvordan kriminelle skal lære at leve et liv som lovlydige borgere, og hvordan man som subjekt skal vænne sig til at være en del af et nyt fællesskab. Dette fællesskab er en social relation, som udvikles gennem uddannelsen som fx tømrere. Ved at tage arbejdstøj på, bliver et individ objektiveret til at være en tømrer, da alle udefra kan se, at det er en tømrer. Arbejdstøjet er her et eksempel på den genkendelighed, der skabes i den sociale relation i ‘tømrerfællesskabet’.

Slutteligt fortæller Daniel, at en del af hans job også består i at hjælpe de unge med at opbygge en identitet: *”Så det jeg kan er, at jeg kan langsomt hjælpe dem med at opbygge en identitet, hvor de får styr på deres liv – på en anden måde.”* (Bilag 12:9). Daniel ser sin rolle som underviser som et aktivt led i de unges nye subjektudvikling, hvor han skal være

med til at hjælpe dem med at udvikle et nyt subjekt og styrke deres selvteknologier. Daniel fortæller også, at kriminelle har styr på deres liv, men ikke på den måde samfundet ønsker af dem. Dette forhold vil vi uddybe under analysepunktet "Den pædagogiske uddannelsesdiskurs og den politiske uddannelsesdiskurs".

De ikke-diskursive elementer

Foucaults teori om dispositiverne består både af diskursive og ikke-diskursive elementer. Denne analyse omhandler de ikke-diskursive elementer. Dispositiverne består fx af: "[...] *consisting of discourses, institutions, architectural forms, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific statements, philosophical, moral and philanthropic propositions – in short, the said as much as the unsaid.*" (Foucault, 1980:194). Med andre ord består de ikke-diskursive elementer af fx: love, moral, arkitektur/rum, institutioner, forskning. Moral kan her ses som et resultat af den normangivende kategorisering i samfundet, hvor befolkningen bliver delt op i binære opdelinger (fx det rigtige/forkerte). Denne opdeling er, som de andre ikke-diskursive elementer, med til at fremme en ønsket opførsel i samfundet.

Vi har valgt at undersøge uddannelsespålægget i forhold til det ikke-diskursive, da dette er relevant i forhold til vores problemfelt. Uddannelsespålægget er blevet valgt, da vi har valgt at undersøge love og regler i forbindelse med dispositiverne. Vi kunne også have kigget på fx institutioner eller moral og opførsel, men da vi ikke har undersøgt dette på en anden måde end i de diskursive kontekster, vil vi ikke foretage en analyse over disse elementer i forhold til det ikke-diskursive. Hvis vi fx ville lave en ikke-diskursiv analyse af en institution skulle vi have været ude at observere indretningen, rummet og arkitekturen på stedet.

Uddannelsespålægget

Som redskab til at få borgerne i gang med en uddannelse eller et arbejde kan kommunerne benytte sig af reglerne inden for uddannelsespålægget. Her er der konkrete regler for, at borgeren fx kan blive sanktioneret, hvis borgeren udebliver fra de tilbud, som borgeren i samarbejde med kommunen har planlagt:

“[...] Når kommunen giver en borger en sanktion for manglende overholdelse af rådighedsreglerne, kan det have stor betydning for borgerens og dennes families økonomiske situation. Navnlige kan en afgørelse om sanktion, der strækker sig over tid, være velfærdstruende for borgeren og familien [...]” (Retsinformation, 2014)

Det vil sige, at Lov-dispositivets nøglebegreb sanktion her fungerer truende og dermed korrigerende over for borgerne, idet den beskriver hvorledes sanktionen kan gå ud over borgeren og familiens velfærd. På denne måde virker sanktionen normangivende fordi borgeren kan tænke, at det er vedkommendes skyld, at familien mangler penge.

Samtidig fungerer sanktionen som en magtudøvelse fra statens side i forhold til, at staten kan 'tvinge' folk i arbejde eller uddannelse. Således kan det have konsekvenser for borgeren og borgerens familie, hvis vedkommende ikke retter sig ind efter de krav, der stilles fra centralt politisk hold. Et eksempel på dette kommer til syne i vores interview med Betty fra kommune 2. Her fortæller Betty om en borger, der bliver sanktioneret, hvis han ikke passer skolen, hvilket går ud over hans mor, fordi hun mister den nødvendige indkomst til huslejen (Bilag 10:8).

Uddannelsespålægget indeholder også en disciplinerende magt, idet målet med pålægget er, at mennesker skal starte på en uddannelse. Derfor tilrettelægges der, ifølge “Lov om en aktiv beskæftigelsesindsats”, et individuelt forløb for borgeren i samarbejde med kommunen. Dette forløb tilrettelægges med henblik på, at borgeren hurtigst muligt påbegynder og gennemfører en studie- eller erhvervskompetencegivende uddannelse (Socialjura, 2014). Det er dermed statens hensigt, at alle borgere skal i uddannelse for bagefter at være i stand til at varetage et job, og ikke længere være på offentlig forsørgelse. Klargøringen af borgeren til at starte på en uddannelse er under disciplinær-dispositivets nøglebegreber, hvor borgeren er under en tidsstyring af kommunen, fordi der bliver lagt skema samt tidsfrister for at nå deres mål. Samtidig er borgeren også under disciplinær-dispositivets nøglebegreber: straf og belønning. Her består straffen i en sanktionering, mens belønningen består i, at man bliver uddannet og tjener sine egne penge. Disse to nøglebegreber virker

korrigerende på borgeren, hvor den ønskede opførsel skal fremmes i forhold til den uønskede opførsel. Derfor straffes der, når borgeren går imod de retningslinjer, der er blevet sat for ham.

Det sikkerhedsskabende dispositiv har til formål at beskytte befolkningen mod trusler og fare. I denne henseende kan uddannelsespålægget også fungere som et fundament for, at borgere med en kriminel baggrund kan komme i gang med en uddannelse og tjene penge gennem uddannelseshjælp - i stedet for at tjene penge på kriminalitet, hvilket går ud over befolkningen. På samme tid indeholder det også elementer fra disciplinær-dispositivet, der har til hensigt at fungere opdragende på de kriminelle i forhold til, at de gennem uddannelse lærer at opføre sig efter de normangivende kategoriseringer fra samfundets side. Her kan vi se et eksempel på, at det sikkerhedsskabende dispositiv og disciplinær-dispositivet, i en vis grad er ude i samme ærinde. Disciplinær-dispositivets genstandsfelt er kroppen, mens det sikkerhedsskabende dispositivs genstand er hele befolkningen.

Den pædagogiske uddannelsesdiskurs og den politiske uddannelsesdiskurs

Spændingsfeltet mellem den pædagogiske uddannelsesdiskurs og den politiske uddannelsesdiskurs består i, at synet på hvad formålet med uddannelse bør være, er forskelligt (Model 3). I den pædagogiske er der fokus på de dannelsesmæssige aspekter samt unikhed, mens der i den politiske er fokus på målbare resultater og normangivende opførsel. Vores informanter taler og argumenterer på kryds og tværs inden for begge diskurser og i de følgende afsnit vil vi analysere på udsagn fra vores informanter, som illustrerer hvordan der argumenteres og tales inden for uddannelsesdiskurserne.

Uddannelsesmedarbejderne

Uddannelsesmedarbejderne fokuserer på at klargøre de unge til uddannelse, og herunder er der især fokus på det dannelsesmæssige aspekt. Mette fra uddannelsessted 1 fortæller fx, at kernen hos dem er at mentaltræne de unge til at være i stand til at tage en uddannelse, frem for et ensidigt fokus på uddannelse for erhvervslivets skyld:

”Det der med dem, der bare siger, at det handler om, at de bare skal have et job, og så går det hele godt, de er jo helt galt på den. Problemet er jo, at mange af dem aldrig har været mentalt det sted, hvor de faktisk er i stand til at tage en uddannelse eller varetage et job.” (Bilag 11:2)

Også Daniel fra uddannelsessted 2 taler sig ind i dannelseskonteksten, når han fortæller om sin rolle i forhold til de unge, hvor han har ændret sit syn på de unge:

”Altså jeg har måtte ændre mit syn på dem, så nu ser jeg dem som meget kompetente unge mennesker, som virkelig har styr på deres liv. Men de har det bare på en helt skæv måde. Men jeg må ikke tro, at jeg kan gå ind og tilbyde dem at få styr på deres liv, for det har de.” (Bilag 12:9)

Begge citater fra uddannelsesmedarbejderne vidner om, at det dannelsesmæssige aspekt går forud for, at man kan fungere på en uddannelse eller på arbejdsmarkedet. Hos Mette fra uddannelsessted 1 handler det i høj grad om, at de unge skal styrke deres mentalitet og lære at klare de udfordringer, der er forbundet med at tage ansvar for egen uddannelse. Daniel fra uddannelsessted 2 har især fokus på at møde de unge dér hvor de er, i forhold til hvordan han kan hjælpe dem med en alternativ levevej til den kriminelle løbebane. I denne kontekst fortæller Daniel, at man er nødt til arbejde rundt om de unge og give plads til, at de kan ringe til ham i fritiden også. Her inddrager han et eksempel fra en elev, som havde såkaldte dummebøder¹¹ hængende over hovedet på sig (Bilag 12:2). I denne situation forsøger uddannelsesstedet at lave nogle aftaler ved at finde frem til den pågældende bande, der truer den unge, for så derefter at hive fat i en af de tidligere elever, som har et forhold til banden og derfor kan gå ind og sige: *”Ham der, han er fredet”* (Bilag 12:3). På denne måde opererer uddannelsesstedet med at skabe en loyalitet blandt de unge, der går (eller har gået) på uddannelsesstedet, samt loyalitet mellem eleverne og uddannelsesstedet. Samtidig fortæller Daniel, at de på stedet er ekstra opmærksomme på, når de har at gøre med unge med en kriminel baggrund: *”Dem der er kriminalitetstruet, der undrer vi*

¹¹ Dummebøder karakteriseres af Daniel som bøder, hvor man af den ene eller anden grund står i gæld til en bande eller person (Bilag 12:2-3).

os mere hvis ikke de møder op. Så ringer vi [...] for de ved, at vi samler op på dem lige meget hvad de er i.” (Bilag 12:3).

I denne sammenhæng forklarer Daniel, hvordan de på stedet håndterer episoder, hvor de unge ikke har opført sig som det forventes af dem på stedet:

”Der er ikke nogle skidebatter her. Der er fx én, der har nogle dummebøder hængende over hovedet og så har han lige begået indbrud her, og stjålet jeg ved ikke hvor meget [...] Og så har der været en lang snak. Så det er de der snakke hvor man nuancerer problemstillinger og hjælper med at se dem på andre måder.” (Bilag 12:2-3)

Grunden til, at de på stedet ikke vil straffe, eller med Daniels egne ord: uddele skidebatter, er, at han ikke ser stedet eller sig selv som en autoritet i de unges liv. Dette skyldes, at mange af de unge kriminelle egentlig har styr på deres liv, forstået på den måde, at de har styr på den kriminelle tilværelse, de vælger. Det vil sige, at selvom de ikke har styr på det liv som samfundet forventer af unge i deres alder, har de til gengæld styr på deres kriminelle liv, som de har tjent penge på og levet af i flere år (Bilag 12:3). I denne sammenhæng inddrager Daniel en elev i sin forklaring om, hvad han mener hans rolle er i forhold til de unge:

”[...] grunden til vi ikke skælder ud er, at vi ikke har den autoritet i deres liv [...] Vi havde en, som havde levet på gaden siden han var 11, og han var 22 da vi fik ham ind. Og han kunne skaffe alle de penge, han havde lyst til [...] Vi havde ikke noget, vi kunne lære ham da han startede, for han havde alt han skulle bruge og det kostede ham sådan set penge at gå her, for så var han ikke ude at tjene penge. [...] Den eneste autoritet vi kan have er den medmenneskelige. De kommer og bliver rummet og accepteret, og de lærer at reflektere dybere over deres eget liv.” (Bilag 12:3)

Citatet vidner om den tilgang, Daniel og uddannelsesstedet har til de unge med en kriminel baggrund. Her er medmenneskelighed et kernebegreb, hvilket også lægges vægt på i den

pædagogiske uddannelsesdiskurs. Her er det netop vigtigt, at uddannelse skal forstås som mere end blot et middel til at tjene penge. Uddannelse skal også fungere som et led i den almene menneskelige dannelse, hvor man fx skal lære at tage ansvar for eget liv - for sin egen skyld, og i forhold til, hvordan man ønsker at være overfor andre mennesker. Her er det vigtigt at pointere, at Daniel ikke udelukkende ser på de kriminelle som nogle, der bevidst har valgt at leve af kriminalitet. Ifølge Daniel er der også tale om, at nogle mennesker ikke har økonomisk overskud til at være noget for andre:

