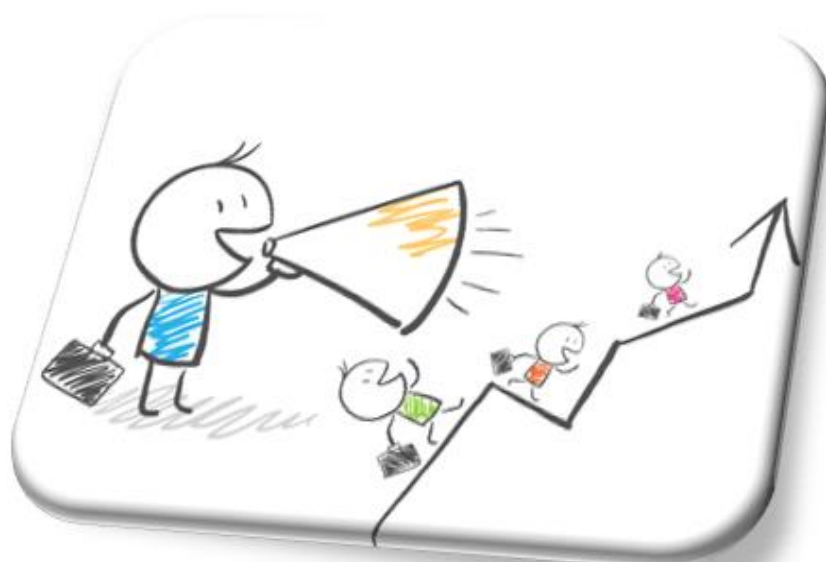


Forandring

Giver

Udfordringer



Masterafhandling

Master i Udsatte Børn og Unge

Aalborg Universitet

Mette Riis Bækmark

Lone Nielsen

Boris Blagojevic

Lotte Houliind

Anslag:136.317

Vejleder Mette Pless

INDHOLDSFORTEGNELSE

Abstract	4
Indledning	6
Problemfelt	7
FGU'en bliver til	7
Menneskesyn i konkurrencestaten.	9
Læringssyn i FGU'en.	11
Problemformulering	12
Metode	12
Dokumentanalysen	12
Fordele og ulemper ved dokumentanalyse som metode	13
Fremgangsmåde i dokumentanalysen	13
Præsentation af valgte dokumenter	14
De kvalitative interviews	15
Udarbejdelse af interviewguide	16
Præsentation af informanter	17
Ethiske overvejelser om valg af metode	17
Teoriafsnit	18
Teori Menneskesyn	19
Kritik af det opportunistiske menneskesyn	20
Teori læring	21
Det retlige grundlag	24
Forandring Giver Udfordringer- et juridisk perspektiv af Mette bækmark	24
Problemformulering	24
Retlig baggrund	24
Analyse	25
Samarbejdet mellem kommune og FGU	25
Skolernes forskellighed	26
Organisatoriske rammer	27
Sammenfatning	27
De unges ret til forsørgelse på FGU af lone nielsen	28
Indledning	28
Problemformulering	29
Retsgrundlag	29
Redegørelse og analyse	29
Sammenfatning	32

Uklarhed om målgruppevurdering af Lotte Houlind	33
Indledning	33
Problemformulering	34
Redegørelse og analyse	34
Målgruppekriterierne	35
Kriterierne	35
Motivation	36
Viden om forventninger	36
Selvstændighed og ansvarlighed	36
Mødestabilitet	36
Samarbejdsevner og respekt	37
Sammenfatning	37
Konflikt mellem lovgivningerne af Boris Blagojevic	38
Case	38
Problemformulering	39
Retsgrundlag	40
Redegørelse og analyse	40
Sammenfatning	42
Dokumentanalyse	43
Dokumentanalyse ud fra begrebet menneskesyn	43
Regeringens forventninger	43
Demokratiske værdier i Konkurrencestaten	44
Samfundets ansvar	45
Nuancer af det opportunistiske menneskesyn	46
Delkonklusion, analyse menneskesyn.	47
Dokumentanalyse ud fra det overordnede læringssyn.	47
Det brede læringssyn	47
Læringens fundamentale principper	49
Motivation som drivkraft	50
Delkonklusion, Læring.	51
Analyse af interview	52
Indledning til analyse af interviews	52
Et bredt defineret læringssyn	52
De organisatoriske rammer	54
Unges negative forventning til egne ressourcer	55
Ambivalensen mellem lyst og tvang	56

Fokus på motivation	57
Social integration	57
Delkonklusion på læringssyn, analyse af interview	58
Et opportunistisk menneskesyn?	59
Optimering af individet	60
Optimering eller spild af ressourcer?	61
Er der plads til forskelle og kompleksitet i de unges udfordringer?	62
Et bredt menneskesyn i praksis	63
Afrunding af interview	64
Delkonklusion menneskesyn	65
Konklusion	67
Perspektivering	72
Oplevelsen af at få stemplet ikke-uddannelsesparat?	72
Fejler folkeskolen?	73
Står vi overfor et paradigmeskifte?	74
Litteratur	76
Bilag	77

ABSTRACT

Our common interest for our master thesis, is a new kind of school which has been developed in recent years, called the FGU (Forberedende Grunduddannelse – Preparatory Basis Education). The FGU is intended for young pupils, who have some difficulties starting an education, or finding a job after elementary school. The purpose of the FGU is to help these young pupils, so they can become independent citizens in the future. We decided to divide the thesis in to two parts, which will support each other in our analyses. We decided to analyse two texts to begin with, followed by two qualitative interviews with two professionals, who work at one of the country's FGU institutions.

The analysis of the texts in our thesis is also divided into two separate parts, where we will examine two separate texts. One is a political agreement written and agreed upon by the Danish government and various political parties and is called; "Aftale om bedre veje til job og uddannelse". The second text are guidelines for which didactic principles are meant to be used at the FGU intended for the FGU teachers and is called; "Vejledning til de 15 didaktiske principper". We decided to analyze the texts using two main concepts which is based on a view of humanity and a view on learning. The view of humanity will mainly be used to analyze the law text, and the view of learning will mainly be used to analyze the guidelines for teachers.

To answer the question of our research and to complement our two concepts, we use Ove K. Pedersens book "Konkurrence Staten" – which translates into "The State of Competition", Maria Appel Nissen, Mia Arp Fallov and Pia Ringø's book which is called; "Menneskesyn I social arbejde" – and translates into; "The view of humanity in social work". We also decided to include Knud Illeris' theory of learning from his book called "Læring" – which translates into "learning". While Illeris focuses on different varieties of learning and the understanding of learning, the theories we have chosen to work with from the other books, focuses on the "productive human being" and the "opportunistic human being" but have very different views and angles on the subject.

Based on our analysis of the texts we conclude that Illeris' definition of learning is mainly used throughout the texts and the preparatory work (to the political agreement) regarding

learning. We also conclude that “the productive human being” is mainly used to describe the view of humanity throughout the preparatory work up to the creation of FGU.

In contrast to the preparatory work, our analysis of the interviews gave us a new angle on the subject of humanity where both of our respondents made it clear, that they have a holistic view of their pupils.

INDLEDNING

Først vil vi takke Mette Pless for hendes støtte og vejledning til denne afhandling. Vi var tæt på at miste modet, da Coronapandemien slog bunden ud af vores første afhandling. Mette var her en fantastisk støtte, som hjalp os videre.

Vi er fire personer i gruppen, der sammen har udarbejdet denne afhandling. Vores uddannelser spænder over socialrådgiveren, som varetager børn- og ungesager, til pædagogen der arbejder i specialklassen eller med det proaktive og reaktive kriminalitetsforebyggende arbejde. Med har vi også en lærer med baggrund som underviser i en specialklasse og som forstander på en specialefterskole. Vi havde først sat retning mod at undersøge FGU'en, ud fra et ungeperspektiv. Vi havde derfor etableret kontakt med FGU Svendborg, der ville formidle kontakten med de unge der var elever hos dem. Planen var at vi ville danne det empiriske grundlag for vores opgave, ud fra kvalitative interviews, med en problemformulering der netop havde til formål at belyse de unges perspektiv.

Desværre blev Danmark i samme øjeblik lukket ned pga. Coronapandemien, og muligheden for at få nogle meningsfulde, kvalitative interviews med de unge mennesker, var derfor ikke længere til stede. Vi var derfor nødsaget til at skifte retning.

God læselyst.

Det har i det 20. århundrede været en konstant kilde til samfundsmæssig bekymring, at en relativt stor andel af de danske unge, møder voksenlivet uden uddannelse og tilknytning til arbejdsmarkedet. Derfor har man fra politisk hold udarbejdet adskillige tiltag, for at udvikle uddannelsessystemet, med et formål om at styrke de unges muligheder. At uddannelsessystemet er præget af politisk besluttede reformer, er et vilkår i vores samfund.

Reformer skabes på baggrund af et politisk ønske om forandring, og indeholder visioner om forbedring af et område. Men hvordan kommer visionerne til udtryk i praksis?

I 1993 lancerede man, med en bred politisk opbakning, *Uddannelse for alle*, med en målsætning om, at 95 pct. af en ungdomsårgang senest 25 år efter ophøret af undervisningspligten, skulle have gennemført en ungdomsuddannelse. I 2016 havde man opnået 92% mod 78% i 1994 (Bedre veje til en ungdomsuddannelse, 1994)¹.

“I Danmark har der særligt gennem de sidste 20 år været gennemført talrige konkrete politiske tiltag, der har til formål at få så mange unge som muligt ind i uddannelse, mindske frafald og øge antallet af unge, som færdiggør deres uddannelse” (Görlich & Katznelson)².

På trods af at der gennem en årrække har været fokus på uddannelse til alle, har der gennemgående været udfordringer indenfor området.

Tidligere var der fra politisk hold, fokus på ungdomsarbejdsløshed og de tiltag der havde til formål at få unge i arbejde. Sammen med uddannelsespålægget ses et diskursskifte, hvor fokus flyttes til at få unge i uddannelse. Andre politiske initiativer indgår i samspil med uddannelsespålægget, eksempelvis brobygningsforløb, mentorordninger m.m. I perioden beskrives unge i et arbejdsmarkedsperspektiv, ud fra deres engagement eller mangel på samme, i forhold til deres rolle som arbejdstager.

¹ Regeringen

²Sidetæl matcher ikke sidetæl i bogen, da kapitlet er sendt som PDF fra vejleder grundet Corona

Eksempelvis “unge, som er konventionelt arbejdsløse”, “unge, som ikke er til rådighed”, “unge, som er umotiverede”, “unge, som er mulighedssøgende”. (Görlich & Katznelson, s. 4)³

Udover fokus på unges uddannelse, har der i beskæftigelsespolitikken også været fokus på at bekæmpe ungdomsarbejdsløsheden og få de unge i arbejde. Med uddannelsespålægget lægges større vægt på beskæftigelse via uddannelse, hvilket i beskæftigelsespolitikken kommer til udtryk i fokus på en aktiv beskæftigelsespolitik, med det såkaldte uddannelsespålæg til følge (Reform af kontanthjælpssystemet, 2013)⁴. Kernen i pålægget er, at alle unge under 30 uden ungdomsuddannelse, skal deltage i uddannelsesrelaterede aktiviteter, for at være berettiget til en ungdomsydelse.

I februar 2017 kom en ekspertgruppe med en ny række anbefalinger til regeringen. I rapporten *Bedre veje til en ungdomsuddannelse* (Bedre veje til en Ungdomsuddannelse - anbefalinger til regeringen, 2017)⁵. Formålet med rapporten var at afdække udviklingspotentialer inden for uddannelsessystemet, med formålet om at give flere unge fodfæste i uddannelsessystemet og på arbejdsmarkedet. Eksperterne påpegede, at trods det, at 92% af de unge havde gennemført en ungdomsuddannelse jf. målsætningen, havde ca. 20% af dem syv år efter undervisningspligtens ophør, ikke opnået studie- eller erhvervskompetence som gav adgang til arbejdsmarkedet.

På baggrund af denne rapportes anbefalinger, indgik en bred kreds af Folketingets partier i oktober 2017 en aftale⁶ om, en reform af det uddannelsesforberedende område (Aftale om bedre veje til uddannelse og job, 2017). Målet med reformen var at styrke indsatsen for de unge, der ikke er klar til at gå direkte videre til en ungdomsuddannelse efter grundskolen. *Aftale om bedre veje til uddannelse og job (Fremover forkortet som BVUJ)*, indebærer at der kommer en ny forberedende grunduddannelse- FGU'en, som afløser den brede palette af daværende tilbud som Produktionsskolen, Kombineret Ungdomsuddannelse (KUU) og Erhvervsgrunduddannelse (EGU), samt nogle af de tilbud, som de unge før kunne få på

³ Sidetal matcher ikke sidetal i bogen, da kapitlet er sendt som PDF fra vejleder grundet Corona

⁴ Beskæftigelsesministeriet

⁵ Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse (vedlagt som bilag)

⁶ Regeringen (vedlagt som bilag)

Voksenuddannelsescentrene (VUC). Formålet med FGU'en er at ruste de ikke-uddannelsesparate unge til en ungdomsuddannelse eller beskæftigelse.

Overordnet set var ambitionen at tage det bedste fra de forskellige tilbud, og sammensætte den nye FGU med formål om, at styrke de unges muligheder med et mere sammenhængende tilbud.

Overordnet set er der med *Bedre veje til uddannelse og job*, sket en markant ændring af det uddannelsesforberedende område. Vi går fra et komplekst til et langt mere enkelt system, ved at omlægge og fjerne direkte adgang, til en række forberedende tilbud og uddannelser og erstatte dem med den nye FGU. Af aftalen fremgår det at, *“den nye uddannelse står på skuldrene af især produktionsskolernes værkstedspædagogik, der kombineret med VUC's almenundervisning skal ruste de unge fagligt, personligt og socialt til at gennemføre en ungdomsuddannelse eller at få varigt fodfæste på arbejdsmarkedet”* Aftale om bedre veje til uddannelse og job, 2017, s. 3).⁷

Men hvordan er menneskesynet i de politiske visioner?

MENNESKESYN I KONKURRENCESTATEN.

Med sin bog *Konkurrencestaten: 2011*, introduceres begrebet af samme navn som titlen, af den pensionerede CBS- professor, Kaj Ove Pedersen. I en artikel fra august 2018 beskriver Pedersen hvordan begrebet *“pludselig blev et samlet begreb for alt ondt- lige fra øget stress, kontrol af de arbejdsløse og præstationspres på de unge”* (Der er håb for konkurrencestaten, 2018).

At vi lever i en tid, hvor presset på unge er massivt, fremstår klart. Samtidig er det tydeligt at det ikke kun er et dansk problem, men en international udfordring. En gruppe forskere fra

⁷ Regeringen

⁸ Informationen

Center for ungdomsforskning, beskriver i det følgende, det globale pres der er på unge for at præstere:

”Vi skal finde årsagerne i globale og tværnationale tendenser, som selvsagt kan være forskellige, afhængig af den givne nationale sammenhæng og de gældende kulturelle, institutionelle, strukturelle og politiske variationer, men som dog har fællestræk på tværs af landegrænser.” (Görlich, Pless, Katznelson & Graversen, 2019, s. 29)

Bogen beskriver presset på udsatte unge, der har udfordringer med at slå til i præstationssamfundet.

Konkurrencestaten kan kort defineres som, en stat i international konkurrence med andre stater, med det formål at generere økonomisk vækst. Ideen bag konkurrencestaten, er tanken om borgeren som forbruger af den offentlige sektor. Det er statens opgave at regulere borgernes adfærd på markedet, især arbejdsmarkedet og dermed også en ungdomsuddannelse som FGU'en. Når vi definerer konkurrencestaten, skyldes det at vi vil forholde os til det menneskesyn som ligger til grund for den.