”I bund og grund, så tror jeg ikke, at de har råd til at tænke på andre. Altså hvis man har en bande efter sig, der vil banke én, så tænker man ikke på andre. Det kræver et vist økonomisk overskud at have medfølelse for andre mennesker.”
(Bilag 12:6-7)

Det vil sige, at man ifølge Daniel kan tale nok så meget om medmenneskelighed og socialt ansvar, men hvis ikke man har penge til at betale sig ud af diverse konflikter, har man ikke råd til at være medmenneskelig på samme måde som andre med økonomisk overskud måske har. Daniels klare opfattelse af de unges kriminelle handlinger er, at de unge på den ene eller anden måde er tvunget ud i dem (Bilag 12:5). Til at eksemplificere dette nævner Daniel flere forskellige episoder, hvor elever har begået kriminalitet, fordi de simpelthen var tvunget ud i det, fx: *”Så var der en der begik et Nettorøveri. Det gjorde Jon også. Han var udsat for grov mobning af én, som småslog ham og tvang ham til at alle mulige ting.”* (Bilag 12:6). Dette vidner om, at det økonomiske aspekt for nogle af eleverne vægter højest, også selvom der eksisterer en bevidsthed om, at dét at begå kriminalitet går ud over nogle andre, hvilket vi har uddybet under analysepunktet ”Kriminel fortid”. Netop dette spurgte vi nærmere ind til, og her svarede Daniel, at eleverne er meget forskellige på dette punkt. Ham der stjæler cykler tænker fx meget over, at hans kriminalitet går ud over nogle andre, mens Jon ikke på samme måde reflekterer over dette (Bilag 12:6). Som før nævnt, fortæller Daniel også om en elev, der har brudt ind på uddannelsesstedet og grunden til dette var de såkaldte dummebøder: *”Jeg tror han har været i panik. Hans ansigt så ikke kønt ud, så jeg tror de har haft fat i ham og så gik han i panik og indbruddet var hans måde at optage lån på [...]”* (Bilag 12:5). Efter indbruddet har de andre elever ikke ville tale med

ham eller give ham hånden, idet de føler, at han også har gjort noget forkert over for de elever, der går på uddannelsesstedet:

”Han er ked af der er så stor afstand mellem ham og de andre elever [...]for den der dør, det er en af de andre elever, som har bygget den [...] Det er noget de er stolte af. Og nu er den bare sparket ind. Han fik ikke hånden i dag da han gik igennem køkkenet. Han rakte hånden ud og der var ikke nogen, som gi’r ham hånden i dag. Og det er synd.” (Bilag 12:5)

Eleverne opdrager således på hinanden på uddannelsesstedet, hvilket også er tilfældet hos det andet uddannelsessted, hvor Mette fortæller:

”Meningen med, at vi kører teamwork og hold er, at de bliver trænet i sociale kompetencer. De skal lære at lytte og hjælpe hinanden. De skal også lære, at man har et ansvar over for andre, fx også i forhold til performance, nogle har jo en sindssyg attitude.” (Bilag 11:6)

Dette uddyber Mette også ved at forklare, hvorfor nogle af hendes elever overhovedet render ind i kriminalitet på baggrund af deres måde at interagere og kommunikere med andre mennesker på:

”De gør det ofte besværligt for dem selv og de bliver fx aggressive, fordi de ikke lytter til, hvad andre siger til dem, så de simpelthen ikke forstår hvad der bliver sagt. Rigtig mange gange, når de bliver aggressive, så handler det om, at de er dårlige til at kommunikere og så slår de i stedet for. Mange af de der voldsomme er ren og skær dårlig kommunikation.” (Bilag 11:6-7)

Det vil sige, at Biestas dimension socialisation spiller en betydningsfuld rolle for begge uddannelsessteder, fordi de lægger vægt på, at de unge lærer af hinanden ved at indgå i sociale relationer. (Model 3). Herigennem skal de unge også lære at tage ansvar for sig selv og deres handlinger gennem relationelle kontekster. Hos uddannelsessted 2 er det en straf i sig selv, at de andre unge reagerer på en dårlig opførsel. Derfor behøver stedet ikke at gå

ind og straffe yderligere. Hos uddannelsessted 1 er der fokus på, at eleverne skal lære at kommunikere og udtrykke sig bedre, således man ikke ender ud i slagsmål på baggrund af dårlig kommunikation eller misforståelser. Dette hænger tæt sammen med, hvordan samfundet er bygget op omkring straf/belønning. Straf og belønning er to af disciplinær-dispositivets nøglebegreber, hvor straffens hensigt er at korrigere individer, således uønskede handlinger ikke bliver begået igen.

Unikhed og tilsynekomst som et led i subjektudviklingen

Hos begge uddannelsessteder er unikhed en vigtig egenskab at opøve. Ingen af vores informanter italesætter direkte ordet unikhed, men de forklarer med andre ord, hvorledes der er fokus på, at man tager udgangspunkt i den enkeltes behov for dannelse eller uddannelse, fx fortæller Mette:

”Vores fokus her er, at det er et iværksætterprogram, og det kommer af, at jeg har en ide om, at mange af dem, der sidder i fængsel er fyre, der har sådan et iværksætter-gen, men de har bare eksekveret kriminelle forretninger i stedet for lovlige.” (Bilag 11:3)

Det vil sige, at uddannelsessted 1 arbejder ud fra en idé om, at hvis man har en kriminel baggrund kan det vise sig at være positivt for subjektiviteten hos den enkelte. I sammenhæng med dette fortæller Mette også om, hvordan det har overrasket hende at arbejde med de unge kriminelle:

”Dem vi har haft de bedste og hurtigste resultater med er faktisk dem, vi kalder den tunge gruppe [...] Det er dem, der ikke troede på sig selv, dem der var mest ydmyge [...] Dem jeg troede ville klare sig bedst, de der typisk iværksættertyper, de var bare så skadede mentalt. De gemte sig bare gennem alt muligt, og de var bare så hardcore på det der facaderæs.” (Bilag 11:6)

Mette forklarer, at alder er en faktor, som også spiller ind på arbejdet med de tidligere kriminelle. Her er der ifølge Mette, et stort forandringspotentiale i de unge, idet de ikke er nær så fastlåse i deres subjekt som de ældre er (Bilag 11:7). I samme moment forklarer

Mette, at de unge er nemmere at arbejde med, fordi de er mere åbne over for mental forandring i forhold til de ældre (Bilag 11:7). Hertil skal det nævnes, at når Mette taler om 'unge', mener hun de 20-30 årige, hvilket er den gruppe, der var stort fokus på, på uddannelsesstedet, da vores interview fandt sted (Bilag 11:6). Alder har altså en betydning for, hvordan det er at arbejde med eleverne på uddannelsessted 1, idet de ældre er mere fastlåste i deres subjektposition, mens de unge stadig er i gang med en subjektudvikling, hvor åbenhed spiller en rolle for den hjælp, uddannelsesstedet kan tilbyde. Samtidig er der plads til, at det unikke, hvad enten der er tale om kriminelle handlinger eller iværksættergenet, kan komme til syne. Ifølge Biestas terminologi er unikheden her et vigtigt led for dimensionen subjektifikation, hvilket skal være til stede i god uddannelse (Model 3). Rent sprogligt italesætter Mette, at kriminalitet kan være en fordel hvis de evner, der ligger bag de kriminelle handlinger kan omsættes til iværksætteri. Dermed får eleverne lov til stadig at bruge nogle af de evner og erfaringer, de har fra den kriminelle fortid. Selvteknologien bliver her påvirket hos de enkelte elever ved, at man i stedet for at nedprioritere den kriminelle fortid, ser på den som noget positivt og som et led i vejen ud af netop kriminaliteten.

Daniel forklarer, at de unge oplever en vis status i, at de har en identitet, der kan afspejles i deres arbejdstøj:

“Der er et fællesskab omkring det. Man kan tydeligt mærke det. Men det første der sker, det er når de har arbejdstøj på [...] Så låner de den der identitet, de kan gå ud at flashe med, at nu er de håndværkere i et firma.” (Bilag 12:7-8)

Derfor er arbejdstøjet eller uniformerne symbol på en bestemt identitet, som ikke har at gøre med den kriminelle fortid. Det vil sige, at uniformer, der er knyttet til et bestemt erhverv, i høj grad spiller en rolle i den subjektiveringsudvikling de unge er i gang med, hvilket sker løbende ved siden af uddannelsen. Her er uniformer med til at skabe en følelse af, at man både over for sig selv og omverden kan vise hvem man er og hvad man kan, hvilket er vigtigt for de unge. På denne måde får de unge også en følelse af, at de er unikke og kommer til syne i forhold til, at de har nogle kvalifikationer, der hører til lige præcis deres uniformer/arbejdstøj. Derfor er dimensionen kvalifikation vigtigt for de unge i forhold til at

knytte konkrete kvalifikationer til deres subjekt samtidig med, at man indgår i en socialiserende proces. Her indgår man netop i et fællesskab med andre, der har samme arbejdstøj på. Dermed giver arbejdstøjet både en følelse af subjektifikation/unikhed, kvalifikation/kompetencer samt socialisation/fællesskab på samme tid (Bilag 12:7-8). Det vil sige, at alle Biestas dimensioner for god uddannelse spiller ind her.

Hos uddannelsessted 2 fortæller Daniel også, at den enkelte elevs kritiske refleksion er afgørende for hele dannelses- og uddannelsesaspektet hos dem:

”[...] det er noget med at skabe muligheder for kritisk refleksion. [...] Og faktisk er det sådan her, at når vi får modstand af nogle, der spørger om noget eller sviner os til, så er det en indikator på, at de er i gang med at lære noget.” (Bilag 12:2)

I Daniels perspektiv handler kritisk refleksion om, at man gerne må stritte imod og stille spørgsmålstejn til, hvad der bliver sagt. Netop at kritisere, være uenig eller stille spørgsmål til andre, er et vigtigt led i dannelsesprocessen, men også i forhold til, om eleverne i det hele taget lærer noget. Hertil forklarer Daniel, at hvis eleverne ikke taler imod én, så er han usikker på, om de overhovedet følger med i undervisningen (Bilag 12:2). Derudover er det fundamentalt for uddannelsesstedet, at der er plads til forskellighed, fordi forskelligheden motiverer de unge internt:

”Så når jeg spørger ind til hvad det er der gør det her til et godt sted at være, så svarer de tit at det er, at der er plads til forskellighed og sine egne meninger. Og når der er det miljø, så motiverer de hinanden.” (Bilag 12:2)

Forskellighed er et betydningsfuldt element i den pædagogiske uddannelsesdiskurs, som er med til at fremme dimensionen subjektifikation (Model 3). Som et konkret eksempel på, at der er plads til forskellighed og dermed unikhed, inddrager Daniel et eksempel fra en af de episoder, hvor han oplevede, at kritisk refleksion og forskellighed resulterede i bedre

faglig kvalifikation. Det vil sige, at Biestas dimension subjektifikation har betydning for kvalifikationen. Daniel fortæller, at en elev gentagne gange 'svinede' ham til, hvilket gjorde ham nysgerrig:

"[...]men på en eller anden måde fangede det mig, at han var så interesseret i at lære det, at han gad at motivere og hive alle de der følelser frem for at lære det der. Så vi ændrede miljøet ved at sætte os ud i haven ved et tegnebord, hvor der var mere plads. Så blev der ikke råbt mere. Så var omgivelserne noget andet. Måske var det presset fra at sidde i et skolerum." (Bilag 12:4)

Ifølge Foucault består skolerum af den klassiske rumopdeling, hvor alle elever sidder ved hvert sit bord, vendt imod tavlen. Dette er for at skabe mest muligt ro og orden i klasseværelset, og for at læreren kan overvåge alle elever på en gang (Foucault, 1995:210). Citatet vidner om, at den disciplinerende magt ikke altid fungerer efter hensigten, da den i stedet for at virke korrigerende, var med til at skabe uro hos eleven. Ved at ændre/skifte rum ændrede det også elevens læreproces.

Begge uddannelsessteder fortæller altså, at de giver plads til, at eleverne har forskellige behov, og ikke alle passer ind i den samme formel. Uddannelsesstederne giver dermed eleverne plads til at komme til syne på hver deres måde, fordi forskelligheden ikke behøver at være en forhindring for uddannelsen.

[Samspil mellem den politiske uddannelsesdiskurs og den pædagogiske uddannelsesdiskurs på uddannelsesstederne](#)

Uddannelsesstederne taler sig ikke kun ind i den pædagogiske uddannelsesdiskurs. De taler sig også begge ind i den politiske, fx når de beskriver vigtigheden af konkrete resultater af at gå på en uddannelse.

Hos uddannelsessted 1 forklarer Mette, at fokus på sindet hænger direkte sammen med et fremtidigt arbejde. På spørgsmålet om, hvilke rationaler de unge kommer med i forhold til, at de forbliver i den situation, de er i, frem for at komme i gang med en uddannelse svarer hun, at der er to helt store rationaler. Det ene er, at de unge er fyldt op med angst

for at fejle, hvor mindreværd ofte spiller en afgørende rolle for, hvordan de unge agerer. Det andet er, at de unge ikke reflekterer over fremtiden i forhold til, at det også rent økonomisk er en god idé at tage en uddannelse (Bilag 11:4). Det vil sige, at refleksionerne om, hvordan mental styrke og uddannelsesparathed hænger sammen med at komme i gang med at tjene penge. Med andre ord kan det betale sig, at gå i gang med en uddannelse. Midlet til dette er, at man først og fremmest skal arbejde med sindet. I denne kontekst hænger sindet, ifølge Mette, også sammen med de dannelsesmæssige samarbejdsevner, det kræver at gå på en uddannelse eller varetage et job: *”Vi har dog lagt mest vægt på det her med, at de bliver socialt trænet, fx hvordan man skal kommunikere med andre mennesker, så man fx ikke begynder at tæve løs på andre.”* (Bilag 11:6). I denne kontekst taler Mette sig ind i den problematik, der opstår, når man har et overskyggende fokus på målbare resultater, som det fx ses i den politiske uddannelsesdiskurs, hvor resultater er afgørende for uddannelsens kvalitet: *”Vi taler hele tiden om vækst, men der er et rigtig dårligt fundament for iværksætterkulturen i Danmark”* (Bilag 11:4). At man ikke ser målbare resultater med det samme, bør ikke være afgørende for, om man tør starte op som iværksætter. Hvis dette er tilfældet kan det betyde, at frygten for at fejle vejer tungere end lyst til at blive iværksætter. Dermed kan man tænke, at uddannelse og kvalifikationer rettet mod erhvervslivet, bør hænge sammen med, at man ikke nødvendigvis skal kunne se målbare resultater med det samme - idet det kan tage tid at lære at skabe vækst - som et skridt på vejen mod netop erhvervslivet. Derfor kan man argumentere for, at den politiske uddannelsesdiskurs’ mål omkring uddannelse til erhvervslivet, kan opnås ved hjælp af elementer fra den pædagogiske uddannelsesdiskurs, fordi læreprocessen her har fokus på både usikkerhed og risici (frygten for at fejle) (Model 3).

Daniel taler sig ind i den politiske uddannelsesdiskurs, når han beskriver sin egen rolle på uddannelsesstedet:

”[...] så da jeg kom ind i det for tre år siden så lavede vi det om fra at være socialpædagogisk til at være et erhvervsskoletilbud. Vi uddanner dem og det har været min rolle at gøre så man kunne få papir på det man laver.” (Bilag 12:1)

Der er altså også erhvervsrettede mål for øje hos uddannelsessted 2, og selvom det dannelsesmæssige aspekt går forud for, at man er i stand til at tage en uddannelse, er papirerne et klart mål i sig selv. Når Daniel helt konkret arbejder hen imod målet om at uddanne eleverne og give dem papirer på deres uddannelse, er det vigtigt, at det dannelsesmæssige løber sideløbende med uddannelsen. Derfor tager de unge kriminelle ofte med lærerestren ud på håndværkerjobs, fordi de på denne måde opøver de erhvervsrettede samarbejdsevner, det kræver at varetage et job (Bilag 12:5-6).

Sagsbehandlerne

Hos sagsbehandlerne er der et større fokus på at få gjort de unge klar til arbejdsmarkedet, frem for det dannelsesmæssige aspekt. Dette kommer til udtryk i den måde, der arbejdes med de unge på i begge kommuner. Sagsbehandlerne fra kommune 1 fortæller fx, at de altid har uddannelsespålægget for øje, når de taler med de unge: *"Altså hver gang vi snakker med dem så gør vi dem opmærksomme på at de har et uddannelsespålæg, som vil ende ud i en uddannelse."* (Bilag 9:3). Ifølge Biesta er dette fokus på at få de unge i gang med en uddannelse så hurtigt som muligt, fremfor fokus på at vælge den rigtige uddannelse, et tegn på de af-demokratiserende processer, hvor borgerne er blevet til kunder/forbrugere af uddannelse.

Sagsbehandlerne fortæller, at de ikke kan sige noget om, hvorvidt det gør en forskel for de unge, at de bliver tvunget ud i uddannelse. Der er ikke lavet målinger på uddannelsespålægget endnu, men de oplever alligevel, at der er et ryk, fordi de tror, at mange er startet på en uddannelse på grund af pålægget. I denne kontekst nævner de, at de finder det interessant at undersøge i fremtiden, hvorvidt 'rykket' skyldes, at de unge bliver tvunget ud i uddannelse, eller om de er startet på grund af egen motivation (Bilag 9:7). I denne kontekst spørger vi ind til, hvad sagsbehandlerne tænker om selve begrebet uddannelsespålæg. Hertil svarer de, at de ser en fordel i, at der er kommet fastere rammer i forhold til, at unge ikke på samme måde som før pålægget, kan springe ind og ud af arbejdsmarkedet. Omvendt forklarer de også, at de personligt mener, at der skal være en mulighed for at gå ind og vurdere, om de unge reelt kan klare at tage en uddannelse, eller om man skal sætte deres uddannelsespålæg i bero, således de ikke bruger alle deres uddannelsesforsøg på mislykkede forløb. Her fortæller sagsbehandlerne, at de er ærgerlige over ikke at have den

mulighed (Bilag 9:7). Dette er altså et eksempel på, at sagsbehandlerne føler sig tvunget til at tale uddannelse med de unge konstant, også selvom de personligt mener, at der burde være plads til at arbejde mere helhedsorienteret med de unge i forhold til alt det, der omgiver dem. Sagsbehandlerne taler sig derfor ind i den politiske uddannelsesdiskurs i forhold til, hvordan de helt konkret arbejder med de unge (som kunder frem for borgere (Model 3)), fordi det forventes, at de arbejder med dem på denne måde. På spørgsmålet om, hvad de gør, hvis en borger ikke er klar til uddannelse, svarer de fx:

“Vi kan jo ikke vurdere dem ikke-klare, det kan vi ikke. De får et uddannelsespålæg lige meget hvad. De bliver så måske i stedet meldt som aktivitetsparate, men de får et pålæg. Det står der i lovgivningen, at vi skal gøre.” (Bilag 9:7)

Samtidig taler de sig også ind i den pædagogiske uddannelsesdiskurs i forhold til, hvordan de ville ønske, at de kunne arbejde med de unge (Bilag 9:7). Sagsbehandlerne er styret fra centralt politisk hold og er dermed et eksempel på, hvordan strukturerne i samfundet afgør hvilke handlemuligheder subjekter (her: sagsbehandlere) kan agere efter, alt efter hvilke magtstrukturer, de er underlagt.

Hos kommune 2 er der til gengæld en anden tilgang til uddannelsespålægget. Her beskrives uddannelsespålægget særdeles positivt. Sagsbehandleren fortæller fx, at samtalerne med de unge bliver mere målrettede mod uddannelse, og der undgås samtaler om, hvorvidt de unge selv finder det relevant at tage en uddannelse:

”Hvor det før i tiden var sådan lidt, synes du ikke at du skal tage en uddannelse? Hvor det nu er målrettet og man kan også sige, at du skal søge ind på en. Og det har jo en effekt på en anden måde. Så det at alle skal have det, synes jeg virker rigtig, rigtig godt.” (Bilag 10:1)

I denne kontekst inddrager sagsbehandleren et eksempel fra dengang, hvor kontant-hjælpsreformen trådte i kraft. Der havde hun en samtale med en ung, der fortalte, at re-

formen var det spark han havde brug for. Samtidig forklarer hun, at kontanthjælpsreformen har været med til at rydde op i de unge på overførselsindkomst, idet de nu kun har de rigtig svage unge tilbage, fordi ydelsen er lavere (Bilag 10:1).

Dette tyder på, at selve synet på de unge er et andet hos kommune 2 i forhold til kommune 1. Hos kommune 1 udtrykte sagsbehandlerne ærgrelse over den måde, som det forventes, at de skal arbejde med de unge på. Dermed er der hos kommune 1 en opfattelse af, at det er kommunen, som ikke kan hjælpe de unge godt nok på vej til at tage en uddannelse. Hos kommune 2 giver man i stedet udtryk for, at de unge ikke gik i gang med en uddannelse før i tiden, fordi ydelsen var højere før uddannelsespålægget trådte i kraft. Nu hvor ydelsen er blevet lavere har de unge dermed større motivation for at starte på en uddannelse. Ifølge Biestas terminologi omkring de tre af-demokratiserende processer, kan man argumentere for, at kommune 1 ser på de unge som borgere frem for kunder, mens kommune 2 snarere ser de unge som kunder, fordi det gælder om at få dem i gang med en uddannelse så hurtigt som muligt.

De unge

De unge taler sig både ind i den politiske og den pædagogiske uddannelsesdiskurs, men de er især optagede af, at de går på uddannelserne for at opnå konkrete faglige kvalifikationer, og for at få papirer på dem. Jon fortæller fx, at han går på uddannelsessted 2, fordi han gerne vil finde ud af, hvad han skal leve af i fremtiden. Jon fortæller omkring det at tage en uddannelse, at det er vejen frem (Bilag 7:4). For Jon hænger valget af uddannelse altså sammen med, at han ikke vil fortsætte med at leve af de kriminelle handlinger, fordi man blandt ikke tjener så mange penge på det. Her kan man argumentere for, at i Jons optik handler uddannelse om at komme væk fra de kriminelle handlinger ved at tjene penge på en anden måde. Derfor taler han i høj grad inden for den politiske uddannelsesdiskurs i forhold til, hvad målet er med uddannelse – nemlig erhvervsrettet kvalifikation. Jon fortæller også om, hvordan uddannelse og et liv væk fra kriminalitet handler om egen motivation snarere end hjælp fra andre:

”Hvis du vil videre, så kan du. Men hvis du ikke selv er indstillet på det, så kan du ligeså godt droppe det [...] Det er kun os selv, der kan gøre det og ikke nogen

andre [...] Man bliver nødt til at klare sig selv her i livet, ellers kommer du sgu ikke særlig langt.” (Bilag 7:9)

Jon er altså af den opfattelse, at andre mennesker ikke kan gøre noget, når det kommer til at starte på en uddannelse og lægge den kriminelle baggrund bag sig. I denne kontekst er det vigtigt at nævne, at uddannelsesmedarbejderen Daniel fortæller os, at Jon i høj grad udvikler sig gennem sociale relationer, hvilket Daniel oplever som et tegn på mere end blot udvikling af erhvervsrettede kvalifikationer (Bilag 12:2). Derfor kan man argumentere for, at Jon taler inden for den politiske uddannelsesdiskurs i forhold til, at han har fokus på konkrete erhvervsrettede kvalifikationer, men idet han udvikler sig gennem sociale relationer, fungerer den pædagogiske uddannelsesdiskurs som et middel for ham til både at opnå uddannelse og almen dannelse.

Robert fortæller, at han ser det som spild af tid at have siddet i fængsel, fordi han gerne ville være gået i gang med en uddannelse (Bilag 5:4). Han fortæller til gengæld senere i interviewet, at netop fængslet har været afgørende for, at han er kommet i gang med en uddannelse. I denne kontekst fortæller han, at hjælp udefra har været vigtigt for ham på vejen mod en uddannelse og et kriminalitetsfrit liv:

”For mig var det egentlig fængslet, der fik mig til at starte på en uddannelse [...] Jeg tror der er mange, der ikke kan komme i gang, fordi de tror uddannelse er herre hårdt, men hvis der er nogle der kommer udefra og presser dem lidt, så kan de få det endelige skub til at komme i gang.” (Bilag 5:5)

Robert fortæller, at den uddannelse, han går på nu (HF) både giver ham faglige og erhvervsrettede kvalifikationer samtidig med, at den hjælper ham med at blive voksen (Bilag 5:1). Det vil sige, at i Roberts optik hænger de faglige kvalifikationer sammen med at udvikle sig og blive voksen. Derfor handler uddannelse og opnåelsen af faglige kvalifikationer også om almen dannelse, hvis man antager, at Robert med ordet ‘voksen’ fx taler om almen dannelse. Den pædagogiske uddannelsesdiskurs og den politiske uddannelsesdiskurs er derfor begge i spil ifølge Roberts udsagn.

For Mark handler uddannelse både om faglige kvalifikationer, man kan omsætte til et arbejde, men også om uddannelse for egen interesses skyld, fx fortæller han: *"Jeg drømmer om at få et arbejde, jeg er rigtig glad for, og også at opnå en større viden, altså mest for mig selv, det der med at blive dygtigere og klogere [...]"* (Bilag 6:1). Her taler Mark sig ind i den pædagogiske uddannelsesdiskurs, der netop har fokus på faglige kvalifikationer for egen skyld, som et vigtigt led i almen dannelse.