Pedersen beskriver menneskesynet i konkurrencestaten, i definitionen af det opportunistiske menneske således:

”Opportunisten fødes nemlig netop ud af konkurrencesamfundet, som er et samfund, hvor frihed opnås, for så vidt som samfundet gennem dets arbejdende befolknings præstationer formår at konkurrere godt nok med andre videnssamfund til at hjemskaffe tilstrækkeligt med midler til at finansiere dets forestilling om det gode liv. Opportunisten, 'en person, hvis formål er at realisere sin egennytte', gør sådan set bare det, der skal til, for at det demokratiske, frihedselskende, respektable Velfærdsdanmark, vi elsker, kan leve videre til vores alles bedste i en globaliseret verden.⁹

Vi har en hypotese om, at regeringen og aftalepartierne anskuer de unge ud fra det opportunistiske menneskesyn, hvilket vi vil undersøge i masterprojektet.

⁹ “Kampen om opportunisten” Information d. 28/11-2015. (vedlagt som bilag)

Kravene til medarbejderne på en moderne arbejdsplads stiger og det er blevet sværere at klare sig uden uddannelse. Det betyder:

"at der er blevet færre veje til voksenlivet. Hvor man tidligere kunne skabe sig en relativt stabil plads på arbejdsmarkedet ved at oparbejde praktisk erfaring i forskellige job, er det i dag langt sværere, fordi det i stigende grad er formelle kompetencer og eksamensbeviser, der giver adgang til arbejdsmarkedet." (Görlich et al., 2019, s. 231)

Det at gå i skole kan beskrives som et samfundsmæssigt tvangsforhold. I nogle lande har man skolepligt, i Danmark har vi undervisningspligt. Fra et læringsmæssigt synspunkt er det vigtigt at have en forståelse af, at det er noget man skal, *"der er ingen mulighed for at undslippe, det står i Grundloven og er både bevidsthedsmæssig og juridisk basalt."* (Kettel, 2004, s. 138)

Et stærkt virkende forhold der bringer udsatte unge i en sårbar position, er uddannelsessystemets bedømmelses kultur, forstærket af samfundsmæssige udviklingstendenser. Vi starter tidligt i skoleforløbet med nationale tests, fortsætter fra starten af overbygningen med uddannelsesparathedsvurdering og karakterer. Senest er indførelsen af karakterkrav til ungdomsuddannelserne kommet til, jf. BEK af lov om kommunal indsats for unge under 25 år § 2g. Bedømmelsen af de unge har betydning for den enkeltes videre uddannelses- og erhvervsmuligheder samt livsmuligheder.

Illeris understreger her, det pres der er på de unge for at uddanne sig, *"det virker videre selv efter undervisningspligtens ophør, stærkest i ungdomsuddannelserne, der i det moderne samfund er så nødvendige for den enkeltes samfundsmæssige muligheder at der nærmest er tale om indirekte tvang."* (Illeris, 2004, s. 138).

Dette er også gældende for de unge på FGU, der mister retten til offentlig forsørgelse, hvis de ikke deltager i det uddannelsesstilbud, de vurderes at passe ind i.

På baggrund af ovenstående har vi formuleret to hypoteser, som vi vil bruge som indledende rammesætning af vores dokumentanalyse.

Unge på FGU kan have udfordringer i forhold til læring, grundet deres negative oplevelser fra tidligere skoletilbud og FGU'en trækker på et bredt læringssyn.

PROBLEMFORMULERING

Hvilket lærings- og menneskesyn kan spores i visionerne bag den nye FGU, og hvordan kommer det til udtryk i praksis?

METODE

Dette kapitel har til formål at belyse, hvordan vi vil svare på vores problemformulering og redegøre for valg og fravalg af metoder og teori. Vi vil desuden præsentere vores empiriske grundlag.

Vi benytter to metoder til at udarbejde den nødvendige empiri. Først en dokumentanalyse, hvor vi ud fra vores valgte teori, vil undersøge på hvilke visioner FGU'en er etableret. Vi vil med dokumentanalysen afdække hvilke bagvedliggende faktorer ift. menneskesyn og læring, der ligger til grund for undervisningen på FGU. Dette gør vi, for at udarbejde empiri om vision og tanker for FGU, der senere skal sammenholdes med indsamlede empiri fra praksis.

På baggrund af vores teori og dokumentanalysen, udarbejder vi en interviewguide til to semistrukturerede interviews, hvor vi undersøger hvordan ovenstående kommer til udtryk i praksis. Vi ser også på om de politiske visioner der er lagt til grund, også er det man oplever i praksis.

DOKUMENTANALYSEN

Peter Nedergaard, som er professor i statskundskab ved Københavns Universitet, giver i sin bog fra 2015 "At læse tekst med samfundsvidenskabelige briller", en grundig indføring i dokumentanalyse, der også omtales som indholdsanalyse. Han definerer indholdsanalyse som en metode til at analysere tekster på, ud fra systematisk kategorisering.

Kommunerne løser opgaven forskelligt. Det gør de primært på baggrund af Bekendtgørelsen- og lov om FGU, BVUJ samt undervisningsministeriets beskrivelse af

FGU'en (Didaktiske principper for FGU). Disse står som centrale dokumenter for hvordan FGU'en kommer til at udforme sig. Derfor har vi valgt at lave en indholdsanalyse af disse dokumenter.

Nedergaard fremhæver vigtigheden af at kende baggrunden for det dokument man analyserer, da der ellers er mulighed for fejlfortolkning. Ved at inddrage både regeringens forarbejde, bekendtgørelsen og selve loven, håber vi at dæmme op for, at analysen bliver fragmenteret.

Vi vælger at udarbejde en kvalitativ analyse, da vi både er interesseret i tekstens overflade og undergrund. Her forstået som det der umiddelbart fremgår og det latente som intentioner eller hensigter.

Et aspekt i denne opgave er at vi beskæftiger os med en samtidig problemstilling, gerne hvor der sker en udvikling, der tænker vi FGU'en er aktuel og relevant.

FORDELE OG ULEMPER VED DOKUMENTANALYSE SOM METODE

Af fordele ved metoden kan nævnes, at man som analytiker ikke har mulighed for at påvirke det der undersøges. Der er især i den åbne kodning fortolkningsmuligheder.

Indholdsanalysen kritiseres for at være ateoretisk, *"at vægten lægges mere på, hvad der er teoretisk betydningsfuldt og vigtigt. Modsat kan man sige at indholdsanalysen kan teste interessante teoretiske spørgsmål."* (Nedergaard, 2015, s. 59)

For at undersøge sammenhængen mellem teori og praksis, hvilket er grundlaget for vores afhandling, er det meningsfuldt at tilgå analysen med denne metode.

FREMGANGSMÅDE I DOKUMENTANALYSEN

For at afkode dokumenterne for deres indhold, vil vi gennemlæse dem systematisk og analytisk. Det vil vi gøre ud fra en teoristyret analysestrategi. (Ingemann, Kjeldsen, Nørup & Rasmussen, 2018, s. 107) Vi vil afkode teksten, ud fra de definerede tematikker og hypoteser, vi har udledt af den valgte teori, og ud fra vores problemformulering.

Dernæst vil vi bryde teksten op i mindre dele, og systematisk farvekode de elementer vi ønsker at identificere. Når vi har analyseret de mindre dele af teksten, vil vi samle den igen til en helhed, og ikke bare forstå den umiddelbare, manifeste mening, men også den latente bagvedliggende mening. (Ingemann et al., 2018, s. 109)

Herefter vil vi udarbejde en teoristyret kategorisering af teksten, hvor vi vil opdele den ud fra temaerne, læring og menneskesyn. I den proces bestræber vi os på at vægte de forskellige temaer ligeligt, også de temaer der ikke bekræfter vores forforståelse. Dette understøtter vi ved at lave en lukket, teoristyret kodning. Når vi koder teksten, vil vi vælge passager eller afsnit, der er udtryk for de temaer vi har fundet i vores teori, idet vi ikke kan reducere det vi søger, til enkeltstående begreber. Vi vil på den måde, fokusere på afsnittenes samlede mening. (Ingemann et al., 2018, s. 111- 114)

Vores analyse er kvalitativ og vi er interesserede i betydning og mening, frem for hvor hyppigt et enkelt begreb optræder. Hvis en pointe fremgår af teksten flere gange, fremhæver vi kun de mest rammende eksempler, ud fra en fleksibel kodningsmanual.

PRÆSENTATION AF VALGTE DOKUMENTER

For at kunne svare på første del af vores problemformulering, har vi udvalgt to dokumenter som primær empiri for undersøgelsen. Sekundært forholder vi os til formålsparagraffen i lovgivningen. Vi har i udvælgelsesprocessen udført en emnebaseret søgning, og foretaget en indledende gennemlæsning af flere dokumenter. Derefter udvalgte vi dem, vi fandt mest anvendelige til undersøgelsens formål. (Ingemann et al., 2018, s. 83)

Det første dokument vi har valgt, er BVUJ, der er et formelt politisk dokument, der dokumenterer lovaftalen om etablering af FGU. Forfatterne til dokumentet er de politiske partier der stod bag aftalen. Aftalen danner grundlag for ny lovgivning på området, og dokumentet kan beskrives at indeholde lovens motiver og forarbejder.

Det andet dokument vi har valgt, er Vejledning til de 15 didaktiske principper for (*Fremover forkortet som VDP*), et organisationsdokument udarbejdet af: Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt og Professionshøjskolen UCN, med forskningsmæssig sparring fra Lektor, Ph.d. Vibe Aarkrog, DPU, Aarhus Universitet.

Dokumentet forefindes på EMU.dk, Børne-og undervisningsministeriets digitale læringsportal, og er offentligt tilgængeligt.

Dokumentet præsenterer og eksemplificerer VDP, der er grundlaget for FGU, målrettet til lærere, ledere og vejledere, som med vejledningen kan finde inspiration, viden og konkrete forslag til udvikling af motiverende og varieret undervisning på FGU.

Dokumentet er skrevet som vejledning til de personer der hver dag varetager opgaven tæt på FGU-eleverne, altså undervisere, ledelse af skolen samt vejledere af eleverne.

Vi finder begge dokumenter relevante, da de indeholder viden direkte relateret til vores problemformulering. Ved indledende gennemlæsning viste det at indeholde både *manifeste* og *latente* temaer og begreber, som vores teorier kunne operationaliseres til. (Ingemann et al., 2018, s. 107)

Dokumenterne er let tilgængelige og betydningen i indholdet er forståelige. Vi vurderer at de fremstår troværdige og anvendelige, i forhold til deres autencitet.

Vi har valgt at dele dokumentanalysen op på den måde, at vi afkoder dokumentet *BVUJ*, ud fra teori om menneskesyn, og dokumentet *VDP* ud fra teori om læring. Dette har vi valgt, idet menneskesynet vurderes bedst at kunne afsøges i det første dokument, og læringsbegrebet i det andet. Desuden inddrager vi sekundært formålsparagraffen for FGU, i analysen omkring læring.

DE KVALITATIVE INTERVIEWS

For at besvare den sidste del af vores problemformulering, og undersøge hvorvidt de politiske visioner bag FGU afspejles i praksis, finder vi det meningsfuldt at indsamle viden fra de personer, der til dagligt beskæftiger sig med FGU. For at komme tættest muligt på eleverne og den praksis de møder, har vi valgt at udarbejde vores empiri via kvalitative forskningsinterviews, med ansatte på FGU. De har daglig omgang med eleverne, og har derfor viden der er egnet til formålet. Altså har vi foretaget en formålsbestemt udvælgelse af informanterne. (Ingemann & et al., 2018, s. 166)

Fordelen med at afholde kvalitative enkeltinterview er, at vi kan sikre os at respondenterne besvarer spørgsmålene, i den rigtige kontekst og forståelse. Respondenterne har også

mulighed for at stille os afklarende spørgsmål, hvor vi kan uddybe og forklare spørgsmålene i den fysiske dialog. Ulempen er at vores kvalitative enkeltinterview skal afholdes via videokonference, da alle uddannelsesinstitutioner er lukket ned under Coronapandemien og de ansatte er sendt hjem. Vi har derfor ikke mulighed for at møde respondenterne fysisk.

Vi har valgt at interviewe to informanter. Derfor kan man diskutere hvorvidt vi med to, kan nå mætningspunktet i forhold til den viden der er nødvendig, for at kunne svare på vores problemformulering. Dette vil vi medtage i relation til vores konklusion. (Ingemann & et al., 2018, s.171)

UDARBEJDELSE AF INTERVIEWGUIDE

For at få en meningsfuld viden til besvarelse af vores problemformulering, vil vi udarbejde en semistruktureret interviewguide, hvor vi arbejder med nogle temaer fra teorien. Vores overordnede emner er menneskesyn og læringssyn. I bogen Menneskesyn i socialt arbejde beskrives det, *“at menneskesyn anskues som noget, der på den ene side er vigtigt at reflektere over, på den anden side er vanskeligt at konkretisere” s. 17.*

Grundet at de to emner vi interesserer os for, er vanskelige at konkretisere, bestræber vi os på at opbygge vores interviewguide, så det er til at tale om for informanterne. Vi formulerer en række udsagn, der beskriver det teoretiske udgangspunkt. Vi supplerer med udsagn der beskriver nogle af de nuancer, der fraviges når man ikke holder sig til udgangspunktet. På den måde får vi mulighed for at vurdere hvordan vores informanter forholder sig til vores teoretiske afsæt. Vi er interesserede i deres refleksioner og erfaringer fra praksis og understreger derfor også for dem, at de ikke skal be- eller afkræfte vores udsagn.

Til hvert udsagn kobler vi nogle spørgsmål, der skal belyse hvordan informanten oplever udsagnet.

Vi vil dog fortsat have muligheden for at fravige de skrevne spørgsmål, og stille opfølgende nye spørgsmål eller omformulere de forberedte spørgsmål. Dette vælger vi fordi vi gerne vil have mulighed for åbenhed, og for at undgå at overse nogle af informanternes perspektiver. (Ingemann et al., 2018 s. 158 - 174)

Vi udvælger vores temaer, ud fra den valgte teori og de analyserede dokumenter, med fokus på vores problemformulering. Vi vil i vores teoriafsnit redegøre for, hvilke temaer vi vil forsøge at belyse i interviewet, til grundlag for den empiri der skal besvare vores problemformulering.

PRÆSENTATION AF INFORMANTER

For at få besvaret vores problemformulering, valgte vi at lave en forespørgsel på de sociale medier, hvor vi søgte efter informanter, der underviser på FGU. De to informanter som meldte sig, ville godt bidrage med deres faglige viden og know-how i forhold til FGU's didaktiske læringsprincipper og menneskesynet i lovgivningen, som BVUJ også afspejler.

Den første informant er ansat som skoleleder på FGU'en. Skoleleder var egentlig uddannet cand. inden for naturvidenskab og havde tidligere været rektor på et Handelsgymnasium, der også var ansvarlig for EUD.

Skolelederen søgt stillingen som skoleleder, pga. den faglige konstellation mellem det boglige og det mere praksisnære i form af værkstedslinjerne. Disse faglige kulturfællesskaber fandt han spændende og det var hans bevæggrund for at søge stillingen som skoleleder. Skoleleder havde også en interesse i at arbejde mere med de sociale problematikker, som de studerende på FGU'en bringer med sig ind i undervisningsmiljøet.

Den anden informant er ansat som underviser på den samme skole, hvor Skoleleder er ansat som skoleleder. Underviser er ansat på værkstedslinjen der hedder Sundhed og Omsorg, og underviser eleverne indenfor SOSU i pædagogik og psykologi. Underviser er oprindeligt uddannet kontorassistent og efterfølgende har Underviser taget en pædagogisk uddannelse som er blevet suppleret med en diplomuddannelse i AKT - en forkortelse af Adfærd, Kontakt og Trivsel.

ETISKE OVERVEJELSER OM VALG AF METODE

Vi vil igennem vores afhandling arbejde ud fra et hermeneutiske perspektiv. Vi vil forsøge at finde frem til en mening ud fra den problemformulering, som vi har udarbejdet. For at finde frem til en form for sandhed, vil vi ved hjælp af empati, forsøge at forstå tankerne bag dokumenterne og informanterne. (Ingemann et al., 2018, s. 45)

Noget af det grundlæggende bag det hermeneutiske perspektiv er, at man som undersøger har nogle opfattelser og tanker, allerede inden man går i gang med undersøgelsen. Dette kan betegnes som en forforståelse eller en fordom. For os er det vigtigt, at vi igennem afhandlingen får udarbejdet ny viden, så vores fordomme bliver erstattet og underbygget af denne viden. Vores fordomme kan beskrives som dele af en større helhed, og for at opnå en samlet forståelse, er det vigtigt at vores viden har mulighed for at udvikle sig og ikke er låst fast. Når man arbejder ud fra det hermeneutiske perspektiv, så arbejder man i virkeligheden ud fra en cirkulær tænkning, med en erkendelse af, at vores fordomme konstant bliver sat på spil, og skal erstattes af ny viden. (Ingemann et al., 2018, s. 44-47)

Vi har igennem afhandlingen været opmærksomme på, at vi som undersøgere har et ansvar for at udarbejde et troværdigt produkt. Dette gør vi blandt andet ved ikke at fordreje ytringer eller udsagn fra vores informanter, samtidig med at vi sørger for en gennemsigtighed i vores afhandling, så læser har mulighed for at være kritisk. (Ingemann et al., 2018, s. 59-61)

Undervejs i afhandlingen har vi haft nogle etiske overvejelser og drøftelser, vedrørende vores interview. Vi har forsøgt ikke at påvirke vores informanter i en retning, som ville tilgodese vores problemformulering, og har forsøgt at arbejde ud fra åbne spørgsmål og udsagn, som informanterne kan være trygge ved at svare på. Vi vil sørge for, at vores informanter forbliver anonyme, ved at give dem fiktive navne igennem afhandlingen.

TEORIAFSNIT

For at besvare vores problemformulering, har vi valgt at inddrage relevant teori, for at analysere de valgte temaer *Menneskesyn og Læring*. Vi vil i dette kapitel systematisk opdele begreberne i afsnit, og redegøre for hvilken teori vi vil anvende til vores analyse, og hvordan vi vil operationalisere teorien til anvendelse. Vi vil løbende i hvert afsnit, redegøre for, hvilke temaer vi vil afsøge i forbindelse med vores *dokumentanalyse (DA)*, samt hvilke temaer vi vil have i mente ved *interview (IW)* af undervisere.

I vores problemfelt skriver vi, at vi har en hypotese om, at regeringen og aftalepartierne anskuer de unge ud fra det opportunistiske menneskesyn. Vi finder det relevant først at undersøge det bagvedliggende menneskesyn og dernæst hvordan det kommer til udtryk i praksis. For at finde nuancer og facetter i menneskesynet, vil vi inddrage forskerne bag bogen *“Menneskesyn i socialt arbejde - om udviklingen af det produktive menneske”*.

I forhold til konkurrencestatens tolkning af menneskesynet, vil vi inddrage professor i komparativ politisk økonomi, Ove K. Pedersens perspektiver. Vi antager at regeringen og aftalepartierne har udarbejdet dokumentet: *BVUJ*, ud fra de samfundsmæssige overvejelser, i forhold til hvad der giver mest nytte, for flest mulige i samfundet. Det betyder at den udøvende magt, skal gøre en forskel for flest mulige individer og være til gavn for Konkurrencestaten (Kildedal, Laursen & Michelsen, 2013, s. 72) og derved *“øge samfundets velstand ud fra en antagelse om, at hvis dette ikke sker, er der risiko for, at vi ikke i fremtiden kan bevare velfærdsstaten og det velfærdsniveau, som vi har været vant til.”* (Nissen, Fallov & Ringø, 2018, s. 12)

Pedersen anser, at Danmark bevæger sig fra en velfærdsstat til en konkurrencestat på nogle områder, men samtidig mener han også, at vi beholder nogle af værdierne fra velfærdsstaten (Pedersen, 2011, s. 202). Konkurrencestaten bliver et ekstra lag på velfærdsstaten, da det sociale arbejde er indlejret i den offentlige sektor. Politikerne erkender hermed, at der er et samfundsmæssigt behov for at mennesker der befinder sig i socialt udsatte positioner, skal kunne modtage hjælp og støtte. (Nissen et al., 2018, s. 13)

Konkurrencestaten forsøger at sikre, at alle unge skal have lige mulighed for at få en uddannelse og dermed gøre sig økonomisk uafhængige af samfundet, for at sikre samfundets konkurrenceevne. Pedersen fremhæver Konkurrencestatens lighedsbegreb *“akkurat som velfærdsstaten gjorde det er statens opgave at give alle lige muligheder. Blot er der nu forskel på, hvad lighed er, og hvem der har ansvaret for dens udbredelse.”* (Pedersen, 2011, s. 194)

Velfærdsstaten anerkender personen, som et unikt individ der besidder en værdi i sig selv, hvor det er statens opgave at skabe lighed i samfundet. Konkurrencestatens formål er at

skabe færdigheder og give tilskyndelse, så den enkelte kan blive egennyttig - herre i eget liv. (Pedersen, 2011, s. 194)

Det opportunistiske menneskesyn, som kommer til udtryk i konkurrencestaten, har til formål at motivere individet i form af økonomiske incitamenter. Individet bliver ansvarliggjort for kontinuerligt at styrke egne kompetencer og skabe lysten til at fremme udviklingspotentialer. Derved sikres den globale konkurrenceevne, som skal være medvirkende til at styrke individets økonomiske uafhængighed af samfundet. (Pedersen, 2011, s. 190)

KRITIK AF DET OPPORTUNISTISKE MENNESKESYN

Hvis man benytter sig af en kritisk tilgang til konkurrencestaten, og det menneskesyn som kommer til udtryk i denne, kan man argumentere for, at det opportunistiske menneskesyn kan vanskeliggøre socialt arbejde. Med dette mener vi, at et af rationalerne bag socialt arbejde er, at man fra samfundets side erkender behovet for at støtte, hjælpe og være solidarisk med de mennesker i samfundet, der har behov for dette. Dette rationale bygger ikke nødvendigvis på en økonomisk gevinst for samfundet eller den enkelte, men kommer til udtryk ved det meningsfulde, rationelle og etisk forsvarlige arbejde, der udføres i arbejdet med mennesker i sårbare positioner.

Konkurrencestaten er et led i den kapitalistiske tankegang, hvor man vil effektivisere den økonomiske produktivitet. Ved at overføre denne tanke til det sociale arbejde, risikerer man stigmatisere en stor del af de mennesker, der i forvejen er i sårbare positioner i samfundet. Den økonomiske produktivitet handler således om at skabe mere for færre midler. Derfor indebærer det at mennesket maksimerer egennytte, bliver mere produktivt og optimerer sig selv, uden at det skal være en stor omkostning for samfundet.

Dette menneskesyn kan have den modsatte effekt på samfundets svageste, hvis de føler sig stempet som uproduktive, inaktive, fastlåste og ude af stand til at lære og udvikle sig. I tanken bag det opportunistiske menneske, eller det produktive menneske, er der en tendens til at glemme forskelligheden og kompleksiteten hos mennesker, især socialt udsatte.

Der kan være faktorer i et menneskes liv, der besværliggør hans/hendes muligheder for udvikling i den produktive retning, herunder er det værd at nævne sygdomme, sociale belastninger, traumer eller manglende netværk. Et menneske der i økonomisk forstand, kan betegnes som værende "uproduktivt" eller "fastlåst", kan i andre henseender være produktivt, hvis vedkommende indeholder andre menneskelige kvaliteter, som eksempelvis omsorg og medmenneskelighed.

Vi synes det er vigtigt at nævne, at der inden for arbejdet med socialt udsatte, kan ligge flere forskellige menneskesyn, som kan være i konflikt med det produktive eller opportunistiske menneskesyn. (Nissen et al., 2018, s. 12-24)

Dermed er samfundet medvirkende til at skabe idealet om den opportunistiske personlighed, det betyder at individet tilpasser sig konkurrencestatens forhold, for at kunne drage fordel af sin egen nytte. (Pedersen, 2011, s. 188) Det betyder at lige meget hvor du befinder dig i din livscyklus, så modtager du læring direkte eller indirekte, derfor har vi valgt også at inddrage læringsbegrebet.

TEORI LÆRING

For at analysere på læring som begreb, har vi valgt at anvende Knud Illeris teori. Illeris er professor, og har forfattet en række bøger omkring hans interesseområder, Lærings-, motivations- og kvalifikationsteori, livslang læring og læring i arbejdslivet. Han definerer læringsbegrebet bredt, og derfor finder vi hans teorier velegnede til belysning af vores problemformulering.

I sin bog *læring*, slår Illeris fast at læring skal have et indhold, da det ellers ikke giver mening at tale om læring. Han nævner at indholdet kan have karakter af "viden, kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, mening, holdninger, adfærdsmåder, følelsesmønstre, kvalifikationer eller kompetencer." (Illeris, 2017, s. 73)

Læring kan ifølge Illeris også ses i et bredere perspektiv, tættere på dannelse eller det at "lære at lære". Han tilføjer at det er "vigtige personlige egenskaber som fx. selvstændighed,

selvtillid, ansvarlighed, samarbejdsevne og fleksibilitet også er noget, der til dels kan udvikles og styrkes gennem læring.” (Illeris, 2017, s. 73)

Med sin mangefacetterede definition af begrebet læring, er Illeris tæt på at dække de områder FGU'en skal udvikle de unge indenfor, under deres uddannelse. Derfor tænker vi hans teori om læring er et velegnet udgangspunkt for vores analyse.

Vi finder læring interessant når vi taler om FGU, idet begrebet ufravigeligt hænger sammen med uddannelse. Samtidig er der inden for de tilbud der henvender sig til unge, der haft en vanskelig skolegang og ikke er vurderet uddannelsesparate, særligt behov for en bred definition af læringsbegrebet.

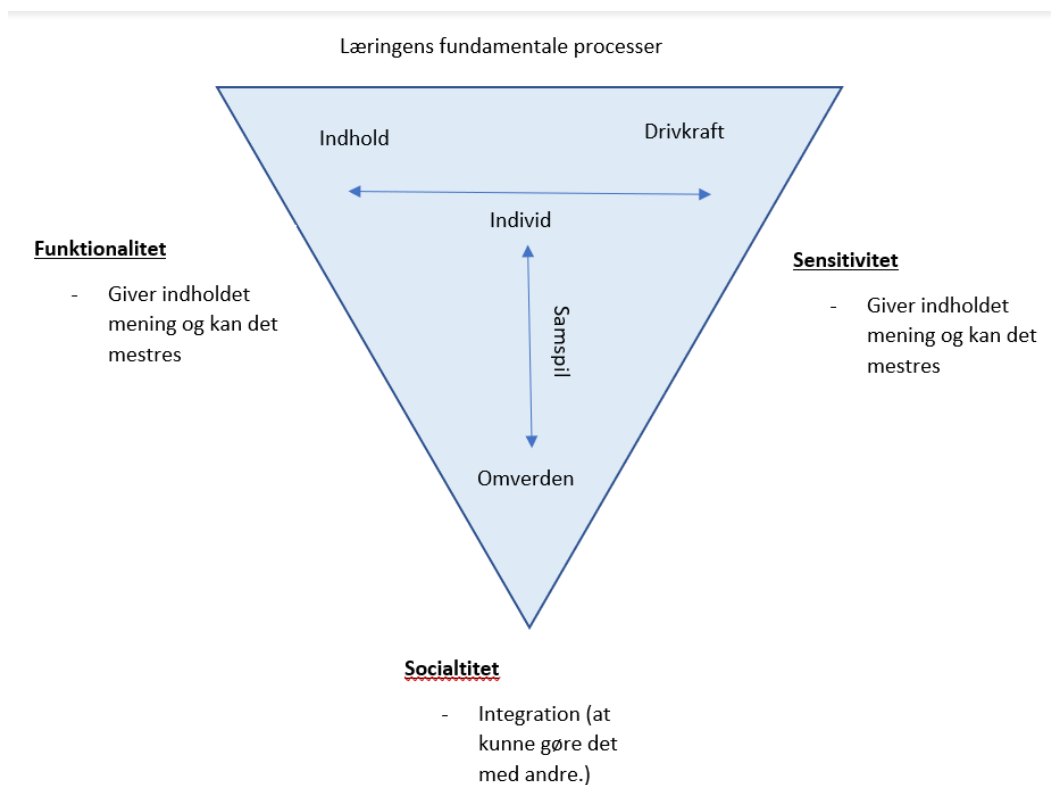
Vores fokus i denne forbindelse er, at eftersøge hvordan sammenhængen er mellem tankerne bag FGU og den FGU der fungerer i praksis. Illeris definerer læring således: *”enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetsændring, og som ikke kun tilskrives glemsel, biologisk modning eller aldring”*. (Illeris, 2015, s. 20)

Selvom vi anskuer vores problem ud fra et uddannelsesmæssigt perspektiv, kan vi ikke undgå, når vi taler læring, også at forholde os til det som mennesket individuelt har lært, da man påvirkes af den samfundsmæssige læring. Altså den dannelse af mennesket der er sket og sker løbende. Læring kan være uhensigtsmæssig, eksempelvis hvis et barn lærer at være “ikke så gode” til at lære eksempelvis matematik, eller hvis det lærer at have mistillid til uddannelsessystemet. (Illeris, 2015, s. 18)

Derfor skal vi også have for øje, at den gruppe af elever der går på et FGU-uddannelsesforløb, har den erfaring med sig, at de efter afsluttet folkeskole har opnået at være ikke-uddannelsesparate, og derfor allerede har, ikke bare opfattelsen af, men beviset på, at de ikke er gode til at gå i skole. De har erfaret at de ikke egner sig til at lære, inden for en traditionel skolemæssig kontekst. En læring der følger dem videre i livet og uddannelsessystemet, som kan skabe blokeringer og forsvar for ny læring. Dette er relevant at have i mente i afhandlingen, idet elevernes opfattelse af deres evne til at lære i skolen, i sig selv er en påvirkende faktor ind i deres muligheder for at tilegne sig den, fra samfundets side ønskede viden og kompetencer. Dog vil dette element være vanskeligt at undersøge, uden at

tale med eleverne selv, men sekundært, da det er en vigtig pointe, kan underviserne adspørges om deres opfattelse, af de elever de møder i undervisningen.

Der findes ikke nogen direkte sammenhæng mellem det at lære og det at modtage undervisning. (Illeris, 2015, s. 18) Dette underbygges af, at elever kan gå igennem ti års undervisning i folkeskolen, uden at have lært det nødvendige, for at være vurderet parate til videre uddannelse. Baggrunden for at elever ikke får et optimalt udbytte ud af deres skolegang, er mangefacetteret. Det kan skyldes kognitive udfordringer, dyslektiske problemer, opmærksomhedsproblemer blandt andet.



Ovenstående figur samler mange af Illeris

tanker om læring. Derfor finder vi den velegnet som udgangspunkt i vores analyse. Figuren drejer sig om lærings grundlæggende processer og dimensioner.

Under bearbejdningen af vores empiri, fandt vi frem til at der er forskel på hvordan kommunerne agerer og samarbejder med FGU. Hans der er leder af en FGU formulerer: "Det som vi i hvert fald kan se er, at det er meget og endda rigtig meget forskelligt, fra kommune til kommune rundt omkring i landet, hvordan at man agere i de her sammenhænge. Vi er jo en samling af tre skoler fra tre forskellige kommuner." (...) "Vi har kæmpestor opbakning, modsætningsvis andre steder og andre kommuner hvor vi kan se at der en mere nølen fra den kommunale ungeindsats side til at benytte sig af FGU, og bakke omkring de aktiviteter der foregår der, så det er jo i sidste ende også et samarbejde med nogle af de institutioner og instanser som er i kommunen" Lederen påpeger at der er stor forskel på kvaliteten af samarbejdet mellem kommune og FGU.