Etik og moral er begreber som Mark er meget optaget af og han fortæller, at begreberne for ham hænger sammen med, hvordan man behandler sine medmennesker: *"Etik og moral er noget lidt større i min optik. Det handler mest om, hvordan man behandler sine medmennesker og respekterer dem, og hvordan man ser på verden og giver plads til alle."* (Bilag 6:5). For Mark handler etik og moral ikke kun om, hvorvidt noget er kriminelt eller lovligt, men i stedet handler det om, hvordan man agerer overfor andre mennesker. Dette vidner om, at Mark er mere optaget af, hvad han personligt mener er rigtigt eller forkert, frem for hvad loven citerer. I denne kontekst tager han stilling til, at han ikke nødvendigvis er enig med loven i forhold til, hvad der karakteriseres som kriminelt (Bilag 6:5). Som et led i sin subjektiveringsproces er det derfor vigtigt for Mark at tage stilling til etik og moral – i forhold til egne overbevisninger om rigtigt eller forkert – frem for den ensretning under dimensionen socialisering, der fx er afgørende i den politiske uddannelsesdiskurs. I den pædagogiske uddannelsesdiskurs lægges der netop stor vægt på, at man ikke skal ensrette mennesker i, hvad der er rigtigt eller forkert, da man på denne måde ikke giver plads til kritisk refleksion. Dette gør læreprocessen usikker, idet man har fokus på, at alle skal have lov til at have unikke holdninger (Model 3). Disse holdninger kan fx vise sig at være radikaliserede, hvilket kan gå ud over andre mennesker. Til gengæld kan unikke holdninger også være med til, at samfundet udvikler sig til det bedre, fordi subjekter lærer at tænke alternativt og se løsninger, som man ikke nødvendigvis er uddannet eller socialiseret/ensrettet til at kunne finde frem til.

Som tidligere nævnt under analysepunktet "Vejen ud af kriminalitet" fortæller Chris, at han ønsker at tage en uddannelse i fremtiden, så han kan vise over for omverden, at han er uddannet til noget (Bilag 8:2). For Chris handler uddannelse derfor også om, hvordan han ønsker at fremstå overfor andre mennesker. Sammenkoblingen mellem uddannelse og

subjektudvikling fortæller Daniel fra uddannelsessted 2 også om, hvilket vi har beskrevet tidligere under analyseafsnittet "Unikhed og tilsynekomst som et skridt på vejen". Her handler det også om, at man gennem uniformen kan vise overfor andre mennesker og omverdenen, at man har en uddannelse (Bilag 12:7-8). Derfor kommer subjektet først til syne, når andre mennesker eller omverdenen kan knytte et bestemt erhverv/uddannelse til subjektet. Dermed er subjektets tilsynekomst afhængig af andre menneskers anerkendelse, hvilket Chris også giver udtryk for, når han siger, at det er vigtigt for ham at bevise overfor andre, at han er uddannet. At knytte et bestemt erhverv eller uddannelse til sin identitet er derfor afgørende for Chris. Derfor taler Chris sig ind i den politiske uddannelsesdiskurs i forhold til, at uddannelse skal være erhvervsrettet.

Chris taler sig også ind i den pædagogiske uddannelsesdiskurs i forhold til, at dannelse er et led i en uddannelsesproces. Som nævnt i "Vejen ud af kriminalitet", fortæller Chris at det var nødvendigt for ham at komme på et behandlingshjem, før han kunne komme videre med sit liv og en uddannelse. Det vil sige, at for Chris hænger processen om at blive stoffri sammen med målet om at finde det menneske, der er inderst inde (Bilag 8:1). Dermed taler Chris sig ind i den pædagogiske uddannelsesdiskurs i forhold til fokus på dannelse og proces, frem for målbare resultater og erhvervsrettet uddannelse.

Konflikter mellem kommunerne og uddannelsesstederne

I dette afsnit vil vi inddrage eksempler fra vores informanter på, hvordan der tales om samarbejdet mellem kommunerne og uddannelsesstederne. Her vil vi undersøge hvilke konflikter, der opstår i samarbejdet, samt hvordan de forskellige informanter oplever disse konflikter. Derudover vil vi under dette analysepunkt undersøge, hvilke oplevelser de unge har med at samarbejde med kommunen.

Begge kommuner fortæller, at de samarbejder med flere forskellige aktører uden for kommunerne i forhold til de unge. Kommune 1 fortæller, at de henviser unge til forskellige brobygningsforløb, hvor de unge kan blive afklaret i forhold til uddannelsesvalg (Bilag 9:3). Derudover samarbejder kommunen også med private virksomheder, der ikke indgår i kom-

munale tiltag. Der er her tale om private tilbud, som er kombineret med meget lidt undervisning (Bilag 9:8). Derudover er der knyttet virksomhedskonsulenter til kommunen, som kommunen kan trække på, idet konsulenterne har kontakter udadtil. Således er det konsulenterne, der laver det opsøgende arbejde, hvilket de unge kan have svært ved, fordi de er bange for at få afslag (Bilag 9:9). Der er dog den ulempe, at mange unge oplever, at virksomhedspraktik ikke fører til uddannelse, og derfor kører de unge fra virksomhedspraktik til virksomhedspraktik (Bilag 9:9). En gennemgående problematik kommunen også har er, at nogle af virksomhederne udnytter de unge, fx fortæller sagsbehandleren:

”Jeg oplever også at der er nogle af virksomhederne der udnytter dem. Fx i SFO’er. De bliver aldrig fastansat, men er der kun som en der får løntilskud [...] og op til jul i butikker, hvor virksomhederne søger om forlængelse, hvor de så bliver brugt til gaveindpakning fx” (Bilag 9:11)

Det vil sige, at nogle virksomheder blot ser de unge som en billig arbejdskraft. Dermed handler disse virksomheder ud fra den politiske uddannelsesdiskurs, hvor uddannelse er til for erhvervslivets skyld. Til gengæld fortæller sagsbehandlerne også, at nogle af virksomhederne tager de unge ind, fordi de virkelig gerne vil gøre noget socialt for dem:

”Altså jeg har haft en ung, der skulle læres op. Han skulle lære at gå i bad, at møde til tiden, at lave mad, være social med andre, så de havde ham og lærte ham op og ansatte ham ved løntilskud. Og nu er han så heldigvis ude i en læreplads. Men det tog nogle år inden han kom videre.” (Bilag 9:11)

Dermed opererer andre virksomheder ud fra den pædagogiske uddannelsesdiskurs frem for den politiske i forhold til, at de gerne vil være med til at gøre noget socialt for de unge, hvor der ikke er fokus på, at de unge blot ses som en arbejdskraft for virksomheden.

En anden problematik sagsbehandlerne fra kommune 1 italesætter, er, at de oplever at unge med en kriminel baggrund kan blive ramt af stigmatisering. Dette gælder især for de unge, der har begået tyveri, fordi det kan være svært at finde en læremester, der vil tage dem:

”Der er rigtig mange der ikke vil tage unge, der er dømt for tyveri [...] Det er lidt nemmere at få dem med en voldsstraf ud i mesterlære – det kan jo være sket af alle mulige årsager. Men tyveri, det er simpelthen noget af det værste man kan have på straffeattesten.” (Bilag 9:4)

Derfor kan det helt konkret være så godt som umuligt at blive fx maler - hvor man skal ud i private hjem - hvis man har en dom for tyveri: [...] *Så vil de hellere have dem med en voldsdom, for det er jo nok ikke Fru Jensen de har slået ned.*” (Bilag 9:6). Udover problematikken, der ligger i at få de unge med en plettet straffeattest i mesterlære, forklarer sagsbehandlerne, at der også ligger en anden stor problematik med at få de unge eks-kriminelle i arbejde. Denne problematik består i, at man i kommunen vælger at sætte de åbenlyse uddannelsesparate til nytteindsats, og her vælger man fra kommunens side at sige, at hvis de ikke har en ren straffeattest, får de ikke nytteindsats i kommunen. Så skal de ud og finde en privat virksomhed, hvilket betyder, at man i kommunen faktisk afviser de unge, der har en plettet straffeattest (Bilag 9:4). Sagsbehandlerne fortæller om dette:

”Men altså, hvis man har stjålet en ananas nede i Føtex og er blevet taget for det, så er det altså lidt mærkeligt, at man ikke kan få lov til at tømme skraldespandene i kommunen eller gå og hakke ukrudt op eller andet.” (Bilag 9:4-5)

Dette citat vidner om, at det sikkerhedsskabende dispositiv, som skal beskytte befolkningen mod fare, her spænder ben for de borgere, der har en plettet straffeattest.

Hos Kommune 2 samarbejdes der også med virksomheder uden for kommunen, som kommunen henviser de unge til. Mange af tilbuddene for unge handler om, hvor de er henne i deres liv. Altså hvor motiverede de overhovedet er til at starte på en uddannelse eller arbejde. Begge kommuner fortæller altså, at de samarbejder med uddannelsessteder og virksomheder uden for kommunen. Til gengæld fortæller sagsbehandlerne fra kommune 1, at de savner yderligere samarbejde uden for kommunen, idet de har svært ved at sende de unge afsted på uddannelser, fordi de unge ofte bliver efterladt til sig selv. Derfor ville sagsbehandlerne ønske, at de unge kunne få mentorstøtte i forbindelse med, at de unge starter på ny uddannelse:

”Når de er her, så har de en sagsbehandler, en økonomisk rådgiver, en mentor og måske også en underviser. Når de så starter på en uddannelse, så står de alene. De kan ikke altid klare sig [...] Det er de små justeringer, der kan give de helt store udfald for dem.” (Bilag 9:13)

Hos uddannelsessted 1 fortæller Mette, at hun har særdeles svært ved at komme til at samarbejde med kommunerne:

”[...] som jeg ser det, så sker der noget ret besynderligt i det her kommunale regi, og det er, at pludselig er det blevet kommunalt at drive socialøkonomiske virksomheder [...] jeg synes det er et problem, fordi det går langt væk fra shared-partner-valueships, altså samarbejdet mellem det offentlige, det private og så socialentreprenører ligesom os.” (Bilag 11:1)

Mette fortæller altså, at kommunerne selv er begyndt på at drive erhvervsafdelinger, hvilket er et problem for samarbejdet mellem det offentlige, det private og socialøkonomiske uddannelsessteder. I samme kontekst forklarer Mette hvorfor, at dette er et problem:

”Hvis vi skal lykkes med at få de her unge mennesker ud på arbejdsmarkedet og i uddannelse, så ligger udfordringerne faktisk ikke hos de enkelte individer, men snarere i alt det her offentlige og kommunale, som omkranser dem, så altså for at opremse det, så er det ikke den unge eks-kriminelle, men alt det der omgiver ham, der er udfordringen, fordi vi mangler en samarbejdskultur.” (Bilag 11:1)

Samtidig forklarer Mette, at man er ved at udvande begreberne om socialøkonomiske virksomheder i forhold til, hvem der skal eksekvere dette. En kommune er underlagt love og regler, og i Mettes optik skulle kommunerne være dem, der sørger for at hente alle de dygtige ind, hvilket de ikke gør (Bilag 11:1). I denne kontekst fortæller Mette: *”Jeg tænker, at hvis man er på vej derhen, hvor kommunerne er en forretning, så er det et kæmpe problem, fordi så er det ikke længere en kommune, som er en serviceenhed for borgerne.”* (Bilag 11:2). Mette beskriver her den samme tendens som Biesta i forhold til de tre af-

demokratiserende processer i samfundet. Disse processer betyder, at offentlige instanser er ved at udvikle sig til forretninger, hvor borgerne bliver til kunder, man bevæger sig fra responsibility til accountability (bevægelsen fra fokus på ansvar til fokus på regnskab) og den professionelle viden og erfaring erstattes af evidens/målbare resultater (Model 3).

Daniel fra uddannelsessted 2 fortæller også, at de på stedet har haft konflikter mellem dem og kommunen i forhold til at samarbejde. Han fortæller om en bestemt episode, hvor kommunen troede, at uddannelsesstedet ville sørge for at skaffe en borger en læreplads. Det kunne uddannelsesstedet imidlertid ikke, hvilket resulterede i, at kommunikation mellem kommunen og uddannelsesstedet ikke var god i en måneds tid. Ifølge Daniel handlede det om en misforståelse, som desværre gik ud over borgeren, der ikke havde råd til at forsørge sine børn (Bilag 12:2). Det vil sige, at misforståelser kan gå ud over borgerne, fordi de er underlagt den styringsmentalitet (governmentality), der præger magtstrukturerne og som kommunen opererer efter.