Den underviser vi interviewer gør os opmærksomme på, at der er stor forskel på de forskellige skoler, selv indenfor de FGU-tilbud der er indenfor deres kommune: " Vi kunne lige så godt være tre separate skoler og ikke have en overordnet direktør fx. For så forskellige er vi faktisk." Hun beskriver at der er forskel og hvordan forskelligheden kommer til udtryk i det daglige arbejde: "Det er der helt klart, det er der... der er forskel på den måde man arbejder på og hvad man tilbyder eleverne og hvordan man har udarbejdet målene"

Vores empiri viser der er udfordringer, muligvis forårsaget af at der er ændret i lovgivningen indenfor området. Det har bragt mig frem til følgende juridiske problemstilling.

PROBLEMFORMULERING

Hvilke problematikker træder frem, i forhold til at lovgivningen er ny?

RETLIG BAGGRUND

Det er kommunalbestyrelsens ansvar, gennem den kommunale ungeindsats, at vejlede om valg af ungdomsuddannelse og erhverv. Det gør de med baggrund i *Lov om kommunal indsats for unge under 25 år*. Loven er oprindeligt udstedt i 2003, men ændret en del gange efterfølgende. Senest findes den såkaldte ungeindsatslov i lovbekendtgørelse nr. 825 af 16. august 2019. Loven indeholder i en række bestemmelser med bemyndigelse til ministeren til

at udstede uddybende regler. Denne hjemmel er udnyttet, således at loven suppleres af en række bekendtgørelser bl.a. BEK nr. 1017 af 04/10/2019, om vejledning om valg af ungdomsuddannelse og erhverv. Reglerne i bekendtgørelser skal overholdes på samme måde som lovregler.

I forbindelse med, at der med FGU-loven, *lov om forberedende grunduddannelse* (lov nr. 697 af 8. juni 2018, med senere ændringer, senest offentliggjort ved LBK nr. 606 af 24 maj 2019) er blevet etableret en ny forberedende grunduddannelse for unge med behov for en særlig forberedende indsats, for at gennemføre en ungdomsuddannelse eller komme i beskæftigelse. Lov nr. 697 beskriver overordnet FGU'ens formål, tilrettelæggelse, organisering, indhold og tilrettelæggelse.

De gældende krav til de organisatoriske rammer beskrives i *Lov om institutioner for forberedende grunduddannelse*, lov nr. 698 af 08/06/2018, med senere ændringer senest offentliggjort ved LBK nr. 604 af 24/05/2019.

ANALYSE

SAMARBEJDET MELLEM KOMMUNE OG FGU

I det følgende ser jeg på den retlige baggrund for et samarbejde mellem kommune og FGU. Det er blevet kommunernes opgave at sikre de udsatte unge en sammenhængende indsats på tværs af beskæftigelses-, uddannelses- og socialområderne. Det gør samarbejdet mellem kommune og FGU essentielt. Den kommunale ungeindsats skal udarbejde den unges uddannelsesplan og beskriver målene for den enkelte. Uddannelsesplanen udfoldes herefter på FGU, i en forløbsplan, der beskriver hvordan målene nås. Foretages der ændringer i forløbsplanen som har økonomiske konsekvenser, skal uddannelsesplanen justeres og den kommunale ungeindsats skal godkende ændringen. *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*, s. 7. Uddannelsesplanen og forløbsplanen er altså direkte forbundet og indvirker på hinanden.

Som FGU-lederen påpeger er der flere argumenter for at kommune og FGU er gensidigt forbundet. Det at løfte målgruppen kræver til tider et tværfagligt samarbejde mellem FGU og kommunale instanser, som eksempelvis inddragelse af misbrugsbehandling, PPR eller UU-vejleder. Derudover har FGU-skolerne behov for at der henvises elever. Leder fortæller

hvordan der også på det område er forskel mellem kommunerne, samt at et økonomisk incitament spiller ind: ” Men faktisk udgør den gruppe vi har med at gøre en større andel en landsgennemsnittet, forstået på den måde, at UU her i X, er rigtig gode til at sende dem herhen, hvor man andre steder, i andre kommuner har andre tanker og synes det er for dyrt osv.... ” I henhold til § 42 i *lov om institutioner for forberedende grunduddannelse*, er der en kommunal bidragspligt til staten vedrørende Forberedende Grunduddannelse på 65%.

Det rejser udfordringer når ansvaret for vejledningen er nyt for kommunalbestyrelsen, samtidig er FGU- uddannelsen ny. Der er dog brug for et tværfagligt samarbejde mellem kommune og FGU, for reelt at løfte opgaven og komme hele vejen rundt om de unges komplekse problemstillinger.

To nye instanser, hvor planlægningsværktøjerne for hvert sted, griber ind i den anden organisation, nødvendiggør et samarbejde, det kan tage tid at bygge op. Samtidig er der en økonomisk faktor, der kan gøre kommunerne mindre interesserede i at henvise unge til FGU.

SKOLERNES FORSKELLIGHED

At vejlede de unge til det rette tilbud er på mange måder blevet mere enkelt. Som det fremgår af indledningen til forarbejdet til FGU- loven, *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*, går vi helt overordnet fra et komplekst til et langt mere enkelt system, hvor langt størstedelen af de udsatte unge under 25, påtænkes at indgå i FGU-regi, på en af de 85 skoler. Men er det reelt blevet mere enkelt og ensartet, hvis FGU- skolerne landet over drives så vidt forskellige?

Aftalepartierne bag *Aftale om bedre veje til uddannelse og job* har en forventning om, at den lokale proces tager udgangspunkt i én skole pr. kommune. Aftalepartierne er enige om, at institutionerne er forpligtet til at overtage medarbejdere fra de eksisterende forberedende tilbud s. 27, samtidig er der en forventning om at man i processen med oprettelse af FGU-skolerne, inddrager eksisterende institutioner og tager udgangspunkt i brug af de eksisterende bygninger fra produktionsskoler, VUC m.m. Aftaleteksten s. 24. Når man således i aftaleteksten går ind og tager direkte afsæt i tidligere tilbud, kan det medvirke til at man ikke får ændret ret meget eller tænkt nyt på de enkelte skoler. Vores informant

beskriver da også hvordan hun har ryddet helt ud i sine undervisningslokaler, for at etablere noget nyt, men at det ikke er tilfældet på en anden skole.

”altså en af skolerne har... mange af dem kører værksteder og noget kreativt og det kan man sige at det har de gjort før og det er måske svært at slippe.”

Vores informant påpeger at der på FGU er en udfordring i, at enkelte skoler ikke udvikler sig, i forhold til at de nu er et nyt tilbud. Det kan til dels begrundes med at man i aftaleteksten, indskriver inddragelse af eksisterende bygninger og medarbejdere.

ORGANISATORISKE RAMMER

AF *Lov om institutioner for forberedende grunduddannelse*, § 2. fremgår det at: ”Institutionerne er selvejende institutioner inden for den offentlige forvaltning og skal virke uafhængigt inden for denne lovs rammer.”

Selveje giver institutionerne en stor grad af frihed i forvaltningen af opgaverne. FGU-institutionerne er del af den offentlige forvaltning og omfattet af forvaltningsloven og offentlighedsloven. Den organisatoriske grundkonstruktion, giver mulighed for stor variation i udformningen af skolerne.

SAMMENFATNING

FGU'en er ny og en så omfattende reform vil altid medføre udfordringer. Vores informanter gør os opmærksomme på, at en udfordring er at der er store forskelle inden for området. Forskellighederne spænder fra forskelle i samarbejdet mellem kommune og FGU, forskel i den økonomiske tænkning, henvisning af elever, forskel i metode og pædagogisk tilgang, forskel i tilbud og indhold til forskel i udformning af mål. De udsatte unge har krav på en individuel og fleksibel plan. Det er vanskeligt at sammenligne noget der kan udformes forskelligt, men samtidig har de unge ret til en rimeligt ensartet behandling. Forskellene imellem de enkelte kommuner og skoler må ikke være så markant, at de ender i strid med en lighedsgrundsætning eller et ligebehandlingsprincip.

Noget af den følgeforskning, der var påtænkt til FGU'en er blevet sløjftet, hvilket har mødt bred kritik. Vores informant kommenterer på det: ”Jeg kan lige se nu at der var blevet aflyst en ministeriel undersøgelse, det står i Altinget i dag, den har man valgt at skubbe til næste

år, fordi man ikke mente at det gav mening at man gennemførte det, det er jeg personlig ærgerlig over man har valgt, der ville ikke ske noget hvis man havde valgt at følge op på det. Jeg synes, der sker selvfølgelig den der individuelle evaluering fra den enkelte lærer, i forhold til om det har givet mening for udbyttet for den enkelte elev, i forbindelse med undervisningen. Men som der lige nu er det meget privat praktiserende.” Lov om FGU er tænkt som en forenkling og forbedring af det forberedende område. *Lov om kommunal indsats for unge under 25* tager den udsatte unge i hånden gennem uddannelse til beskæftigelse. Der er sket omfattende ændringer indenfor området, som vores informant hentyder, bør der følges op med forskning, for at skabe en videns baseret vurdering og forankring af erfaringerne og fuld implementering af de gode intentioner.

DE UNGES RET TIL FORSØRGELSE PÅ FGU AF LONE NIELSEN

INDLEDNING

At tage hånd om den restgruppe af unge, der har svært ved at gennemføre en uddannelse, eller at finde fodfæste på arbejdsmarkedet, har haft stort politisk fokus i mange år. Den seneste større uddannelsesreform for denne gruppe, endte i aftalen *Bedre veje til uddannelse og job*. Denne aftale betød opstart af den Forberedende grunduddannelse (FGU).

I denne afhandling undersøger vi FGU, og sammenhængen mellem lovgivers visioner og den udførte praksis. FGU er et tilbud til de unge, der er vurderet ikke-uddannelsesparate. Formålet med uddannelsen er, at de unge skal opnå at blive selvforsørgende, enten via uddannelse eller tilegnelse af erhvervskompetencer og efterfølgende beskæftigelse.

Af de dokumenter og interviews der danner grundlag for vores empiri, fremgår det, at uddannelsen i høj grad fokuserer på et helhedssyn på den unge, samt motivering ud fra et opportunistisk menneskesyn. Samtidig gives der i interviewene udtryk for, at mange af eleverne på FGU føler sig tvunget til at være der, hvilket kan opbygge en barriere for læring, og dermed vanskeliggøre elevens progression.

Citat fra interview: *”Der er mange som ikke har valgt det her, men hvor det er efter en samtale med deres UU-vejleder, er blevet aftalt, at det ender med at de*

kommer her til os, og det betyder for nogens vedkommende at starten den kan være rigtig trist for nogle af dem, fordi de føler at de er blevet placeret her, for nogens vedkommende imod deres vilje og det som regel ikke altid befordrende.”

Følelsen af at blive “placeret mod deres vilje” bunder i de unges risiko for at miste sit forsørgelsesgrundlag. Jeg finder det relevant at undersøge, hvilke regler der er gældende vedr. forsørgelse af elever på FGU, samt hvordan lovgiver ønsker at motivere eleverne.

PROBLEMFORMULERING

Hvilke økonomiske incitament er anvender lovgiver til at motivere de unge til uddannelse på FGU, og hvilken betydning har det for de unges ret til forsørgelse og uddannelse?

RETSGRUNDLAG

Først og fremmest vil jeg inddrage forarbejderne *Aftale om bedre veje til uddannelse og job (BVUJ)*, der danner grundlag for en del af vores empiri i den samlede afhandling. Forarbejderne ligger til grund for hele den lovændring, der har været nødvendig for at etablere FGU. Ud fra forarbejderne vil jeg søge de relevante lovgivninger der er udarbejdet for at understøtte FGU, med fokus på de lovgivninger der handler om unges ret til forsørgelse.

Jeg vil desuden undersøge hvilke grundlovssikrede rettigheder der foreligger, i forhold til unges ret til uddannelse og forsørgelse.

For at afgrænse min opgave, vil der være passager hvor jeg udelukkende henviser til forarbejderne, uden at henvise til den aktuelle lovgivning.

REDEGØRELSE OG ANALYSE

I forarbejderne BVUJ, aftales det, at monitorering og vejledning af de unges pligt til at være i uddannelse videreføres. Den primære lov, der forpligter eleverne til at deltage i uddannelse, er pligtbekendtgørelsen¹⁰. Pligtbekendtgørelsen danner grundlag for retskrav om, at unge

¹⁰ BEK nr 1014 af 04/10/2019

mellem 17 og 25 år deltager i uddannelse eller anden aktivitet, hvilket står i lovens kapitel 1. Pligten til uddannelse eller anden beskæftigelse er bundet op på ens ret til at modtage offentlig forsørgelse, hvilket kort betyder, at såfremt man ikke lever op til forpligtelsen, kan man sanktioneres og miste sit forsørgelsesgrundlag jf. lov om aktiv socialpolitik¹¹ § 39 nr. 6.

På den ene side kan retten til at modtage skoleydelse for unge udenfor arbejdsmarkedet derfor virke som tvang, da de ellers kan sanktioneres, og deres ret til offentlig forsørgelse kan derfor være en afgørende faktor for, at de starter på en uddannelse. Dette kan være forklaringen på, at nogle elever har en opfattelse af, at de skal deltage på FGU, imod deres vilje. På den anden side, kan muligheden for skoleydelse for andre ses som en positiv mulighed, for at modtage forsørgelse under uddannelse. Det økonomiske incitament kan dermed opfattes forskelligt, alt efter den unges udgangspunkt.

Retten til uddannelse blev indført med GRL § 76. Her beskrives børns ret til uddannelse, i den periode af deres liv der kaldes den undervisningspligtige alder. Denne lov ligger til grund for folkeskolen. Men i grundloven er der ikke noget der beskriver ret eller pligt til videre uddannelse.

Derimod fastslår man i GRL § 75, stk. 1, at enhver borger, der kan arbejde, skal have mulighed for det. Man kan dog ikke med grundloven i hånden kræve at få et arbejde, da der står "mulighed", altså hvis det kan lade sig gøre, hvilket betyder, at det ikke i sig selv giver borgeren nogen rettigheder, og dermed ikke har nogen direkte virkning. Derfor er stk. 1 mere en målsætning for, hvor folketinget skal arbejde hen imod.

GRL § 75, stk. 2 bliver derimod mere relevant i forhold til min problemformulering, idet den beskriver retten til at modtage offentlig forsørgelse, såfremt man ikke kan "*forsørge sig eller sine*". Altså ligger der et grundlovssikret retskrav til at modtage offentlig forsørgelse, såfremt man ikke har andre muligheder. Men for den gruppe unge jeg har fokus på, har de netop ret til skoleydelse når de deltager på FGU, hvilket betyder at de har en anden mulighed for at "*forsørge sig eller sine*", end at modtage passiv forsørgelse.

¹¹ LBK nr 981 af 23/09/2019

For en elev på FGU adskiller forsørgelsesgrundlaget sig fra andre ungdomsuddannelser, ved ikke at være en SU-berettiget. Man får derimod skoleydelse jf. BEK. af lov om institutioner for forberedende grunduddannelser¹² § 45. Økonomisk ligger størrelsen af skoleydelsen tæt på SU, og man har besluttet at elever på FGU kan modtage forsørgertillæg¹³, på lige fod som ved modtagelse af SU. Der er alligevel en væsentlig forskel. Eksempelvis administreres skoleydelsen af uddannelsesinstitutionen, og den unge kan fradrages forholdsmæssigt i ydelsen ved ulovligt fravær jf. BEK af lov om institutioner for forberedende grunduddannelse § 45 stk. 5.

På denne måde anses skoleydelsen som et pædagogisk værktøj, der skal bruges i arbejdet på at fastholde og motivere eleverne til at møde til tiden og passe deres pligter. Eleven har fortsat mulighed for at have lovligt fravær eksempelvis i forbindelse med sygdom.

Muligheden for at sanktionere ved ulovligt fravær findes ikke i samme udstrækning, når det gælder SU-berettigede uddannelser, som eks. erhvervs- og gymnasiale uddannelser. Her vil der ikke blive reguleret i ydelsen såfremt eleven har ulovligt fravær. Muligheden for at fratage ydelsen fra en elev på en SU-berettiget uddannelse forefindes dog jf. BKG af lov om statens uddannelsesstøtte¹⁴ § 2 stk. 2, såfremt eleven vurderes at være ikke at være studieaktiv. Men det kræver et væsentligt fravær, hvorimod en elev på FGU kan sanktioneres forholdsmæssigt ved alt ulovligt fravær, uanset mængden. Såfremt en elev på en SU berettiget uddannelse vurderes ikke at være studieaktiv fjernes hele ydelsen, altså er der ikke samme mulighed for at fradrage forholdsmæssigt.

Hvis man er under 18 år gammel og er elev på FGU, så har man et retskrav til at modtage skoleydelse. Samme mulighed har elever på SU-berettigede uddannelser ikke, da der ikke er et retskrav til SU, når man er under 18 år gammel. I forarbejderne til aftalen, kan man læse, at man ikke vil indregne unge under 18 års indkomst, når man beregner boligstøtte til den samlede familie. Dette gør man fordi, man understøtter, *at alle unge og deres familier opleve*

¹² BEK nr 478 af 26/04/2019

¹³ Aftale om bedre veje til uddannelse og job, side 28

¹⁴ BEK nr 1515 af 13/12/2017

en økonomisk fordel ved, at den unge sideløbende med sin skole eller som en del af sin uddannelse styrker sin tilknytning til arbejdsmarkedet¹⁵.

I forarbejderne står der, at en elev på FGU, fortsat vil få udbetalt skoleydelse ved erhvervstræning (praktik), men der er begrænsning på, hvor længe eleven må være i praktik¹⁶.

Der er ydermere et element af øgede rettigheder, såfremt man gennemfører den del af FGU der kaldes EGU. FGU er delt i tre spor, hvoraf det ene, EGU, er målrettet produktion. Den studerende opnår dimittendrettigheder efter afsluttet EGU, hvilket betyder, at eleven efter uddannelsen har ret til dagpenge jf. BKG af lov om arbejdsløshedsforsikring¹⁷ § 52 a. Det at en uddannelse giver denne adgang, betyder at den er erhvervskompetencegivende. Denne rettighed opnår man også på erhvervsuddannelser, men ikke på gymnasiale ungdomsuddannelser.

SAMMENFATNING

Unge har ikke noget grundlovssikret ret til uddannelse, udover grundskolen. Derimod har de en grundlovssikret ret til at modtage offentlig forsørgelse, såfremt de ikke har andre muligheder. FGU er en mulighed for at forsørge sig, idet den unge modtager skoleydelse ved deltagelse, hvilket betyder at den unge for hvem FGU er et alternativ, ikke kan være inaktiv og modtage offentlig forsørgelse.

Lovgiver anvender flere økonomiske incitamenter for at få unge til at begynde på FGU. Efter opstart på FGU har man fra lovgivers side, ydermere valgt at bruge den økonomiske faktor, som pædagogisk værktøj til fastholdelse. Det har desuden den betydning, at man som elev på FGU har ret til skoleydelse, selvom eleven endnu ikke er fyldt 18 år, hvilket ikke er tilfældet for eksempelvis SU-berettigede uddannelser, hvor man ikke på samme måde, anser den berettigede ydelse som værktøj til fastholdelse.

¹⁵ Aftale om bedre veje til uddannelse og job, side 28

¹⁶ Aftale om bedre veje til uddannelse og job, side 10

¹⁷ LBK nr 199 af 11/03/2020

Endnu et incitament for at gennemføre FGU er, at eleven efter færdiggørelse af FGUlinjen EGU, opnår dimittendret, hvilket betyder at de efter 2 års uddannelse, har ret til dagpenge såfremt de ikke har fundet beskæftigelse.

UKLARHED OM MÅLGRUPPEVURDERING AF LOTTE HOULIND

INDLEDNING

Aftale om bedre veje til uddannelse og job blev vedtaget d. 13. oktober 2017, hvor regeringen sammen med aftalepartierne ønskede, at kommunerne fik det fulde ansvar lige fra dagtilbud, folkeskolen, uddannelse og beskæftigelsesindsatsen. Regeringens målsætning er, at der i 2030 skal være 90 pct. af en ungdomsårgang som har en ungdomsuddannelse, når de er 25 år. De sidste 10 pct. skal være godt på vej til at få en uddannelse eller være fast tilknyttet til arbejdsmarkedet¹⁸.

Den Kommunale Ungeindsats (KUI) varetager målgruppevurderingen op til de 25 år og kan visitere til FGU. KL påpegede i høringssvaret, at målgruppevurderingen er uklar, og regeringen bør derfor udarbejde en vejledning hurtigst muligt¹⁹. Den uklarhed som KL påpegede kom til udtryk i forbindelse med vores interview, da skolelederen på FGU påpeger, at der er forskel på elev-tilgang på landsplan.

Citat af interview 1.:

“Men faktisk udgøre den gruppe vi har med at gøre en større andel end landsgennemsnittet, forstået på den måde, at UU her i Ringkøbing-Skjern, er rigtig gode til at sende dem derhen, hvor andre steder i andre kommuner har andre tanker og synes det er for dyrt osv...”²⁰”

Jeg vil i dette juridiske afsnit tage afsæt i den uklarhed, som KL påpeger i forhold til målgruppevurderingen. Jeg vil diskutere begreberne ud fra lovteksterne og vejledningen til

¹⁸ Aftale om bedre veje til uddannelse og job

¹⁹ Bilag: Høringssvar fra Kommunernes Landsorganisation

²⁰ Bilag: 1. Interview 1.

de fagprofessionelle, som KUI skal tage udgangspunkt i, når den unge skal erklæres uddannelsesparat og dermed skal påbegynde en ordinere ungdomsuddannelse eller visiteres til FGU'en.

PROBLEMFORMULERING

Ovenstående uklarhed fører til nedenstående problemformulering:

Hvilke uklarheder i forhold til målgruppevurderingen fremgår af lovteksten, og hvilken konsekvens har det for visitationen af elever?

REDEGØRELSE OG ANALYSE

De unge der bliver visiterede til FGU kan enten have behov for et fagligt løft, for at blive parat til en HF eller en erhvervsmæssig uddannelse, eller oparbejde erhvervsmæssige kompetencer for at komme i et ordinære job.

Ungdommens Uddannelses-Vejledere (UU-Vejleder) er forankret i "Den kommunal ungeindsats" jf. *Bekendtgørelsen af lov om kommunal indsats for unge under 25 år*²¹. Kommunen skal efter lovens ordlyd tilbyde: "*Vejledningen [...] skal bidrage til, at valg af uddannelse og erhverv bliver til størst mulig gavn for den enkelte og samfundet, herunder at alle unge gennemfører en erhvervskompetencegivende uddannelse*"²².

Målgruppevurderingen foretages i folkeskolen jf. § 2 j²³. Dermed hviler der et politisk pres på folkeskolerne, om at uddanne de unge til faglige kompetente individer med færdigheder, der gør dem arbejdsduelige. Undervisningsministeren fra 1997, Ole Vig Jensen skrev i forordet til rapporten *National kompetenceudvikling: "Uddannelse er en helt afgørende forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne, og at elevens skal [...] bibringes en forståelse for, at lære skal sidestilles med at arbejde"*. (Pedersen, 2011, s. 171)

²¹ LBK nr. 825 af 16/08/2019

²² LBK nr. 825 af 16/08/2019

²³ LBK nr. 825 af 16/08/2019

MÅLGRUPPEKRITERIERNE

I forarbejderne fremgår det af regeringen og aftalepartierne der har vedtaget *“Aftale om bedre veje til uddannelse og job”* at målgruppen til FGU vurderes ud fra: *“FGU skal være et tilbud for unge, der har behov for afklaring om deres fremtidige uddannelses- og beskæftigelsesvej²⁴”*. Jf. Børnekonventionen artikel 23, så skal regering sikre at alle unge har lige muligheder for: *“(…), fuld adgang til og modtager undervisning, uddannelse (...) forberedelse til arbejdslivet (...) på en måde, der bedst muligt fremmer barnets sociale tilpasning og personlige udvikling, herunder dets kulturelle og åndelige udvikling²⁵”*. Kriterierne i forhold til vurderingen tager afsæt i den unges fremtidige uddannelsesønske jf. LBK nr. 825. Lovens ordlyd:

§ 2 k. Stk. 4. *“Målgruppevurderingen efter stk. 1-3 foretages ud fra en helhedsvurdering af faglige, sociale og personlige ressourcer og udfordringer, karakterer fra grundskolen, erfaringer fra brobygning, praktik i virksomheder og afsøgningsforløb på forberedende grunduddannelse. Til brug for vurderingen af, om den unge har sociale og personlige ressourcer og udfordringer, som har indflydelse på den unges videre uddannelse, tages udgangspunkt i følgende: 1) Motivation for uddannelse og lyst til læring. 2) Generel viden om forventninger og krav til at gennemføre en uddannelse. 3) Selvstændighed og ansvarlighed, herunder om den unge kan tage initiativ til opgaveløsninger. 4) Mødestabilitet, herunder rettidighed og fravær. 5) Samarbejdsevner. 6) Respekt, herunder forståelse for andre mennesker²⁶”*.

KRITERIERNE

I LBK nr. 825 fremgår den overordnede ramme for: *“om den unge har sociale eller personlige ressourcer og udfordringer, som har indflydelse på den unges videre uddannelse”* UU-
Vejlederen skal lave en helhedsvurdering ud fra kriterier jf. LBK nr. 825, som KL skrev i deres hørings svar så påpegede de uklare i forhold til målgruppe begreberne og anbefalede en vejledningen til de fagprofessionelle inde loven trådt i kraft.

²⁴ Undervisningsministeriet

²⁵ Børnerådet

²⁶ Retsinformation

MOTIVATION

Det fremgår i LBK nr. 825 § 10 a. stk. 2. *“(...) Brobygning skal give den unge bedre mulighed for og motivation til at vælge og gennemføre en ungdomsuddannelse samt udvikle den unges faglige og personlige kompetencer”*. Hvordan motivation til uddannelse og læring kan indgå som et kriterie, når kommunerne ikke er lovgivningsmæssigt forpligtet Jf. Folkeskoleloven § 7 a. *“(...) I 9. klasse deltager elever i brobygning, i det omfang lov om kommunal indsats for unge under 25 år fastsætter dette.(...)”*.

VIDEN OM FORVENTNINGER

Uddannelsesparathedsvurderingen foretages i 8. klasse. jf. Folkeskoleloven § 7 a. Stk. 2. skal skoles leder iværksætte en målrettede indsats for de elever, der vurderes ikkeuddannelsesparate. Regeringen antager dermed, at en elev i 8. klasse besidder relevant modenhed og viden i forhold til, hvilke krav og forventninger det kræver at gennemføre en uddannelse efter 9. eller 10. klasse.

SELVSTÆNDIGHED OG ANSVARLIGHED

I vejledningen til de fagprofessionelle fremgår det, at de unge skal fremstå med: *“selvstændighed og ansvarlighed, herunder om den unge kan tage initiativ til opgaveløsninger”*.²⁷ Samtidige står der i LBK nr. 825 at målet jf. § 1. stk. 4. *Vejledningen skal inddrage såvel den enkeltes interesser og personlige forudsætninger, herunder uformelle kompetencer og hidtidige uddannelses- og beskæftigelsesforløb, som det forventede behov for uddannet arbejdskraft og selvstændige erhvervsdrivende*. Det betyder at UU-vejlederens fokusområde ikke kun er i forhold til det enkelte individ, men også ud fra konkurrencestatens interesser.

MØDESTABILITET

Mødestabilitet fremgår som et kriterium i forhold til, om den unge bliver erklæret uddannelsesparat. Det fremgår ikke af folkeskoleloven, at de unge skal være mødestabil. Jf. BEK 1063, blev det først et krav, at kommunerne i oktober 2019, skulle tilbageholde børne- og ungeydelsen, hvis en elev havde 15 pct. ulovligt fravær inden for et kvartal.

²⁷ Undervisningsministeriet

SAMARBEJDEVNER OG RESPEKT

I vejledningen til de fagprofessionelle fremgår det, at den unge bliver vurderede ud fra samarbejdsevnerne og respekt. Hvordan disse to begreber skal tolkes er meget abstrakt, da det ikke fremgår af forarbejderne til loven. Det afhænger af enkelte UU-vejlederen fortolkning af begreberne.

SAMMENFATNING

Den unge motivation, viden og forventninger, selvstændighed og ansvarlighed, mødestabil, samarbejdsevner og respekt er indskrevet i LBK nr. 825 som nogle af dem UU-Vejlederens skal inddrage i vurdering af den unge. I høringssvaret påpegede KL at der manglede en vejledning til de fagprofessionelle.

Skolelederen nævner også at der er stor forskel på tilgangen til FGU, når skolerne sammenligner sig på landsplan. Han nævner det gode samarbejde med kommunen som en anledning til deres høje belægning i forhold til de øvrige FGU.

Det fremgår ikke i forarbejderne til lovgivningen eller vejledningen til de fagprofessionelle hvordan UU-Vejlederen skal vurdere den unge ud fra eller hvilke krav den unge skal opfylde for at blive erklæret uddannelsesparat.

I LBK nr. 825 fremgår det, hvordan UU-Vejlederen skal lave en målgruppevurdering af de unge i 8. klasse. KL påpegede i deres høringssvar, at der var en uklarhed²⁸.

Regeringens hensigt var, at kommunerne fik det fulde ansvar lige fra dagtilbud, folkeskolen, uddannelse og beskæftigelsesindsatsen, men definitionen på, hvornår en ung skal visiteres til FGU, det har regeringen ikke definerede eller beskrevet yderligere.

Regeringen valgte at lave en Vejledning til de fagprofessionelle, som KL påpegede i deres høringssvar manglede og kunne være en hjælp til UU-Vejleder i forhold til forståelsen og definitionen af begreberne jf. LBK nr. 825 i forhold til den enkelte unge. Skolelederen i interviewet tydeliggjorde det gode samarbejde med kommune, som en forudsætning for de havde flere elever end andre FGU i landet.

²⁸ KL, Høringssvar

Forskellen på elev tilgangen på landet FGU, kan skyldes, at tolkningen af begreberne er op til den enkelte UU-Vejleder og Vejledningen til de fagprofessionelle ikke er tydelige i forhold til hvordan begreberne skal fortolkes.

Konsekvensen for den manglende fortolkning fra regeringen af, kunne være at de unge der ikke bliver visiterede og kunne profitere af en FGU, risikere at droppe ud af en ordinær uddannelse, fordi de ikke har det faglige niveau, som uddannelsen kræver eller aldrig påbegynder en uddannelse.

Konsekvensen kan også, være, at de elever som bliver visiterede til FGU, som ikke er motiverede til FGU, mister motivationen i forhold til uddannelse og aldrig kommer i gang fordi de ikke er blev erklæret uddannelsesparat.

KONFLIKT MELLEMLØVGIVNINGERNE AF BORIS BLAGOJEVIC

Inden Covid-19 havde vi i gruppen besluttet os for at undersøge de unges perspektiver i forbindelse med FGU. I starten havde jeg en idé om at lave et interview med en dreng på 16 år og hans far, da drengen var visiteret til FGU, men selv havde andre ønsker. Gennem nogle kolleger fra arbejdet, fik jeg kontakt til denne familie. De bor i nærheden af hvor jeg selv bor, og derfor havde vi muligheden for at mødes over en kop kaffe og tale om FGU og deres situation. Da vores fokus i opgaven ændrede sig fra ungeperspektiv til medarbejderperspektiv og menneskesyn, blev interviewet med drengen ikke nødvendigt. Jeg har dog valgt at lave en case ud fra vores samtale, da der dukkede nogle spændende og lidt kontroversielle temaer op.