Samarbejde mellem de unge og kommunerne

Chris kom på behandlingshjem igennem sin kommune, men det var noget han skulle kæmpe for i tre år, inden han kom afsted (Bilag 8:5). Chris oplever det umuligt at komme ud af sit stofmisbrug på egen hånd, og han får ikke den ønskede hjælp fra kommunen, da han spørger om den. Her er kommunen med til at fastholde Chris i positioneringen som kriminel og stofmisbruger, idet det er kommunen, der har indflydelse på den lovmæssige magt, der afgør om Chris kan komme på et behandlingshjem.

Jon har samarbejdet med kommunen i mange år, og på spørgsmålet om hvordan samarbejdet har været, svarer han, at kommunen ikke har været gode til at hjælpe (Bilag 7:4). Til at uddybe dette forklarer Jon, at han ikke fik den hjælp af kommunen han behøvede til at betale sin husleje, mens han sad i fængsel: *“Jeg boede i lejlighed mens jeg sad inde, og det skal kommunen betale. Husleje mens jeg sidder inde? Det kan jeg bare ikke. Den hjælp fik jeg ikke til at starte med.”* (Bilag 7:4). Dette er et eksempel på, hvordan det sikkerheds- skabende dispositiv står i vejen for, at Jon ikke kunne betale husleje, idet han blev sat i fængsel, for at værne om befolkningen ved at spærre den kriminelle inde.

Jon fortæller også, at han oplever en problematik i, at sagsbehandlerne er ligeglade med ham: *“Har været i kommunen i mange år. Og for dem er det jo bare et job. De er ligeglade.”* (Bilag 7:4). Her taler Jon sig ind i den politiske uddannelsesdiskurs i forhold til, at sagsbehandlerne blot ser deres virke som et job, også selvom andre mennesker er afhængige af dem. De tre af-demokratiserende processer er derfor også i spil her, fordi der er tale om, at borgerne først og fremmest er kunder. Samtidig er borgerne reduceret til regnestykker, som skal løses, idet der er fokus på målbare resultater og evidens frem for professionel viden.

Modsat Chris og Jon, fortæller Robert, at han har gode erfaringer med at samarbejde med kommunen. Han fortæller: *“Jeg synes de er gode at samarbejde med, det synes jeg. Rigtig gode. Jeg fik hjælp til at komme videre af dem.”* (Bilag 5:4). Det vil sige, at samarbejdet mellem de unge og kommunerne ikke kun består af negative oplevelser fra de unges perspektiv. I denne kontekst er det vigtigt at nævne, at de unge er borgere i forskellige kommuner. Dette kan tyde på, at der muligvis arbejdes med de unge på forskellige måder i kommunerne.

Mark har ikke samarbejdet med kommunen, men han fortæller til gengæld omkring sine oplevelser med at blive stillet for retten. Vi har valgt at medtage ham som eksempel på samarbejdet mellem kommune og borger, da både kommunen og retsvæsenet hører under staten. Derfor er de begge et eksempel på den statsmagt borgerne er underlagt. Mark fortæller, at han føler sig uretfærdigt behandlet af retsvæsenet:

”[...] det var den lille mand mod systemet. Det var virkelig et brud på den tillid, jeg har til systemet at opleve det. Jeg var rasende, for jeg havde indrømmet, at jeg havde gjort det [...] Det var simpelthen så beskidt.” (Bilag 6:6)

Dette kan ses som et brud på lov-dispositivet, hvor statens magtudøvelse har virket direkte krænkende på Mark. Selve magtudøvelsen skal fungere korrigerende på opdelingen af det rigtige og forkerte. Her beskriver Mark også den magt systemet har, hvor han føler sig som den lille mand mod systemet. Ydermere føler Mark sig her objektiveret som kriminel, da han her gøres til et objekt for en sag, og hvor han ikke føler sig hørt som et individ (Model

2). Dette er et eksempel på, hvordan dommeren har udnyttet den magt han har, men også et eksempel på, at dommeren har ønsket at disciplinere Mark for at korrigere hans opførelse.

Uddannelsespålægget

I dette afsnit vil vi undersøge, hvordan kommunerne og uddannelsesstederne arbejder med uddannelsespålægget, samt hvilke udfordringer de oplever i arbejdet med det.

Et statsligt udtryk for den politiske uddannelsesdiskurs kommer tydeligt til udtryk i uddannelsespålægget, som er med til at sætte rammerne for, hvornår de unge kan tvinges ud i uddannelse eller arbejde. Heri kan der opstå visse konflikter i forhold til, hvordan det forventes, at kommunerne arbejder med at få de unge i gang med en uddannelse.

Et eksempel på, hvordan strukturerne eller lovgivningen kan stå i modsætning til, hvordan subjektet (her: sagsbehandleren) ønsker at agere, er fx når sagsbehandlerne fra kommune 1 forklarer, hvorledes de oplever en problematik i, at de ikke kan agere lige så professionelt som de ønsker at agere, grundet lovgivningen/magtstrukturer:

”Vi kan godt have en samtale med en UU-vejleder, som siger: ”Ej I kan ikke mene, at den her borger skal i uddannelse, prøv lige og se hvad han har af historik tilbage fra folkeskolen.” Og så kan vi kun sige, at jo det har vi, fordi at det står faktisk i lovgivningen, at de skal i uddannelse.” (Bilag 9:11)

Det vil sige, at selvom kommunen har en fagperson (UU-vejleder) inddraget i vurderingen af en ung borger, kan de ikke nødvendigvis agere efter fagpersonens ekspertise, grundet lovgivningen. Det vil sige, at det professionelle responsibility erstattes af accountability, hvilket er en af de af-demokratiserende bevægelser, Biesta beskriver (Model 3). I denne kontekst udtrykker sagsbehandlerne også en bekymring omkring det pres, der er på de unge i forhold til den lovgivning, der handler om, at der er kommet begrænsning på, hvor mange uddannelser man må starte på. Selvom sagsbehandlerne fortæller, at de unge ikke skal vælge en uddannelse alene på grund af pålægget, opstår der imidlertid en konflikt i, at de unge bliver presset ud i uddannelse på grund af en tidsfrist. Det vil sige, at disciplinær-

dispositivets nøglebegreb tidsstyring her fungerer rammesættende og disciplinerende med den hensigt, at borgerne kommer i gang med en uddannelse/arbejde og dermed af offentlig forsørgelse. Her fortæller sagsbehandlerne, at de mangler råderum i forhold til deres arbejde med de unge og den lovgivning, der er på området. De forklarer, at de mangler råderum til at sætte pålægget i bero, således at man fjerner pålægget i fx tre år, før man taler om det igen og før borgeren er klar til at vælge uddannelse (Bilag 9:11-12). Disciplinær-dispositivet virker her hæmmende mod sagsbehandlerens arbejde, da de ikke altid ønsker at tidsstyre alle borgere.

Sagsbehandlerne fra kommune 1 forklarer også, at der er en stor problematik i, at mange unge før i tiden startede på uddannelser, fordi de var boligløse. Derfor startede de på en uddannelse, fordi de således kunne få et kollegieværelse gennem kommunen. Efter man var kommet ind på kollegiet var det så lige meget om man var i gang med en uddannelse eller ikke, fordi man stadig fik lov til at blive boende, hvilket mange udnyttede (Bilag 9:12). Dette er blevet lavet om nu, hvilket giver kommunen et andet problem. Problemet består i, at de unge nu bliver hjemløse, når de stopper deres uddannelse. Resultatet er, at dette i høj grad går ud over dem, som sagsbehandlerne definerer som 'skrøbelige', fordi de var dem, der før i tiden valgte denne løsning (Bilag 9:12).

I tråd med problematikken om unge, der mangler boliger, fortæller Mette, at hun også oplever, at gruppen af unge, der ender op på gaden, er vokset. Her mener Mette, at der ikke bliver arbejdet nok med de unges mentale styrke i kommunalt regi, hvilket hun til gengæld forsøger at arbejde med. Dog oplever hun en del udfordringer ved at få kommunerne til at betale for at deltage i uddannelsesstedets programmer. Kommunerne ville ikke betale for programmet, og derfor lavede Mette kampagner i erhvervslivet. Her var der en del, som gerne ville betale til projektet og at tage en ung eks-kriminel ind i praktik, og måske give personen et arbejde bagefter. Mette fortæller, at problemet ikke er at finde i virksomheder, der gerne vil have en ung eks-kriminel i praktik, men problemet er, at hun ikke får henvist nogle kandidater af kommunen. Med Mettes egne ord beskriver hun dette som værende grotesk (Bilag 11:4). Det vil sige, at uddannelsessted 1 er afhængigt af, hvordan kommunerne agerer indenfor de magtstrukturer og handlemuligheder, der er til rådighed. Disse magtstrukturer betyder, at kommunen råder over de borgere, der fx får offentlig

forsørgelse. Dermed kan de vælge om de vil sende dem ud til private uddannelsessteder eller egne in-house uddannelsestilbud.

Mette fra uddannelsessted 1 italesætter også andre problematikker i forhold til uddannelsespålægget. Hun fortæller:

”Måske skulle man først og fremmest kalde det noget andet. Jeg oplever rigtig meget, at der ikke er respekt for de mennesker, der sidder i kommunen. Det er også et spørgsmål om tillid. Vi kan fx ikke tage nogle kandidater ind i vores program, hvis de er blevet tvunget ind i det.” (Bilag 11:5)

Der er altså en problematik rent sprogligt i forhold til, at man kalder det uddannelsespålægget, fordi der ifølge Mette er for meget tvang i begrebet samtidig med, at man ikke tænker den anden part (de unge) med ind i det (Bilag 11:5). Dette er et eksempel på, hvordan man fra statens side praktiserer en styringsmentalitet over for befolkningen, hvilket fungerer som en magtudøvelse gennem sproget, fordi der i selve ordet uddannelsespålæg indgår en sproglig tvang (Model 2). Vores poststrukturalistiske blik bidrager her med at sætte fokus på vigtigheden af, hvordan der tales om noget på – altså sprogets betydning. Mette fortæller i denne kontekst, at hun helt konkret synes, at man skal forsøge sig med et andet middel i forhold til at motivere de unge til at komme i gang med en uddannelse:

”Jeg tror vildt meget på disciplin, men jeg tror, de bliver meget mere motiverede, hvis man begynder at tale om værdi [...] Man må anstrenge sig fra begge sider, og kommunen skal også tænke på deres sprog, det sprog de formidler det er jo nogle gange ligesom, at de taler kinesisk.” (Bilag 11:5)

Disciplin går i denne sammenhæng ud på, at man skaber disciplin som et led i en subjektiveringsproces ved at motivere de unge til at tage en uddannelse for egen skyld og ikke fordi pålægget tvinger dem til det. Her er sproget et vigtigt redskab i forhold til kommunikationen mellem kommunen og borgerne. Kommunerne bør derfor tænke over, hvordan de formidler uddannelsespålægget til de unge, således de unge forstår, hvad det indholds-

mæssigt indebærer. I denne kontekst finder vi det relevant at nævne, at uddannelsespålægget ikke er et begreb, som kommunerne selv har opfundet, men et begreb, der stammer fra beskæftigelsesministeriet. Kommunerne og sagsbehandlerne er derfor under indflydelse af love og magtstrukturer, som det forventes, at de handler ud fra.

Diskuterende konklusion

Gennem analysen af vores empiri har vi fundet frem til, at der er et spændingsfelt mellem kommunerne og uddannelsesstederne, samt mellem de unge og kommunerne. Dette spændingsfelt består blandt andet i, hvordan der skal arbejdes med de unge, for bedst muligt at hjælpe dem på deres vej ud af kriminalitet mod en uddannelse.

Vi finder det som udgangspunkt problematisk, at kommunerne arbejder ud fra uddannelsespålægget i forhold til, at det mest af alt handler om at få de unge i gang med en uddannelse så hurtigt som muligt. Dette sker endda på trods af, at sagsbehandlerne fra kommune 1 fortæller, at de ville ønske, at de ikke behøvede at presse de unge ud i uddannelse. De savner råderum til fx at sætte pålægget i bero, og først arbejde videre med det, når de unge er mentalt parate til at starte på en uddannelse. Samtidig fortæller Mette fra uddannelsessted 1, at de unge eks-kriminelle har brug for mentaltræning før de overhovedet kan begynde på en uddannelse. Mette tilbyder netop denne mentaltræning gennem det uddannelsessted hun arbejder for, men kommunen sender ikke kandidater videre til uddannelsesstedet, fordi kommunerne selv er begyndt på deres egne in-house virksomheder. Dette er et problem i forhold til, at kommunernes in-house virksomheder arbejder ud fra kommunernes målsætning om, at få de unge i gang med en uddannelse så hurtigt som muligt. Mette giver i stedet plads til, at de unge selv skal fortælle hende, hvilken hjælp, de har brug for. Det vil sige, at det store fokus på målbare resultater, der hersker i det kommunale regi, står i vejen for egentlig at hjælpe de unge med lige netop dét, de unge har brug for. I analysen kan vi også se, at sagsbehandlerne fra kommune 1 selv problematiserer dette forhold. Det vil sige, at selvom sagsbehandlerne forklarer, at de ønsker at arbejde med de unge på en anden måde end det forventes ifølge loven, kan de ikke dette, fordi de er underlagt loven omkring uddannelsespålægget. Pålægget består i, at de hele tiden skal

tale uddannelse med de unge, og de kan hverken sætte pålægget i bero eller lave en vurdering omkring, hvorvidt det gavner den enkelte unge at komme under pålægget. Sagsbehandlernes responsibility erstattes her af accountability, hvor de skal stå til regnskab frem for at føle et ansvar overfor de unge, og hjælpe dem på bedst mulige vis. Samtidig kan man sige, at deres professionelle viden undermineres til fordel for fokus på evidens, idet de ikke lovmæssigt kan handle ud fra, hvad de mener bedst hjælper de unge.