CASE

Denne case handler om en dreng, der afslutter 10. klasse i år og har et ønske om at starte på gymnasium efter. Vi sidder i stuen hjemme hos drengen hvor hans far også deltager. Jeg præsenterer det projekt vi på daværende tidspunkt var i gang med. Drengen begynder at fortælle om sit skoleforløb, der har været lidt turbulent siden 7. klasse, men han fortæller også, at hans karakterer har været forholdsvis gode. Han viser mig sit afgangsbrev fra 9. klasse og karaktererne fra eksaminer og årskarakterer ser fornuftige ud. Han fortæller at

han med dette gennemsnit i princippet godt kunne have søgt ind på gymnasiet, men at hans lærere talte med ham og hans far, hvor de blev enige om at 10. klasse ville være en god idé for at han skulle blive mere moden.

Han starter så på en 10. klasse væk fra den kommune han bor i. Han skulle have en frisk start, siger han. Selv fortæller han at han er blevet bedre i klassen, og ikke svarer lærerne igen, men at der har været en enkelt episode på en studietur, som ikke var så heldig. Denne episode mener han, er en af årsagerne til, at hans lærer og UU-vejleder har en negativ holdning omkring ham, og han mener de har svært ved at slippe denne. Hans ønske efter 10. klasse er at starte på et gymnasium, da han godt kunne tænke sig at studere jura i fremtiden. Hans lærer mener ikke at han er moden nok til at starte på et gymnasium, og UU-vejleder har samme holdning, derfor er han blevet indstillet til FGU. Her fortæller faren at det er meget frustrerende, da han har den holdning, at modningsprocessen sagtens kan foregå på gymnasiet, hvor han ville kunne sikre sine fremtidsdrømme. Drengen har lignende holdning, og mener at det ville være spild af tid, at gå på FGU i op til et år, som hans UU-vejleder foreslår.

Jeg spørger ind til hvorfor han mener det er spild af tid at gå på FGU, hvortil han svarer i retning af, at han har nogle venner og veninder som starter på gymnasium efter sommer, og han vil gerne følges ad med dem, desuden er han nervøs for, at man på FGU ikke giver ham muligheden for at komme hurtigt videre, som hans UU-vejleder har fortalt ham at han kan, hvis han "tager sig sammen". Han fortæller at en af grundene til at han vil vælge gymnasium er, at der udover det faglige, også er mange sociale ting på gymnasiet, og det vil han gerne være en del af. Han slutter med at sige: "Hvis jeg starter på FGU, så skal jeg enten komme ind på gymnasiet efter alle andre, hvis jeg overhoved må det, ellers skal jeg starte på HF, og det gider jeg ikke!"

PROBLEMFOMULERING

Er der en konflikt mellem den danske lovgivning og de internationale forventninger til børns rettigheder?

RETSGRUNDLAG

For at besvare min problemstilling vil jeg se på forskellige lovgivninger indenfor området. Inden for det nationale aspekt vil jeg se på forarbejderne til FGU (Aftale om bedre veje til uddannelse og job) samt *FGU-loven*, da det er et dokument og en lov vi har arbejdet med gennem vores masterafhandling. Jeg vil også benytte mig af *bekendtgørelsen for uddannelsesparathedsvurdering og procedurer ved valg af ungdomsuddannelse* for at analysere min problemstilling, denne finder jeg især relevant i forhold til den ovenstående case, derudover vil jeg benytte mig af pligtbekendtgørelsen.

Jeg vil også benytte mig af FN's Børnekonvention, som i sig selv ikke er en lov, men en menneskerettighedstraktat underskrevet af 196 forskellige lande, hvor af Danmark er et af dem. Derfor er Danmark forpligtet til at efterleve de retningslinjer, som konventionen er fortaler for. I og med at drengen er under 18 år gammel, finder jeg Børnekonventionen relevant at bruge i henhold til min case og problemformulering²⁹.

REDEGØRELSE OG ANALYSE

I Pligtbekendtgørelsens § 1 står der således:

"15-17-årige unge har pligt til at være i uddannelse eller anden aktivitet, der sigter mod, at de unge gennemfører en uddannelse i overensstemmelse med deres uddannelsesplan".

I "Aftale om bedre veje til uddannelse og job" beskriver regeringspartierne, at den kommunale ungeindsats har ansvaret for de unges videre vej til uddannelse. En af de primære opgaver for ungdommens uddannelsesvejledning, UU-vejledning, er at udarbejde en uddannelsesplan i samarbejde med de unge, og vurdere om de unge er uddannelsesparate, denne vurdering starter allerede i 8. klasse³⁰. Uddannelsesplanen og uddannelsesparathedsvurderingen (UPV) er afgørende for, hvordan den unges videre uddannelsesforløb udfolder sig. Uddannelse er en ret for børn og unge i den undervisningspligtige alder jf. Grundlovens § 76 stk. 1. Loven henviser til folkeskolen, og videreuddannelse bliver ikke nævnt. Retten til uddannelse er dermed sikret af Grundloven, men retten til at vælge en videreuddannelse er ikke sikret på samme måde. Derimod er der

²⁹ <https://www.boerneraadet.dk/boernekonventionen>

³⁰ Aftale om bedre veje til uddannelse og job, s. 15-16

en myndighedsperson, i dette tilfælde en UU-vejleder, der skal træffe en beslutning, på vegne af, eller med den unge. Dette kan i nogle tilfælde give udfordringer, da UU-vejleder skal træffe beslutningen i tråd med UPV'en, som blandt andet er udfyldt af den unges lærer(e). Der findes tre afgørende fokusområder i UPV'en: Personlige forudsætninger, sociale forudsætninger og praksisfaglige forudsætninger. Tilfældet i den beskrevne case er, at drengen har et gennemsnit på over 5,0, som er det gennemsnit man skal have, for at kunne blive indstillet til et gymnasium. Dette kræver i sig selv noget arbejde og fokus i skolen, da gennemsnittet for at komme på STX er væsentligt højere nu, end det var for nogle år siden. Børne- og undervisningsministeriet, har lavet en vejledning til UPV'en, hvor der under de "personlige forudsætninger", blandt andet står beskrevet, at den unge skal udvise ansvarlighed, både i timerne, men også udenfor undervisningen. Efter samtalen med drengen og dennes far, kunne det godt tyde på, at det netop er på dette fokusområde, indenfor "personlige forudsætninger", at drengen ikke blevet vurderet parat. Men hvad med hans egne ønsker? Risikerer man i dette tilfælde at miste en motiveret elev, hvis han føler, at han er blevet fejlvurderet?

For mig lød det på drengen som om, at han ikke var blevet taget seriøst i forhold til sine egne ønsker om sin fremtid. I FN's Børnekonvention står det beskrevet at børn altid skal inddrages i overensstemmelse med deres alder og modenhed. Per Schultz Jørgensen beskriver børnesynet i Børnekonventionen som værende "i trit med den moderne samfundsudvikling"³¹. Derudover beskriver han også, at man i konventionen stadig ser børn som værende objekter, som vi skal beskytte, men også som handlende subjekter, der kan træffe beslutninger. Drengens ønsker bliver i dette tilfælde ikke anerkendt af hverken hans lærer eller UU-vejleder, hvilket betyder, at hans viden omkring sig selv og sine ønsker ikke bliver inddraget. Dette kan have konsekvenser for hans videre udvikling, da han gør det klart, at han ikke vil på FGU. Børns udvikling er også sikret i Børnekonventionen, og her kan man diskutere om man risikerer at bremse drengens udvikling, da hans ønsker om fremtiden ikke bliver anerkendt, samtidig med, at man vil indstille ham til FGU, der giver mulighed for at få en gymnasial uddannelse i form af HF, men giver ikke mulighed for at blive optaget på gymnasiet. I dokumentet "Aftale om bedre veje til uddannelse og job", står det beskrevet, at man på FGU har tre linjer, der hovedsageligt fokuserer på at fremme

³¹ Per S. Jørgensen, Børn er deltagere – i deres eget liv, s. 11

karaktererne hos de unge, så de kan tage en erhvervsuddannelse, eller blive kvalificeret til et job. I Bekendtgørelsen af lov om forberedende grunduddannelse kapitel 1 § 3, står der:

”Forberedende grunduddannelse skal hovedsagelig kvalificere eleven til optagelse på en erhvervsuddannelse, jf. lov om erhvervsuddannelser, men skal også kunne kvalificere eleven til optagelse på den 2-årige uddannelse til hf-eksamen (hf med eller uden overbygning) og andre gymnasiale ungdomsuddannelser, jf. lov om de gymnasiale uddannelser”.

Drengen vil ved afslutningen af 10. klasse være fyldt 17 år, hvis han dermed først skal starte på FGU, vil det være for sent for ham, at starte på en STX med sine venner, da han til den tid vil være tæt på 18 år gammel.

Det står beskrevet at FGU bygger på de tidligere produktionsskolars værkstedspædagogik, hvilket i denne sammenhæng heller ikke er relevant for drengen og hans fremtidsønsker. Her mener jeg også at man går imod endnu en af de sikrede rettigheder, som står beskrevet i FN's Børnekonvention, nemlig barnets tarv, og sikring af barnets interesser. I kapitel 1 i bekendtgørelsen af lov om forberedende grunduddannelse, står det blandt andet beskrevet, at FGU skal give eleven *kundskaber, færdigheder, afklaring og motivation*, dette mener jeg vil være problematisk i dette tilfælde, da drengen vil møde uddannelsen med modstand, hvilket kan forværre hans situation og muligheder for fremtiden, da han vil være demotiveret.

SAMMENFATNING

Jeg mener at der er to væsentlige faktorer som er værd at diskutere ud fra denne case, det første er, om man i dette tilfælde tilsidesætter barnets rettigheder jf. Børnekonventionen. Det andet er, om UU-vejleder i dette tilfælde har fået en ”magt” over eleven, og elevens deltagelse i eget liv dermed ikke bliver set som værende ligeværdigt.

DOKUMENTANALYSE

Vores dokumentanalyse er opdelt i to dele. Den første del er den del, hvor vi analyserer dokumentet *BVUJ*, ud fra perspektivet om menneskesyn. Anden del indeholder analyse af dokumentet *VDP* ud fra perspektivet Læring og sekundært formålsparagraffen for FGU. Når vi henviser til sidenummer, omhandler det hoveddokumentet.

DOKUMENTANALYSE UD FRA BEGREBET MENNESKESYN

I vores analyse vil vi hovedsageligt gøre brug af begrebet “det opportunistiske menneske” som i overført forståelse har samme betydning som “det produktive menneske”. Vi vil undersøge, hvordan man i forarbejderne understøtter den politiske udvikling. Vi har valgt at rammesætte menneskesynet ud fra vores hypotese om, at bag menneskesynet ligger en udviklingstendens. Vi finder det interessant at analysere menneskesynet i dokumentet, og undersøge hvordan det kommer til udtryk i praksis.

REGERINGENS FORVENTNINGER

Den politiske udvikling af velfærd i dag, baserer sig på ambitionerne om at den offentlige sektor skal indrettes, så den understøtter samfundets konkurrenceevne på det globale marked. Lærerne skal understøtte den unges faglige udfordringer og skabe faglig progression hos den unge, som skal sikre at den unge bliver et produktivt menneske, selvom den unge befinder sig i en udsat, sårbar og vanskelig position. *“Uddannelse er en helt afgørende forudsætning for erhvervslivets konkurrenceevne (...) og at elevens skal (...) bibringes en forståelse for, at lære skal sidestilles med at arbejde”*. (Pedersen, 2011, s. 171) Dette gør man for at sikre den unge ikke bliver uproduktiv eller fastlåst, og derigennem ikke udvikler sig som menneske og uafhængigt af sociale forhold i sit voksenliv. (Nissen et al., 2018, s. 13)

I forarbejderne indikerer regeringen, at lærerne skal tydeliggøre den unges udviklingsmuligheder og progression, med henblik på at kunne gennemføre en uddannelse eller oparbejde nogle erhvervsmæssige kompetencer. Den pædagogiske og didaktiske tilgang, har til formål at sikre den unges faglige progression, ud fra konkurrencestatens demokratiske værdier.

Det tydeliggøres i forarbejderne, *“at alle unge får et liv med uddannelse og job. De unge skal i højere grad rustes til at være herre i eget liv og indgå på arbejdsmarkedet og i samfundslivet”*³².

Konverterer vi forarbejderne til praksis, tilgår vi ofte individet i det kommunikative møde, med en reference til beskæftigelse eller erhverv. I praksis sidestiller vi menneskets beskæftigelse med selvstændighed og friheden til at agere indenfor de demokratiske rammer, som samfundet har sat op. Pedersen siger at danskernes identitetsfølelse delvist ligger i vores uddannelse, profession eller det erhverv vi bestrider. Du bliver set, anerkendt og respekteret bl.a. ud fra din uddannelse og erhverv. (Pedersen, 2011, s. 190-192) Det ligger i tråd med at regeringen i forarbejderne siger, at *“vi skal turde stille krav til de unge-ellers svigter vi dem”* (...) *“at samfundet har ambitioner for alle unge, således at den unge kan forsørge sig selv”*³³.

De professionelle, der møder den unge gennem opvæksten, skal kontinuerligt udfordre den unge fagligt for, at den unge overskrider begrænsninger ved at udnytte egne potentialer og ressourcer. (Nissen et al., 2018, s. 12)

DEMOKRATISKE VÆRDIER I KONKURRENCESTATEN

I forarbejderne fremgår det *“at vi som samfund har mål for, hvordan vi vil forberede de unge til morgendagens samfund”*³⁴. Vi mener at det opportunistiske menneskesyn kommer til udtryk ved, at den unge skal udfordre og overskride begrænsninger, ved at udnytte egne potentialer og ressourcer. Konkurrencestaten forsøger at sikre de mest optimale vækstmuligheder, som kan styrke konkurrenceevnen på det globale marked. Pedersen udtrykker det på følgende måde:

“Konkurrencestaten er dermed en fortsættelse af velfærdsstatens historie, men i den forstand, at der nu er tale om at forlænge rettighederne med pligter. I forlængelse af retten er indsat tilskyndelse, og i forlængelse af incitamenten er indsat pligten. Noget for noget, kaldes det”. (Pedersen, 2011, s. 201)

³² Aftale om bedre veje til uddannelse og job.

³³ Aftale om bedre veje til uddannelse og job.

³⁴ Aftale om bedre veje til uddannelse og job.

Det opportunistiske menneske er en person, hvis formål er at realisere sin egennytte, ud fra de demokratiske værdier der allerede er definerede i Velfærdsdanmark, så vi sikrer at alle kan leve videre i en globaliseret verden. (Nissen et al., 2018, s. 12)

Det fremgår af forarbejderne, at samfundets værdigrundlag bygger på demokratiske værdier, hvor alle skal have lige muligheder. Fundamentet påbegyndes i folkeskolen, hvor skolen skal gøre de unge fagligt kompetente, til at kunne påbegynde en uddannelse efter folkeskolen.

SAMFUNDETS ANSVAR

I forarbejderne fremgår det, at *“FGU’en bygges op, så den imødekommer målgruppens mangfoldighed (...) tilbyder målgruppen passende udfordringer og trygge rammer”*³⁵. Det indikeres, at samfundet har et ansvar for at guide, støtte og vise vejen for de unge. Dermed anerkender samfundet, at der kan være enkelte der skal hjælpes, så de unge selv bliver herre i eget liv³⁶. Pedersen definerer samfundets demokratiske forventninger til individet som *“den enkelte person bliver hjulpet til at forstå, at han/hun har forpligtigelse til at realisere sit eget potentiale”*. (Pedersen, 2011, s. 183)

Pedersen anfægter, at livslang læring mangler i formålsparagraffen. Tidligere var du noget gennem din personlighed, men nu er du noget gennem din viden, færdigheder og dine tilegnede kompetencer. Pedersen siger *“at færdigheder og dannelse er ikke adskilt, og Underviser ikke færdigheder og personlighed er revet fra hinanden. Der er tale om en personlighed, der er opportunistisk”*. (Pedersen, 2011, s. 189-190)

FGU’en skal tage udgangspunkt i den enkelte unge, og uddanne til Konkurrencestatens demokrati³⁷. Tidligere var demokratiet ikke noget der var defineret på forhånd. I dag bliver de unge undervist i de på forhånd definerede demokratiske værdier. Det betyder *“at den opportunistiske person skal skabe velstand, men politikerne skal fordele velstanden”* (Pedersen, 2011, s. 201-202).