Ligeledes problematiserer vores unge informanter fra forskellige vinkler de oplevelser, de har haft med kommunerne. Fx oplevede Chris problemer med at blive sendt på behandlingshjem, idet han ventede tre år på at komme afsted. Ventetiden resulterede i, at han tog stoffer over længere tid, også selvom han ønskede at blive stoffri. Han magtede ikke selv at komme ud af sit stofmisbrug, og fortsatte i denne sammenhæng sin færd i det kriminelle miljø. Jon oplevede også problemer med sin kommune, idet han under afsoning var tæt på at miste sin lejlighed, fordi kommunen ikke ville betale hans husleje. Derudover fortæller Jon, at han har samarbejdet med kommunen i mange år, men han har altid haft en følelse af, at sagsbehandlerne er ligeglade med ham. Denne problematik er en tydelig illustration af, hvorledes lov-, disciplinær- og det sikkerhedsskabende dispositivers nøglebegreber i praksis dominerer over de handlemuligheder, subjekter kan agere ud fra. Magtstrukturerne i samfundet er derfor rammesættende over de handlemuligheder, der er for både uddannelsesstederne, sagsbehandlerne og de unge.

I forhold til ovenstående kan magtstrukturerne tolkes som noget, der har en negativ indflydelse på subjekter, men de har ikke udelukkende negative udfald. Fx kan de danne rammerne for, at de unge får den hjælp de har brug for, til at komme i gang med en uddannelse ved fx at komme i fængsel. Robert fortæller, at det var spild af tid at afsone, fordi han gerne ville i gang med uddannelse i stedet for. Til gengæld hjalp fængslet ham med at blive stoffri samt at komme i gang med en uddannelse efter endt afsoning. Jon fortæller også, at fængslet var spild af tid. Jon fortæller, at fængslet imidlertid har haft en positiv indflydelse på ham, fordi han lærte at leve efter nogle faste rammer, hvilke han også lever efter i dag. Dette giver os en begrundet forestilling om, at lov-, disciplinær- og det sikkerhedsskabende dispositiv i nogle tilfælde kan være en praktisk forudsætning for at danne rammerne omkring, at et uddannelsesforløb kan lykkes. Et uddannelsesforløb som en person,

der befinder sig uden for disse rammer, måske ikke havde haft mulighed for at gennemføre.

De to uddannelsesdiskursers tilsynekomst

I interviewene med de to kommuner har vi gået til opgaven med den samme interviewguide og måske endda en forventning om, at de to interviews ville ende op med at ligne hinanden til en vis grad. Allerede under transskriberingen stod det klart for os, at der viste sig et særligt mønster. Som vi viser gennem analysen, taler sagsbehandlerne primært inden for 'den politiske uddannelsesdiskurs', hvor der er fokus på målbare resultater, og hvor uddannelse er til for erhvervslivets skyld. Dette skyldes, at sagsbehandlerne i de to kommuner er underlagt den samme lov i forhold til uddannelsespålægget. Det er interessant, at selvom kommunerne er underlagt samme lov (og skal arbejde med uddannelsespålægget på samme vis), er der en forskel i, hvordan sagsbehandlerne ser på pålægget. Hos kommune 1 nævner sagsbehandlerne en del udfordringer, mens sagsbehandleren fra kommune 2 ikke taler om de samme udfordringer. Det vil sige, at der er en stor forskel i, hvordan sagsbehandlerne ser på pålægget. Ens for dem er, at det forventes fra politisk hold, at de skal arbejde med det på samme måde. Derfor har sagsbehandlerne ikke meget at skulle sige i praksis i forhold til, hvordan man bedst hjælper de unge.

Uddannelsesstederne placerer sig primært inden for den pædagogiske uddannelsesdiskurs, hvilket fortæller os noget om uddannelsesstedernes respektive værdier og rationaler, og om de forventninger, de har til at arbejde med unge kriminelle. Samtidig er der hos uddannelsesstederne fokus på, hvordan man ser på de unge. Ifølge Biestas terminologi omkring de af-demokratiserende processer, ser uddannelsesstederne de unge som borgere/studerende frem for kunder/forbrugere, og de er derfor mere end blot et nummer i rækken. Begge uddannelsessteder fortæller fx om, hvordan de unge bliver anset som unikke, hvilket er et vigtigt led i forhold Biestas tre dimensioner omkring god uddannelse. Netop de unges unikhed og fortid er med til at hjælpe dem på vejen til at udvikle deres subjekt. Subjektet har et potentiale, der venter på at blive udfoldet, netop på grund af subjektets fortid – og ikke på trods af. Man kan i denne sammenhæng vende den kriminelle fortid til noget positivt frem for negativt, hvilket Mette fx forsøger, idet hun fortæller, at

unge med en kriminel baggrund har et særligt talent for iværksætterier. Det vil sige, at subjektprocesserne er i fokus hos uddannelsesstedet, hvilket hele tiden er med til at udvikle de unges selvteknologi, idet at de lærer at tage styring i eget liv, ved at arbejde ud fra forskellige rammer. Samtidig er alle de tre dimensioner for god uddannelse (subjektifikation, kvalifikation og socialisation) i samspil gennem en vekselvirkning. Subjektifikationen er i spil, fordi de unges unikke fortid bliver vendt til noget positivt. Kvalifikationen kommer til syne gennem mentaltræningen og iværksætterkvalifikationerne, mens socialisationen (kommunikative og medborgerskabsrelaterede færdigheder) konstant er i fokus, fordi det er denne dimension, de andre dimensioner medieres gennem.

Sproget som forandringspotentiale

I analysen inddrager vi Mettes perspektiv på, hvordan det sprog, der tales i kommunerne, kan være et problem i arbejdet med de unge (Bilag 11:5). I sproget findes der altså et forandringspotentiale idet, man gennem sproget kan ændre samarbejdet mellem kommunen og de unge i en positiv retning. Hvis sproget ændres fra fagsprog til et sprog, de unge kan forholde sig til og forstår, vil de unge også have mere respekt for sagsbehandlerne (Bilag 11:5). I forhold til vores videnskabsteoretiske ståsted er sproget afgørende for de sociale relationer, fordi der i sproget også eksisterer en magt. Denne sproglige magt kan have en negativ indflydelse på forholdet mellem kommunen og borgerne, hvis borgerne ikke forstår det anvendte sprog, der formidles ud til dem gennem kommunen.

Vores problemformulering lyder:

Hvordan positionerer og positioneres unge med en kriminel baggrund i forhold til kriminalitet og uddannelse, og hvilken indflydelse har det på deres subjektudvikling? Hvordan placerer fagpersonerne og de unge sig indenfor uddannelsesdiskurserne?

For at svare på vores problemformulering har vi undersøgt diskurserne omkring uddannelsespålægget. Ifølge uddannelsespålægget er formålet, at unge skal i gang med en uddannelse så hurtigt som muligt, så de kommer af offentlig forsørgelse. Der, hvor der imidlertid opstår en udfordring i forhold til pålægget er, når man ikke tager hensyn til, hvad de unge

har brug for hjælp til, før de overhovedet er klar til at begynde på en uddannelse. Uddannelsesstederne bidrager i denne kontekst med at mentaltræne de unge, hvor der er fokus på dannelse frem for erhvervsrettet uddannelse, samt Biestas tre dimensioner inden for god uddannelse (kvalifikation, subjektifikation og socialisation).

Vi har ved hjælp af Foucault og Biestas teoretiske begreber fået et blik for nogle af de faktorer, der gør sig gældende, når man arbejder med vores felt. Subjektudviklingen er her baseret på de normanvisende kategoriseringer og de magtstrukturer, de unge møder og bliver positioneret eller objektiveret efter. Her er det vigtigt at pointere, at der også er tilfælde, hvor subjektet udfordrer magtforholdene ved at følge den 'forkerte opførsel' fremfor den 'korrekte opførsel'. Dette er også med til at udvikle deres selvteknologi - både i en negativ og positiv retning. Igennem de sociale relationer bliver de unge også positioneret, idet de søger efter at genkende sig selv i fællesskabet. Den magt, der eksisterer i de sociale relationer kan fx positionere de unge som stofmisbrugere, kriminelle, eller studerende. Der er også de relationer, hvor de unge positionerer sig selv i forhold til fx venner, undervisere og sagsbehandlere.

Deres fortællinger vidner om, at deres selvteknologier styrkes og forbedres, når de fortæller om fremtidsdrømme og uddannelse. Her beskriver de fx hvordan de vil få styr på deres liv på en ny måde. I analysen kom vi også frem til, at de unge faktisk allerede har styr på deres liv, men de har det bare på en helt skæv måde. Derfor er det vigtigt, at man arbejder med de unge med respekt og med en forståelse for, at de unge er unikke individer med forskellige kvaliteter, som skal udnyttes frem for gemmes væk. Hos uddannelsesstederne arbejdes der med at vise de unge alternative leveveje til det kriminelle liv/fællesskab. Et alternativ til den kriminelle levevej er fx uddannelse, fordi man derigennem får et konkret bevis på, at man har en uddannelse og derfor har opnået visse kvalifikationer. Uddannelsespapirerne kan man vise til omverden, hvilket har betydning for, hvordan man positionerer sig selv overfor andre. Dette er vigtigt for de unges subjektudvikling, fordi de unge herigennem kan genkende sig i og subjektivere sig med nye fællesskaber, fx arbejds- og uddannelsesfællesskaber.

Vi har gennem vores analyse fundet frem til, at kommunerne primært placerer sig inden for den politiske uddannelsesdiskurs, mens uddannelsesstederne primært placerer sig inden for den pædagogiske uddannelsesdiskurs. De unge taler sig imidlertid ind i begge uddannelsesdiskurser. Dermed er der forskel på, hvad vores informanter mener, at formålet med uddannelse bør være. Der hvor kommunerne, uddannelsesstederne og de unge taler inden for de samme diskursive rationaler er, når de reflekterer over, hvad vejen ud af kriminalitet er – nemlig uddannelse. Hvordan de unge skal hjælpes på vej mod en uddannelse, og hvad fokus i uddannelse bør være, er de uenige om. Her placerer kommunerne sig indenfor den politiske uddannelsesdiskurs, uddannelsesstederne placerer sig inden for den pædagogiske, mens de unge placerer sig mellem de to diskurser.

Udover holdningen om, at uddannelse er vejen ud af kriminalitet, deler de respektive informanter også andre holdninger. Herunder vil vi lave en sammenfatning af nogle af de vigtigste aspekter, informanterne tillægger stor betydning for de unges subjektudvikling samt positioneringer. De mener, at uddannelse er til for de unges egen skyld i forhold til, at unge med en uddannelse kan bevise overfor omverden, at de har opnået visse kvalifikationer, hvilket er et særdeles vigtigt led i de unges subjektudvikling. De mener også, at det økonomiske aspekt spiller en stor rolle på de unges kriminelle løbebane, idet de hurtige penge, for nogle af informanterne fik dem ind i kriminalitet.

Informanterne deler også holdningen om, at kriminalitet hænger sammen med alder og modenhed. De unge karakteriserer deres kriminelle handlinger som drengestreger, hvilket er noget, der hører ungdomsårene til. De unges selvteknologier udvikles i takt med, at de bliver ældre, hvor de bliver bedre til at tage styring i eget liv og træffe beslutninger. Det vil sige, at subjektudviklingen hænger sammen med de refleksionsevner, man udvikler op gennem ungdommen. I denne kontekst fortæller kommunerne fx, at de oplever hos mange af de unge kriminelle borgere, at de ikke tænker over deres fremtid i teenageårene og tyverne (Bilag 10:7). Derfor er det også ofte en udfordring at arbejde med de yngre kriminelle og eks-kriminelle borgere, da de ofte mangler refleksionsevnerne til at tegne et fremtidsperspektiv (Bilag 10:6-7).

Slutteligt finder vi det vigtigt at pointere, at uddannelsesstederne og alle de unge informanter tillægger de sociale relationer betydning i forhold til subjektudviklingen. Dette aspekt vil vi uddybe i perspektiveringen, hvor vi inddrager et nyt teoretisk blik.

Perspektivering

Sociale relationer og vigtigheden af måden, der tales om noget på

I denne del af perspektiveringen ønsker vi at dykke ned i de sociale relationer i forbindelse med kriminalitet, samt at undersøge, hvordan sproget kan anskues som et vigtigt element i en forandringsproces. Det er netop sproget og måden, der tales om noget på, vi blandt andet er optagede af. Derfor vil vi tage et nærmere kig på, hvordan sproget kan være med til at konstruere og rekonstruere virkeligheden.

Sociale relationer

Vores analytiske fund vidner om, at vores unge informanter alle er kommet ind i det kriminelle miljø gennem de sociale relationer. Selvom alle vores unge informanter fortæller, at det var deres eget valg at begå kriminalitet, så er der også noget der tyder på, at den magt der eksisterer i de sociale relationer har været dominerende, fordi de unge i fællesskabet søger efter genkendelighed.

Uddannelsesmedarbejderne fortæller også om, hvordan de oplever, at den sociale relation er vigtig for de unge kriminelle. De fortæller, at i deres arbejde med de unge oplever, at det fællesskabet er noget af det vigtigste at tage hensyn til, når der skal ske en læring. Daniel fra uddannelsessted 2 fortæller, at det er vigtigt for hans elever, at de kan genkende sig i nye fællesskaber: *"De har også et gammelt fællesskab, men så får de et nyt, hvor man gør noget sammen. Det lægger sig op ad, at identitet er de færdigheder de lærer sig og det fællesskab de får."* (Bilag 12:8).

Et nyt teoretisk perspektiv

Vores analyse vidner om, at relationer er et vigtigt aspekt i forhold til de unges handlinger og valg. I denne kontekst vil vi inddrage den amerikanske psykolog og professor, Kenneth

Gergen, da hans fokus på relationer og sproget tilføjer et nyt perspektiv på vores analytiske fund.

Gergen er optaget af, hvordan verden konstrueres gennem sociale relationer: *"I sidste instans vokser alt, hvad der er meningsfuldt, ud af relationer, og det er i denne malstrøm af relationer, at fremtiden bliver til."* (Gergen, 2008:15). Frem for 'socialkonstruktivismen' er Gergen optaget af 'socialkonstruktionisme', da han finder det betydningsfuldt at understrege den vigtighed, der tillægges relationer - og ikke individer (Gergen & Gergen, 2005:7). Valget om at fokusere på den sociale relation bunder i, at vi forsøger at komme væk fra den mere individorienterede tilgang. I denne kontekst finder vi det relevant at medtage Illeris' perspektiv på socialkonstruktionismen, idet han kritiserer den for at have et ensidigt fokus på, at læring kun finder sted i sociale relationer (Illeris, 2012:137). Vi ønsker ikke at fraskrive, at læring *også* opstår i en individuel proces, men i forhold til vores analytiske fund fandt vi frem til, at den sociale relation spiller en afgørende rolle i en lærings- og subjektudvikling. Det socialkonstruktionistiske perspektiv skal netop forstås som kombinationen af de to begreber *social* og *konstruktion*. Det er ikke det enkelte individ, der frit og uafhængigt af andre mennesker opfinder sin virkelighed, og det er ikke det enkelte individs diskursive praksisser, der udformer og bestemmer virkeligheden. Det er snarere de processer, der konstant foregår imellem os alle: *"Ud fra denne relationelle anskuelse kan vi rekonstruere alt det, vi har regnet for personligt, privat og inde i hovedet – tanker, følelser, planer, begær osv. – som grundlæggende knyttet til relationer."* (Gergen & Gergen, 2005:30).

Det vil sige, at det altså er igennem processerne **mellem** individer, at vi enten får bekræftet og anerkendt vores konstruktioner af virkeligheden - eller afvist dem. I sammenhæng med socialkonstruktionismens fokus på relationen mellem mennesker, finder vi en tydelig kobling mellem dette fokus og vores informanternes bevæggrunde for at begå kriminalitet. Ifølge de unge er de sociale relationer afgørende i forhold til de kriminelle handlinger. I forbindelse med betydningen af de sociale relationer, finder vi det relevant at kigge på vigtigheden af sproget og diskurserne mellem individer, hvilket vi vil dykke dybere ned i, i de følgende afsnit.

Sproget som værktøj til forandring

Nogle vil muligvis kritisere socialkonstruktionismen for dens relativisme, fordi den ikke tænker i *hvad der findes*, men derimod i *hvordan vi taler om det* (Gergen & Gergen, 2005:9). Til gengæld er det netop her, at der eksisterer et stort forandringspotentiale. Med afsæt i den socialkonstruktionistiske tilgang, kan man undersøge sproget som værktøj til forandringsprocesser, hvilket kan være med til at ændre den konstruerede virkelighed:

”[...] det betyder, at vi ikke er bundet af hverken historiens eller traditionens lænker. Når vi taler sammen, lytter til nye stemmer, stiller spørgsmål, overvejer alternative udtryk og leger på randen af fornuften, overskrider vi tærsklen til nye verdener af betydning. Sammen kan vi skabe fremtiden.” (Gergen & Gergen, 2005:10)

Det vil sige, at når vi undersøger vigtigheden af sproget i et forandringsperspektiv, kan vi stille spørgsmål til, om det overhovedet giver mening at definere tingene på den måde, som vi gør. Giver det fx mening at definere visse kriminelle handlinger som kriminelt? Og giver det mening, at kalde én, der har begået en kriminel handling, for en kriminel person?

Sprogets konstante og dynamiske magtkamp

Når der tales om magt i et diskursanalytisk perspektiv, tales der om den magt, der eksisterer i sproget, hvilken er i konstant udvikling. Denne magt er afhængig af, hvordan der tales om noget på inden for de forskellige diskurser, og hvilke diskurser, der ligeledes er førende. Hvis man tænker i disse tankemønstre - at sproget kan ændre virkeligheden - er det interessant at undersøge lige netop *hvordan* der tales om noget på. Vi lagde mærke til i vores interviews med vores informanter, hvordan der fx tales om et begreb som kriminalitet. Alle forklarer, at den kriminalitet, de har begået, hænger sammen med alder. I den sammenhæng sammenholder de unge informanter begrebet kriminalitet med drenge- eller narrestreger. Derudover forklarer en af vores informanter, at han ikke forbinder hverken sig selv eller sine venner med ordet kriminel på trods af, at de er blevet defineret som kriminelle af retssystemet. For denne informant hænger begrebet kriminalitet altså ikke sammen med den måde, han definerer sig selv på. De medbetydninger eller karaktertræk, der ligger i ordet 'kriminel', ifølge denne informant, er altså ikke noget, som han genkender hos sig

selv. I forbindelse med dette kan man diskutere om kriminalitet er et udtryk for en mangeldiskurs i forhold til, at ordet kriminel ikke er tilstrækkeligt dækkende over for den måde, som førnævnte informant anskuer sig selv og sine handlinger på. I denne kontekst kan man diskutere om ordene kriminalitet og kriminel fortæller noget om de handlinger, den enkelte har begået, eller blot fortæller, at der er tale om en ulovlig handling ifølge loven. Til at understøtte dette vil vi inddrage Gergens perspektiv på, at der tales om fænomener som fx psykiske sygdomme på en helt særlig måde, hvilket opdeler individer i fx raske eller syge. Han kritiserer det forhold, der gør sig gældende for måden vi taler om psykiske sygdomme på, hvilket består i, at diskursen er mangelfuld:

”Nu hvor diskursen om personlig mangel er blevet videnskabeligt anerkendt, og disse mangler bliver offentlig kendt, kommer vi også til at konstruere os selv derefter [...] Som socialkonstruktionister har vi antennerne ude over for de problematiske virkninger af mangeldiskursen, og vi støtter jagten på mere lovende alternative konstruktioner.” (Gergen & Gergen, 2005:26)

I forhold til vores analytiske fund er det interessant at reflektere over, at måden vi taler om noget på (fx kriminalitet) konstruerer betydningen af selve begrebet. Ifølge Gergen eksisterer psykiske sygdomme ikke bare et sted ude i verden, hvor de venter på at blive opdaget. Det er derimod således, at mennesker konstruerer bestemte handlinger som enten syg psyke eller rask psyke - eller i vores tilfælde: kriminelt eller lovligt (Gergen & Gergen, 2005:26). Denne tanke er interessant, fordi det netop er her, i konstruktionerne af sproget og diskurserne, at der ligger et stort forandringspotentiale: *”Ved at undersøge den almindelige diskurs mere omhyggeligt og kritisk, bliver vi inspirerede til at se på vores liv med nye øjne og søge nye veje”* (Gergen & Gergen, 2005:59). Det vil sige, at ved at ændre eller videreudvikle sproget kan man ændre associationerne til ordet (fx kriminel). Dermed kan man nuancere opfattelsen af betydningen og medbetydningerne af ordet, således man ikke skærer alle kriminelle over en kam. I denne sammenhæng er det vigtigt at pointere, at når der tales om magt i sproget, kan man udfordre magten ved at undersøge de ‘selvfølgeligheder’, der styrer diskurserne. Her knytter magt sig til de konstruerede forestillinger om, hvad der fx er rigtigt/lovligt eller forkert/ulovligt, samt hvem der skal bestemme over hvem, og hvorfor det overhovedet er således? I forhold til begreberne kriminalitet og

uddannelse kan man undersøge, hvorledes der i diskurserne eksisterer en magt, der opsætter normer for, hvordan vi bør forholde os til begreberne. I forhold til Gergens udsagn om 'at lege på randen af fornuft', kan man undersøge diskurser og derigennem konstruere nye betydninger. Her kan man undersøge hvorfor man fx tænker, at der er en naturlig sammenhæng mellem dét at have begået kriminalitet med dét at skulle i fængsel. I forhold til uddannelse kan man fx undersøge diskursen om samtidens store fokus på, at alle skal have en uddannelse, hvilket fx kommer statsligt til udtryk gennem uddannelsespålægget. Kun ved at undersøge, hvorfor der er en 'selvfølgelig' sammenhæng mellem dette, kan man igangsætte forandringsprocesser og udvikle de allerede etablerede konstruktioner i samfundet (Gergen & Gergen, 2005:10).

Løsningsorienteret perspektivering

I artiklen "Balvig: En samlet pakke kan nedbringe ungdomskriminalitet" (2016) opstiller Balvig en række forslag til, hvordan man kan arbejde mere fordelagtigt med unge kriminelle, end hvad der er tilfældet i dag. Her nævner han tre områder, man skal sætte ind overfor; De sociale, De situationelle og De retlige. Herunder er der i alt ni tangenter - tre under hvert område. Disse tangenter er konkrete forslag til, hvordan man skal arbejde med unge, der har begået kriminalitet.

Under **De sociale** foreslås det fx, at unge kriminelle skal have kontakt til stabile og støttende voksne (fx mentorer eller støtteforældre), og at de unge skal komme i skole hver dag, hvor det er vigtigt, at de oplever, at de udvikler sig. Derudover skal de unge dagligt befinde sig i en social situation præget af et højt niveau af social kapital (fx skoler, nabolag, fritidsinstitutioner) (Balvig, 2016).

Under **De situationelle** er der fokus på, at det skal gøres sværere at stjæle, og at opdagelsesandsynligheden i denne sammenhæng bør øges på de områder, som er typiske for ungdomskriminaliteten (fx it-kriminalitet, butikstyveri, indbrud). Narkotikamarkedet bør reduceres og indtjeningsmulighederne på dette område bør mindskes (Balvig, 2016).

Under **De retlige** forklares det hvorledes, at det skader de unge mere end det gavner, når de bliver trukket ind i en strafferetlig proces. I stedet bør man finde andre løsninger på, hvordan man skal arbejde med de unge kriminelle (fx skal det klares 'civilt' gennem simple advarsler og afgifter frem for bøder). Derudover bør der være fokus på retfærdighed i forhold til, at de unge skal have mulighed for at sige undskyld, fx gennem samtaler, konfliktråd, offerhjælp samt samfundstjeneste (Balvig, 2016).