³⁵ Aftale om bedre veje til uddannelse og job.

³⁶ Aftale om bedre veje til uddannelse og job.

³⁷ Aftale om bedre veje til uddannelse og job

Konkurrencestaten tilbyder uddannelse, men det er underforstået, at individet skal bidrage til Konkurrencestaten, så samfundet kan fastholde sin konkurrenceevne på det globale marked. Det opportunistiske menneskesyn betyder, at vi skal bidrage og vi skal udnytte alle muligheder til eget fremme, og udelukker ikke de tidligere værdier. Ove K. Pedersen siger at *“det drejer sig om det samme: at skabe en individualitet, der svarer på fællesskabets udfordringer”*. (Pedersen, 2011, s. 201-202)

Implicit kan det tolkes, at man skal være egennyttig, men samtidig skal man have blik for, hvad samfundet mangler ekspertise indenfor, for at sikre fællesskabet i konkurrencestaten, og dermed fastholde de sociale og samfundsmæssige goder til de svageste i samfundet.

NUANCER AF DET OPPORTUNISTISKE MENNESKESYN

Det er positivt at udsatte unge betragtes som aktører i eget liv, men er der en forståelse for samfundets rolle i forhold til social inklusion?

Vi ser en tendens til, at menneskesynet i forarbejdet til FGU'en læner sig op ad det opportunistiske menneske. Et økonomisk menneske, der kan optimere sig selv som på et marked. I bogen *Menneskesyn i socialt arbejde* beskrives at:

“hvis dette økonomiske menneskesyn får fortrinsret i forhold til at definere, hvad det vil sige at være et produktivt menneske, kan mennesker der befinder sig i udsatte, sårbare og vanskelige positioner, ikke blot risikere at blive betragtet som uproduktive”. (Nissen et al., 2018, s. 13)

Det beskrives som manglende økonomisk potentiale eller spild af ressourcer. Det der mangler opmærksomhed i det økonomiske menneskesyn, er variationer af menneskesyn *“som kan bidrage med nuancer i forestillingen om det produktive menneske- mere komplekse menneskesyn”*. (Nissen et al., 2018)

Disse mere marginaliserede menneskesyn er forbundet med ideen om, at mennesker, uanset hvilken situation de befinder sig i, har behov for at opleve, at der er et andet menneske, der interesserer sig og drager omsorg for deres situation på en måde, hvor der tages højde for kompleksiteten i deres liv og sociale forhold.” (Nissen et al., 2018, s. 14)

DELKONKLUSION, ANALYSE MENNESKESYN.

Vi kan konkludere at det opportunistiske menneskesyn i høj grad kommer til udtryk i dokumentet *BVUJ*. For FGU'en betyder dette, at man fra regeringens side har et særligt fokus på udvikling af elevernes kompetencer, så de kan blive egennyttige og være en økonomisk gevinst for samfundet i fremtiden. Flere steder henvises der til, at lærerne har et ansvar over for både elever og samfund, for at give eleverne de nødvendige kompetencer, så de kan blive mere produktive, når de en dag forlader FGU.

I forarbejderne er der fokus på den mangfoldighed. Hver elev bliver set som et individ med et udviklingspotentiale, uanset hvilke udfordringer de kommer med. For at fremme tanken bag konkurrencestaten, er det essentielt at alle har mulighed for uddannelse eller arbejde. Ud fra denne tanke kan man sige, at man fra samfundets side anerkender, at der findes elever, som har brug for hjælp, da de er i særligt sårbare positioner.

Vi kommer frem til i analysen, at der er behov for et nuanceret menneskesyn, hvilket vi kommer mere ind på i vores endelige konklusion

DOKUMENTANALYSE UD FRA DET OVERORDNEDE LÆRINGSSYN.

Vi vil ud fra begrebet læring, undersøge hoveddokumentet VDP, ud fra vores teori, samt de hypoteser vi har opstillet. Sekundært vil vi bruge formålsparagraffen fra lov om FGU. Når vi henviser til sidenummer, omhandler det hoveddokumentet.

DET BREDE LÆRINGSSYN

For at undersøge vores ene hypotese "*Dokumenterne bag FGU'en trækker på et bredt læringssyn, som knytter an til det læringssyn der beskrives af Illeris i læringsprocesser og dimensioner*", undersøger vi indledningsvist om der i FGU-loven lægges op til en bred definition af læringsindholdet.

Jf. lov om FGU § 1. *“forberedende grunduddannelse skal give eleven viden, kundskaber, færdigheder, afklaring og motivation til primært at gennemføre en ungdomsuddannelse eller alternativt opnå ufaglært beskæftigelse.”*³⁸

Ifølge Illeris læringsdefinition skal læring *“have et indhold, da det ellers ikke giver mening at tale om læring”* (Illeris, 2017, s. 73). Han nævner at indholdet kan have karakter af *“viden, kundskaber, færdigheder, forståelse, indsigt, mening, holdninger, adfærdsmåder, følelsesmønstre, kvalifikationer eller kompetencer”*. (Illeris, 2017, s. 73)

De første tre begreber *viden, kundskaber og færdigheder* er helt enslydende med formålsparagraffen. Herefter adskiller de sig lidt fra hinanden, ved at der for FGU'en kommer fokus på *afklaring og motivation*, set i relation til beskæftigelse. Vi tænker dog der er en vis genklang fra FGU-begreberne *afklaring og motivation* til Illeris begreber *forståelse, indsigt og mening*.

De begreber, der ikke indgår i formålsparagraffen fra Illeris brede læringsbegreb er *holdninger, adfærdsmåder, følelsesmønstre, kvalifikationer eller kompetencer*. Alligevel finder vi at §2, der blandt andet omhandler formålet om at styrke elevernes *selvstændighed og faglige, personlige og sociale udvikling og kompetencer, demokratiske dannelse, og kendskab til arbejdslivet mv.*, fuldender en samlet formålsparagraf der lægger sig tæt op ad de tanker Illeris har, om den gode læring.

Vi ser at FGU'en skal påvirke de unges holdninger og adfærdsmåder, samt arbejde med de unges følelsesmønstre, og deres kvalifikationer eller kompetencer.

Ud fra forarbejderne, tegnes en bred definition af læringsbegrebet, der ligger tæt op ad det Illeris skitserer. Skal man følge Illeris' teori, er tankerne bag FGU og det læringsmiljø der er visioner om at etablere, grundlæggende godt funderet.

Dokumentet *VDP*, understøtter forarbejderne, og beskriver mere detaljeret hvormed fokus på de forskellige delelementer skal implementeres i praksis.

³⁸ Formålsparagraffen jf. FGU

Følgende vil vi undersøge om man kan trække paralleller mellem dokumentet og Illeris teori om de læringsmæssige dimensioner.

Et af de spørgsmål vi rejser i teori afsnittet er, *lykkes FGU'en med at give de unge et realistisk syn på egne muligheder og finde motivation til at lykkes med det?* Vi kan ikke ud fra denne dokumentanalyse svare på om de lykkedes, men alene forholde os til, om rammesætningen giver de unge *mulighed* for at lykkes.

Det er udelukkende det tænkte grundlag vi kan svare på via denne dokumentanalyse, idet de alene beskriver forventningerne til praksis og ikke *egentlig* praksis. Senere i vores kvalitative interviews vil vi spørge ind til praksis, og få mere tydelige svar på, hvordan forventningerne udmøntes.

Vi har valgt at analysere dokumentet ud fra Illeris læringstrekant. I dokumentets kapitel 1, med titlen *læring i praksis*, fremgår det at det er omgivelserne, samfundet og arbejdspladserne der er *fundamentet*, hvor individet skal finde sin rolle og indtage en plads.

I afsnittet om *Praksisbaseret dannelse og læring* fremgår det, at arbejde med praksisbaseret dannelse og læring betyder, at *"undervisningen tager udgangspunkt i og er centreret omkring autentiske opgaver, reel produktion og praktisk arbejde. Eleverne opnår faglig læring ved at anvende fagene i nødvendige og meningsfulde opgaver"*. (Side 2)

Det beskrives, at det er i en samspilsproces mellem den enkelte unge og en reel arbejdsopgave, som den kan opleves senere i arbejdslivet, at læringen sker, hvilket er centralt jf. Illeris tanker om den gode læring.

Dette falder i god tråd med nødvendigheden af at synliggøre og konkretiserer meningen med den læring der finder sted, og gøre det tydeligt for de unge, hvad den nye viden skal bruge til.

Illeris har fokus på samspillet mellem indhold og drivkraft, men ikke vægtningen af de to. Med andre ord kan der ikke ensidigt fokuseres på enten indhold eller drivkraft, de er forbundet, og læringen sker i det samspil der opstår mellem de to felter. I dokumentet står der, at *"praksisbaseret læring kan på den ene side gøre almene perspektiver håndgribelige og meningsfulde"*. (side 2)

Ser man læringen i den praksisbaserede undervisning som indholdet og det at det gøres håndgribeligt og meningsfuldt, kan citatet tages som et af tekstens mange udtryk for, at der er en didaktisk forståelse for samspillet mellem indhold og drivkraft, samt at det er tænkt ind i de didaktiske anvisninger.

Denne læringsstrategi understøtter dels de unge der har fundet folkeskolens tavle undervisning for abstrakt, men også de unge der har behov for at se meningen med læringen. Derfor kan denne praksisorienterede tilgang til undervisningen være udbytterig for de elever der har været tabt i folkeskolen, og styrke deres motivation og tro på, at de kan lykkes. Man kunne i denne forbindelse stille spørgsmålet; Såfremt man implementerede dette syn på læring i folkeskolen, ville flere unge så være bedre rustet til fremtiden?

Som nævnt i afsnittet om læringssyn er der for indholdet, tale om det der læres, hvilket i FGU'en er omfattende, bredt defineret og spænder vidt over blandt andet praktiske færdigheder, boglige kompetencer til sociale færdigheder. Vores nysgerrighed er mere rettet mod hvor meget opmærksomhed der er på de unges drivkraft?

MOTIVATION SOM DRIVKRAFT

Der er gennemgående god opmærksomhed på motivation, som nævnes særskilt jf. formålsparagraffen.

Vi betragter motivation som en væsentlig drivkraft og kan ud af vejledningen læse en bred forståelse for, at de unge har behov for motivation i forhold til mange aspekter af læring.

Eksempelvis i forhold til at de har oplevet mange nederlag i forhold til skolemæssig læring, er der opmærksomhed på, at det skal være tydeligt for de unge at opgaven er overkommelig, at de kan lykkes. Det eksekveres blandt andet ved at man *"altid tager udgangspunkt i elevernes forudsætninger i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen."* (Side 27)

Hensynet til at de unge oplever progression ses *"tydelige og konkrete læringsmål formuleret i dialog mellem elever og lærer støtter eleverne i deres udvikling og giver ejerskab til det, de skal lære."* (side 18)

Yderligere nævnes en forståelse for at de unge motiveres af at indgå i et fællesskab, motiveres af muligheden for at skabe sig en god fremtid og motiveres af autentiske rollemodeller.

Der er i vejledningen opmærksomhed på de unges drivkraft, i form af motivation. Der er også opmærksomhed på at tilrettelægge rammerne efter at de unge kan lykkes. Eksempelvis ved læreplaner, differentiering, struktur, læringsstrategier, helhedsorienteret undervisning, vejledning, praksisfællesskaber med mere. Vi ser dog ingen steder i vejledningen opmærksomhed, mod den uheldige virkning, som det element af tvang, der er i forhold til at gøre de unge klar til arbejdsmarkedet, kan medføre.

Vi læser et vist pres på både undervisere og de unge. Opgaven som underviser er omfattende og vi er nysgerrige på hvorvidt de har rum til at løse den. Er forberedelsestid og holdstørrelser afstemt efter de omfattende krav der er til tilrettelæggelse, gennemføring og evaluering af undervisningen?

Også på de unge læser vi et stort pres. Der er et stort fokus på deres progression. Ikke bare i form af læreplaner, men også i form af evaluering af egen indsats. Alt sammen med det fokus, at få de unge i videre i uddannelse eller i beskæftigelse, som det også fremgår her. *"Vejledning og afklaring handler om at give eleverne nuancerede billeder på fremtiden, og via samtaler og vejledningsaktiviteter understøtte eleven i at være aktør i eget liv". (Side 34)*

DELKONKLUSION, LÆRING.

Vi kan konkludere at FGU er bygget op om et bredt læringssyn, hvilket afspejles såvel i formålsparagraffen som i dokumentet om VDP. FGU har fokus på de læringsmæssige fundamentale principper, og det samspil der er mellem samfundet og arbejdspladserne som fundament. Der er gennemgående fokus på at skabe sammenhæng mellem teori og praksis, ved at undervisningen er centreret omkring autentiske opgaver. Denne læringsstrategi understøtter de unge der har fundet folkeskolens tavle undervisning for abstrakt, og de unge der har behov for at se meningen med læringen.

Der er fokus på motivering af eleverne, hvilket er en væsentlig drivkraft til læring. Man tager altid udgangspunkt i elevernes forudsætninger i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af undervisningen, men samtidig er der krav om progression.

FGU'en skal have forståelse for, at de unge motiveres af at indgå i et fællesskab, og af muligheden for at skabe sig en god fremtid og af autentiske rollemodeller.

ANALYSE AF INTERVIEW

INDLEDNING TIL ANALYSE AF INTERVIEWS

Vi bruger interviews til at besvare den sidste del af vores problemformulering, og sætter fokus på hvordan synet på unge og læring kommer til udtryk i praksis.

I vores interviewguide vælger vi at indlede med læringssyn frem for menneskesyn. Det gør vi ud fra en betragtning om, at det er lettere at tilgå en diskussion om læring, end at tilgå emnet menneskesyn, der er mere abstrakt. Derfor vil de afsnit der følger, være omvendt i forhold til vores teori og dokumentanalyse, altså først læring og dernæst menneskesyn.

ET BREDT DEFINERET LÆRINGSSYN

Vi spørger ind til hvorvidt informanterne tænker de mange og brede begreber for læring på FGU. Begge giver udtryk for at læringssynet beskriver det dækkende, at alle elementerne er inddraget.

Underviser: *"Jeg tænker faktisk er det er godt indrammet, der er rigtig mange af de ting som jeg i hvert fald lærer mine elever".*

Skoleleder understreger nødvendigheden af et holistisk syn på læring for målgruppen, han oplever at skulle forholde sig til det der fylder, før der er skabt rum for undervisning.

Skoleleder: *"Det kan være i forbindelse med noget samtale tju haj, så det ikke kun et spørgsmål om at det er viden og kvalifikationer som vi skal hælde på. Det er også at få samlet op i forhold til alt det der roder og som er med til at besværliggøre læring."*

Hvordan de unge reagerer på det brede læringsbegreb, kommer Skoleleder ind på hvad han finder vigtigst:

Skoleleder: "det vigtigste i denne her sammenhæng det er, at eleverne kommer ind og mærker at vi gider dem, at vi snakker med dem, at vi har samtaler, at vi laver planer for hvordan at de kan komme videre."

Vi spørger ind til hvorvidt de unge kan acceptere de blødere begreber, som noget de skal lære om.

Skoleleder: "Ja, jeg tror faktisk at der er nogen af dem der efterlyser det, eller som har efterlyst det meget."

Skoleleder forklarer, at de unge har mulighed for og nogen af dem også brug for at kunne vælge det fra. Som eksempelvis her, hvor han taler om et forløb de har fået midler til:

Skoleleder: "Ja, altså vi skal hen og finde 10 elever som skal indgå i det her forsøg med de her samtalekort som kommer til at kører over 3 eller 4 uger, og der vil der være nogen der siger: " Det kan du godt glemme alt om.""