Til at konkretisere pointen med denne perspektivering, vil vi inddrage eksempler fra vores unge informanter, som muligvis ville have haft gavn af Balvigs forslag. Mark fortæller fx, at han føler sig krænket af det retlige system, idet han føler sig uretfærdigt behandlet, hvilket kan gøre mere skade end gavn. Med egne ord kalder Mark denne oplevelse: “[...] så beskidt.” (Bilag 6:6). Denne oplevelse har gjort, at Mark har mistet tiltroen til det retlige system, og føler sig som “[...] den lille mand mod systemet.” (Bilag 6:6). I Chris’ tilfælde fik han opretholdt sit stofmisbrug gennem videresalg af stoffer. Derfor har det nuværende system haft en negativ indvirkning på Chris. Chris fortæller, at han aldrig blev taget for salg af stoffer, og derfor har Chris’ misbrug været opretholdt via det retlige system, fordi han fandt det nemt at gå uden om systemet (Bilag 8:2). Vedrørende stoffer foreslår Balvig: “*Det illegale narkotikamarked bør kraftigt reduceres og de illegale indtjeningsmuligheder på dette område derved mindskes. Man kommer næppe uden om en eller anden form for legalisering*” (Balvig, 2016). Dette forslag kunne muligvis have besværliggjort Chris’ indtjening på salg af stoffer og dermed ikke have været med til at finansiere hans eget stofmisbrug. Jon fortæller, at han har sin onkel som forbillede. Hans onkel er stofmisbruger og kriminel, hvilket resten af familien også er, bortset fra Jons mor, der er brudt ud af kriminalitet (Bilag 7:7). Dette er problematisk i forhold til, at Jon er vokset op omgivet af kriminalitet, og ikke har haft en stabil og støttende voksenkontakt. Robert kunne have haft gavn af at have fået en anden dom, end den han fik, som indebar, at han skulle ind i at afsone. Robert fortæller, at han var ked af at skulle ind i at afsone, for så kunne han ikke begynde på uddannelse på det ønskede tidspunkt (Bilag 5:3). Hvis Robert fx havde afsonet med samfundstjeneste (og evt. med fodlænke) i stedet for, ville det betyde, at han kunne tage sin uddannelse ved siden af. Her er det vigtigt at pointere, at Robert også oplevede det positivt at komme i fængsel, idet fængslet hjalp ham med at blive klar til at tage en uddan-

nelse efter endt afsoning. Dette vidner om, at der både kan være negative og positive udfald af at komme i fængsel, og derfor kan man ikke sige, at det enten kun er det ene eller det andet.

I denne sammenhæng er det vigtigt at inddrage det aspekt, at Balvig *ikke* mener, at der ingen konsekvenser skal være for unge, der begår kriminalitet. Dét han anfægter er i stedet den måde, hvorpå man straffer de unge for deres kriminelle handlinger. Han mener, at området skal reformeres i forhold til, at man i stedet for kun retlige straffe, skal gå ind og kigge på, hvordan man forhindrer nye kriminelle handlinger. Dette kan man fx faciliterer ved, at de unge skal tage ansvar for egne handlinger og i denne sammenhæng lærer at sige undskyld over for ofrene. Derudover skal straffen virke korrigerende med sigt på uddannelse og job i fremtiden, frem for at virke begrænsende som fx i fængsler.

Litteraturliste

Agamben, G., (2010). *Hvad er et dispositiv? - og to andre essays*. Århus: Forlaget SLAGMARK.

Andersen N. Å. (red.) Bagge C. & Esmark A. (2005). *Poststrukturalistiske analysestrategier - en introduktion*. (s. 7-39) i Andersen N., Å. (red.), Bagge C. & Esmark A: *Poststrukturalistiske analysestrategier*. Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag

Biesta, G., J., J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder*. Århus: Forlaget Klim.

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

Brinkmann, S. & Tanggaard, L., (2010). *Interviewet: Samtalen som forskningsmetode*. I Brinkmann, S., Tanggaard, L., *Kvalitative metoder, en grundbog* (s. 29-53). København: Hans Reitzels Forlag.

Bryderup, I., M., (2010). *Ungdomskriminalitet, socialpolitik og socialpædagogik: biografisk interview med unge om straf og behandling*. Århus: Forlaget Klim.

Foucault, M. (1980). *The Confession of the Flesh*. I Foucault, M., & Gordon, C. (red), *Power/knowledge. Selected interviews and other writings, 1972-1977* (s.194-228). New York: Pantheon Books.

Foucault, Michel (1982). *The Subject and Power - Afterword*. I Dreyfus, H., & Rainbow, P., *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics* (s.208-226). Chicago: University of Chicago Press.

Foucault, M., (1988). *Technologies of the Self*. I Gutman, H., Hutton, P., H. & Martin, H., L., *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault* (s.16-49). University of Massachusetts Press.

Foucault, M. (1991). *Governmentality*. I Foucault, M., Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P., *The Foucault effect: Studies in governmentality* (s. 87-105). University of Chicago Press.

Foucault, M. (1995). *Discipline and punish: The birth of the prison*. New York: Vintage Books.

Geerdsen, Lars P., Tranæs, Torben. (2008). *Forbryderen og samfundet – livsvilkår og uformel straf*. Gylling: Narayana Press.

Gergen, K. J., (2008). *Virkeligheder og relationer. Tanker om sociale konstruktioner*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag A/S.

Gergen, K.J., & Gergen, M. (2005). *Social konstruktion – Ind i samtalen*. Viborg: Dansk psykologisk Forlag A/S.

Gordon, C. (1991). Governmental rationality: an introduction. I Foucault, M., Burchell, G., Gordon, C., & Miller, P., *The Foucault effect: Studies in governmentality* (s. 1-53). University of Chicago Press.

Gudman-Høyer M. & Raffnsøe S., (2005). Dispositivanalyse - en historisk socialanalytik hos Foucault. I Andersen, N. Å. (red), Bagge, C. & Esmark A. *Poststrukturalistiske analysestrategier* (s. 153-176). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.

Gudmand-Høyer M., Raffnsøe, S. & Thaning M. S. (2008). *Foucault*. Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Halkier, Bente (2001). Kan pragmatisme være analytisk? Studiet af miljøhensyn i forbrug som eksempel. I Nielsen, K., B (red) & Pedersen, K., Bransholm, *Kvalitativ metode — fra metateori til markarbejde*. Roskilde Universitetsforlag.

Holm, A. B. (2014). *Videnskab i virkeligheden – En grundbog i videnskabsteori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (red) (2012). Socialkonstruktionisme (Forord). I Illeris, K.,(red) *49 tekster om læring* (s. 137-139). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.

Illeris, K., Katznelson, B., Simonsen, B., & Ulriksen, L. (2002). *Ungdom, identitet og uddannelse*. Gylling. Narayana Press.

Jensen, A., F. (2005). Imellem ting. Foucaults filosofi. Frederiksberg: DET lille FORLAG.

Jensen, A., F. (2013). Imellem ting. Foucaults filosofi. Frederiksberg: DET lille FORLAG.

Nordenbo, S. E., (2011). i Kristensen H.J. et al. *Dannelse, kompetence og uddannelse* (S. 44-65) Gyldendals Pædagogik Håndbog. København: Gyldendal

Pedersen, I., K. (2010). Michel Foucault. i Pernille Tanggaard (red.) *Sundhedssociologi - grundbog*. Gyldendal Akademisk.

Spradley, J., P. (1979). The developmental research sequence. I *The Ethnographic Interview* (s. 42-71). Belmont: Wadsworth Cengage Learning.

Artikler og publikationer

Asbjørnsen, A., Eikeland, O. & Manger, T., (2010). Motiv for uddanning under soning. Bergen. Statens hus, Utdanningsavdelinga.

Biesta, G., J., J. (2007). Why 'what works' won't work. Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research

Direktoratet for Kriminalforsorgen [DKF] (2015): *Kriminalforsorgens Recidivstatistik 2014*. <http://www.kriminalforsorgen.dk/Recidiv-1366.aspx>

Fava, C., Hentze, M., & Jensen, A. (2014). Undervisning i danske fængsler - i spændingsfeltet mellem straf og resocialisering. Semesterprojekt, AAU CPH.

Koudahl, Peter 2010a: *Indsatte i danske fængsler – Uddannelse og uddannelsesønsker*, 2. reviderede udgave. Danmarks Pædagogiske Universitet og Direktoratet for kriminalforsorgen

Koudahl, Peter 2010b: *Uddannelse i fængslerne – Hvad siger de indsatte?* En interviewundersøgelse. Danmarks Pædagogiske Universitet og Direktoratet for kriminalforsorgen

Otto, L. (2006): Foucaults "governmentalitetsteori". Styringsteknologi og subjektivitet. Arbejdsrapport 1. Udkast. Københavns Universitet.

Richters, J. (2011). Magt og afmagt i individets liv. I *Psyke & Logos* (s.418-431).

<https://ojs.statsbiblioteket.dk/index.php/psyke/article/view/8730?acceptCookies=1>

Riis, A., H. (2016) Indsat under uddannelse – mulighed og kamp. *Retfærd*, (1), (s. 73-87).

Hjemmesider

Andersen, H., S. (2014). Kriminaliteten falder til laveste niveau i fem år.

<https://www.dr.dk/nyheder/politik/kriminaliteten-falder-til-laveste-niveau-i-fem-aar> (Sidst set d. 04-07-2016)

Balvig, F. (2016). Balvig: En samlet pakke kan nedbringe ungdomskriminalitet

<http://www.altinget.dk/justits/artikel/balvig-en-samlet-pakke-kan-nedbringe-ungdomskriminalitet#.Vz4o9hgZV64.facebook> (sidst set d. 28-06-2016)

Beskæftigelsesministeriet (2014a). Kontanthjælpsreformen

<http://bm.dk/da/Beskaeftigelsesomraadet/Flere%20i%20arbejde/Kontanthjaelpsreform.aspx>

(sidst set d. 11-05-2016)

Beskæftigelsesministeriet (2014b) Hovedelementer i reformen

<http://bm.dk/da/Beskaeftigelsesomraadet/Flere%20i%20arbejde/Kontanthjaelpsreform/Hovedelementer%20i%20reformen.aspx> (sidst set d. 04-07-2016)

Danmarks Statistik (2014)

<http://www.dst.dk/da/Statistik/NytHtml?cid=26418> (sidst set d. 28-06-2016)

Datatilsynet (2015). Studerendes specialeopgaver mv.

<https://www.datatilsynet.dk/erhverv/studerendes-specialeopgaver-mv/> (sidst set d. 28-06-2016)

Den Store Danske (n.d.). Straffeloven

[http://denstoredanske.dk/Samfund, jura og politik/Jura/Kriminalret, almindelig/Straffeloven](http://denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Jura/Kriminalret,_almindelig/Straffeloven) (sidst set d. 29-06-2016)

Det Kriminalpræventive råd [DKR] (n.d.)Nabohjælp

<http://www.dkr.dk/nabohj%C3%A6lp-p%C3%A5-din-vej> (sidst set d. 28-06-2016)

DSB (n.d.) DSB Ung Kort

<http://www.dsb.dk/find-produkter-og-services/dsb-ung-kort/> (sidst set d. 28-06-2016)

Fyens (2016). Strengere straffe har ikke synlig effekt på tilbagefald

<http://www.fyens.dk/indland/Strengere-straffe-har-ikke-synlig-effekt-paa-tilbagefald/artikel/2982224> (sidst set d. 04-07-2016)

Jensen, A., F. (n.d.). Foucault: Gouvernamentalité.

http://filosoffen.dk/filosoffen_skriver/laesninger/michel-foucault/foucault-gouvernementalite/ (sidst set d. 28-06-2016)

Kirk, J., S. (2016). Uddannelse kan løfte med op til 96 mia. kr.

<http://ae.dk/analyser/uddannelse-kan-loefte-bnp-med-op-til-96-mia-kr> (sidst set d. 28-06-2016)

Kriminalforsorgen (n.d.a). Projekt God Løsladelse

<http://www.kriminalforsorgen.dk/God-L%C3%B8sladelse-1309.aspx> (sidst set 04-07-2016)

Kriminalforsorgen (n.d.b). Kriminalpræventivt arbejde

<http://www.kriminalforsorgen.dk/Kriminalpr%C3%A6ventivt-arbejde-87.aspx> (sidst set d. 28-06-2016)

Nordisk ministerråd (n.d.)

<http://www.norden.org/da/fakta-om-norden/socialpolitik-og-velfaerd> (sidst set d. 28-06-2016)

Nordjyske (2015). Unge uden uddannelse ender i fængsel

<http://nordjyske.dk/nyheder/unge-uden-uddannelse-ender-i-faengsel/0fa78f8c-6d0f-44d2-b7d8-008f1aff0a9/112/1513> (sidst set d. 04-07-2016)

P3Nyheder (2010). Dømte unge ikke bange for ny straf

<http://www.dr.dk/P3/P3Nyheder/2010/08/25/071139.htm> (sidst set d. 28-06-2016)

Retsinformation (2014). Ankestyrelsens principafgørelse

<https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=167292> (sidst set d. 28-06-2016)

Socialjura (2014). Lov om aktiv beskæftigelse. Kapitel 7 §15 stk. 3.

<http://www.socialjura.dk/content-storage/love/love/beskaeftigelsesindsatslov/> (sidst set d. 28-06-2016)