Underviser har oplevelsen af at de unge godt kan acceptere de blødere begreber som en del af det de skal lære omkring:

Underviser: "Ja altså du mener følelser og dannelse og alle de der ting ikkås? Ja det kan de."

I FGU'en ser man også: "vigtige personlige egenskaber som fx. selvstændighed, selvtillid, ansvarlighed, samarbejdsevne og fleksibilitet også er noget, der til dels kan udvikles og styrkes gennem læring", (Illeris, 2015, s. 73). Det undersøger vi også, som en del af det brede læringsbegreb.

Skoleleder: "Ja, det synes jeg, og det er specielt på værkstederne hvor der er mulighed for at de i forskellige gruppesammenhænge kommer til at arbejde sammen og have noget samarbejde omkring det. Så det ikke sådan vi render og siger, at hvis du gør sådan, så lære du sådan og sådan... på den måde dyrker vi det ikke."

Skolelederen ser det som læring, der medvirker til de unges udvikling. Underviser er enig og uddyber, hvordan hun arbejder med elevernes adfærd. Underviser beskriver ud fra et aktuelt projekt i en børnehave:

Underviser: "Først inden vi går derned forbereder vi hvad de har lyst til at lave, og det kan enten være i grupper eller alene, det må de selv bestemme og så når vi kommer derned, så skal de udføre aktiviteten, og det er min opgave som lærer, at gå rundt og guide og vejlede dem i forhold til, om de har brug for hjælp og forskellige ting. Når vi så er færdige så går vi hjem fra børnehaven. Næste gang vi mødes så evaluerer vi i grupper eller alene."

Underviser mener godt eleverne kan sætte ord på og oplever den mere skjulte udvikling, hjulpet af løbende evaluering.

DE ORGANISATORISKE RAMMER

Vi spørger ind til om holdstørrelser og holdsammensætninger på FGU, er afstemt efter den kompleksitet der er i opgaven. Men adspurgt om der er ressourcer nok, får vi svaret;

Skoleleder: "Ja, det synes jeg. (...) Lige nu der kører vi med en lærer-elev ratio der hedder 7,5 elev pr lærer, så vi forsøger at tilgodese det, at vi har en god lærerdækning i forhold til det antal elever vi har."

Han forklarer hvordan de arbejder fleksibelt med elevtallet efter elevsammensætningen. Vedr. forberedelsestid forklarer han:

Skoleleder: "Vi forsøger at ramme et ugentligt timetal der hedder 24 lektioners undervisning, og så er der så forberedelser op til de 37, inklusiv diverse former for møder. Det holder ikke sådan helt, det gør det typisk heller ikke i forbindelse med start af en ny uddannelse, der bliver givet lidt ekstra, i forhold til at få det hele til at hænge sammen. (...) Næste år kommer forhåbentlig til at se anderledes ud."

Der er opmærksomhed på, at det kræver en ekstra indsats, når man starter noget nyt.

Underviseren svarer i forhold til forberedelsestid:

Underviser: "om det er nok, jaa.. Det ved jeg ikke om det er, det kommer også an på hvilket emne man har gang i og sådan noget og man kan sige jeg har ikke stået som alene-underviser før nu, for at skulle forberede pensum og finde ud af... men der er vi gode sådan på de tre skoler og snakke sammen og have teams og have et fælles drev, hvor vi kan lægge opgaver ind og så kan jeg gå ind, og plukke i nogle af de andres opgaver, og så sætte sammen med mit eget, så jeg tænker egentligt at det timeantal jeg har om ugen er rimeligt."

Skoleleder giver ikke udtryk for utilfredshed i forhold til de ressourcer han kan administrere over. Han giver udtryk for frustration over manglende politisk opmærksomhed på den ny igangsatte proces:

Skoleleder: "Jeg kan lige nu se, at der er blevet aflyst en ministeriel undersøgelse"

UNGES NEGATIVE FORVENTNING TIL EGNE RESSOURCER

Illeris beskriver hvordan læring kan være uhensigtsmæssig, eksempelvis hvis et barn lærer at være "ikke så god" til at lære f.eks. matematik, eller hvis det lærer at have mistillid til uddannelsessystemet (Illeris, 2015, s. 18). Vi er nysgerrige på om det er en udfordring der opleves og hvad der i givet fald gøres for at imødegå det?

Underviser: "Det er meget det der: ""det kan jeg ikke finde ud af" og de har nogle ting med i bagagen som gør det rigtig svært at få læring og indtage læring, og det handler om selvværd og selvtillid, at man har haft en rigtig træls skolegang, hvor man hele tiden har fået at vide at man er dum og ikke dur til noget, jamen det afspejler sig helt klart i den måde de modtager opgaverne på, det gør det."

Skoleleder er opmærksom på problemstillingen og arbejder på at få det til at indgå i skolens motto "tid til at lære på en anden måde".

Skoleleder: "vi vil prøve og gøre op i forhold til hvad der er sket tidligere og prøve at få dem til at tænke og arbejde og ikke mindst lære på en anden måde."

Han beskriver hvordan de lykkes med at få traditionel læring implementeret i den praktiske undervisning og skildrer elevens oplevelse af det som:

Skoleleder: "Hold da op sikke en masse matematik der var i det, der var en masse vinkler der skulle passe og geometri i det."

I forhold til hvordan de arbejder med elevernes holdning til egen læring, og forsøger at skabe rammer for at læringen kan ske:

Skoleleder: "Vi skal skabe et godt fundament for at de kan få en god oplevelse af at lære her, og så er jeg slet ikke i tvivl om, så kommer den læring også. (...) "Men det er meget fremherskende udsagn indenfor FGU at det man skal primært er, at lære eleverne at lære."

Det sidste citat, bekræfter at "lære at lære" er centralt på FGU.

AMBIVALENSEN MELLEMLYST OG TVANG

Illeris beskriver hvordan der for at tilegnelsen kan finde sted, skal være en drivkraft. Tages der i de didaktiske principper hensyn til, om drivkraften er lyst og interesse eller nødvendighed og tvang? Oplever underviserne at rammerne er sat, på en måde der muliggør systematisk at bygge på ambivalensens positive element?

Vi spørger informanterne, om de oplever unge der giver udtryk for, at de er på FGU fordi de oplever at de ikke har andre muligheder, grundet en forpligtigelse i forhold til, at de skal være i gang med en uddannelse eller beskæftigelse?

Skoleleder: "Ja det gør jeg helt sikkert. Der er mange som ikke har valgt det her men hvor det er efter en samtale med deres UU-vejleder, er blevet aftalt at det ender med at de kommer her til os, og det betyder for nogens vedkommende, at starten den kan være rigtig trist for nogle af dem fordi, de føler at de er blevet placeret her, for nogens vedkommende imod deres vilje og det som regel ikke altid befordrende. Det så vores opgave at sørge for at det bliver godt, og at det bliver en god oplevelse."

Underviser: "Ja både og vil jeg sige, altså jeg har også sendt elever videre hvor de havde simpelthen ikke havde ro til læring."

Underviser udfordrer tænkningen om, at der ikke er andre muligheder for unge der ikke er erklæret uddannelsesparate og har opfattelsen af, at unge reelt har andre muligheder.

Samtidig skinner det igennem at der er enkelte tilfælde, hvor hun tænker det er ren opbevaring:

Underviser: "Fordi, i dag der har man så mange andre muligheder for at finde jobs i Netto og alle mulige andre steder, i stedet for at så gå en anden vej, hvis det er. Jeg synes det er få jeg har tilbage, som jeg synes er ren opbevaring."

FOKUS PÅ MOTIVATION

Underviser foregriber vores næste udsagn omkring motivation, og kommer omkring at udviklingen har været i en positiv retning. Hun nævner nogle af de forbedringer, der imødekommer behovet for motivation frem for tvang.

Underviser: "Der synes jeg helt klart at dette er et bedre koncept (...) og man kan sige, at det gode ved det er at man har mulighed for at skifte værksteder nede ved os eller komme i praktik på andre linjer og det synes jeg også er med til at motivere de unge, fordi man ikke behøver kun at være et sted."

Hvordan de arbejder med at motivere eleverne:

Skoleleder: "Så vi har en tæt dialog hele tiden med eleverne, vi er over dem på den gode måde og hele tiden følger dem, så de har en god oplevelse med at være her. Det er motivationsskabende for dem."

Skoleleder undgår begrebet tvang, men Underviser siger:

Underviser: "Tvang er sådan et negativt ord, men det er jo lidt af begge dele. Det handler jo om at vi som lærere skal motivere eleverne til at kunne lære og finde den måde de bedst kan undervises på."

SOCIAL INTEGRATION

I relation til Illeris samspilsmæssige dimension, spørger vi ind til om man på FGU møder de unge med en forståelse for samfundets rolle ift social integration af udsatte unge. Underviser svarer ud fra et perspektiv om, at hun og hendes kolleger, som socialfaglige medarbejdere

bringer sig selv i en udsat og belastet position, for at rumme og inkludere udsatte unge på FGU:

Underviser: "Helt klart, vi har nogle syrere og nogle tosprogede, som jo har nogle kampe ind imellem og har været oppe at slås og de har da været udfordrende for de lærere der har stået med det jeg ikke haft nogle på mit værksted, der har været oppe og slås, men det er da enormt udfordrende, der kan man sige. Da jeg har arbejdet som pædagog med specialbørn og udadreagerende børn og alle de der ting, der har jeg måske en større ballast, hvor jeg kan være mere pædagogisk ift. lærerne til at kunne snakke om de forskellige ting, og det møder vi helt klart, hvor det er grænseoverskridende og hvor man ikke ved hvad man skal gøre i nogle givne situationer. Helt klart det gør vi."

Underviser understreger det personlige, følelsesmæssige og fysiske pres, som noget hun og hendes kolleger må mærke og håndtere i deres arbejde.

Skoleleder har et andet perspektiv. Han understreger hvordan de med de unge, hvor de ikke lykkes med opgaven, har et godt samarbejde med andre instanser. Samspilsdimensionen omfatter handling, kommunikation og samarbejde, hvilket Skoleleder oplever i kommunen:

Skoleleder: "Ja det synes jeg jo, igen i forhold til vores formål det er at være en forberedende grunduddannelse i forhold til at de kan gå ud og varetage et job eller at de kan komme ind på en anden ungdomsuddannelse." "Vi nyder godt af en fantastisk kommunal opbakning."

DELKONKLUSION PÅ LÆRINGSSYN, ANALYSE AF INTERVIEW

Det opleves at Illeris læringssyn er dækkende og alle elementerne er inddraget i læringen på FGU. De unge reagerer forskelligt på det definerede læringsbegreb. FGU er stadig en begrænset ramme, der skal dække en meget bred målgruppe og ikke kan rumme alle.

At "lære at lære" er et centralt element på FGU. Det beskriver hvordan de unge kan komme med en negativ forventning til egne læringsressourcer. Det dæmmes der op for, ved at bygge et nyt fundament af positive læringsoplevelser, baseret på en praksisnær helhedstilgang. Det er sent i de unges skolegang, at de anderledes læringsformer kommer i spil. Tidligere fokus

på en anderledes tilgang kunne måske have dæmmet op for de unges negative erfaringer i forhold til egen læring.

Det opleves at de nødvendige ressourcer er til stede og giver mulighed for at tilpasse holdstørrelser efter kompleksitet. I denne konklusion skal man huske at medtage, at uddannelsen er i en opstartsfasen, hvilket betyder at elevtilgangen fortsat er stigende. Det kunne være interessant at stille det samme spørgsmål, når holdene på FGU er fyldt op.

Det opleves forskelligt om de unge er på FGU af lyst og interesse eller nødvendighed og tvang. Dels opleves det at mange unge der er på FGU'en fordi de mangler andre muligheder. Det fremgår tydeligt, at der er stor fokus på at få de unge gjort klar til uddannelse og i sidste ende jobmarkedet. De unge ansues som individer med potentiale for beskæftigelse, der skal dyrkes. FGU møder de unge med en forståelse for samfundets rolle ift social integration af udsatte unge, dog af forskellige årsager.

ET OPPORTUNISTISK MENNESKESYN?

Vi vil starte med at undersøge hvorvidt det opportunistiske menneskesyn er det fremherskende i praksis. Det gør vi ved at komme med forskellige udsagn om det opportunistiske menneskesyn og dernæst nuancer på menneskesyn, som ikke er en del af det opportunistiske menneskesyn. På den måde, kan vi afsøge menneskesynet bag de politiske visioner kommer til udtryk i praksis.

Vi spørger ind til hvad Underviser tænker om udsagnet: *“De unge skal føres frem til at være økonomisk produktive mennesker, knyttet an til en forventning om beskæftigelse og selvforsørgelse på sigt”.*

Underviser: “Ja, det synes jeg.. og man kan sige det handler tit om det basale menneskesyn, med at hvem er jeg og... lige i øjeblikket arbejder vi med livsstil og livskvalitet.”

Da vi spørger nærmere ind til fokus på at de skal gøres klar til at komme ud og arbejde.

Underviser: "altså helt klart, man kan sige at de bruger jo mig til samtaler og til at hjælpe hvis de eksempelvis skal flytte hjemmefra, så er det mig der er inde og guide dem og vejlede dem".

Underviser er enig i målet, men vender hurtigt tilbage til at tale om den omsorg og støtte, der er nødvendig for at der kan ske udvikling og trivsel. Da vi spørger underviser om hvorvidt de unge giver udtryk for bekymring ift. hvordan de kommer til at klare sig.

Underviser: "Ja det kan de helt klart godt give udtryk for."

Skoleleder har lidt skepsis mod udsagnet og flytter fokus til livskvalitet.

Skoleleder: "Ja i anførelsestegn også i forhold til at vi gerne vil føre dem frem til det "det gode liv"(...) "det handler meget om hvad der er det gode liv for dem, mere end det handler om at være fantastiske samfundsborgere".

Om presset er blevet mere markant i forhold til tidligere, er svært at svare på da tilbuddet er så nyt. Særligt for Skoleleder der tidligere har arbejdet med en markant anderledes målgruppe. Skoleleder er ikke så optaget af hvad målet præcis er, han er mere optaget af vejen derhen.

Skoleleder: "ligeegyldigt om de tager den ene vej eller den anden, af den ene eller anden årsag, så er det stadig vores opgave at støtte, hjælpe og vejlede (...) langt hen ad vejen er ligeglads med hvad de går videre til, bare de føler at de kommer videre, hvis vi kan være med, til at give noget stivelse ind i rygraden så har vi gjort fyldest i denne her sammenhæng."

OPTIMERING AF INDIVIDET

Begge informanter er enige i udsagnet om at et menneske altid kan optimere sig selv.

Underviser: "Helt klart, helt klart, helt klart. Ja... helt klart."

Skoleleder: "føler man sig færdiguddannet, så er man nok mere færdig end uddannet."

De er ikke umiddelbart opmærksomme på det i tiden indbyggede pres, det giver på de unge. Underviser arbejder bevidst med de unges vilje til optimering og er opmærksom på at det

kan være udfordrende at bevare viljen til konstant optimering, når man har oplevet gentagne nederlag.

Underviser: "det der med nederlag og selvværd og selvtillid, hvis man nu søger ind på HF for eksempel, og tænker det her det går ikke, jamen så sætte sig et nyt mål, nu har jeg gået et halvt år på HF, så den erfaring jeg har haft der, den kan jeg bruge til det nye jeg søger ind på. Så de ikke tænker at nu duede jeg heller ikke til det, altså så vende den om og sige jamen så har jeg den erfaring".

OPTIMERING ELLER SPILD AF RESSOURCER?

Et menneskesyn der bygger på at mennesket maksimerer sin egennytte, bliver mere produktiv og optimerer sig selv, uden at det skal være en stor omkostning for samfundet, kan have den utilsigtede virkning at de der ikke formår det, stemples som uproduktive, fastlåste, "spild af ressourcer."

Skoleleder kan genkende perspektivet i synet på de unge, men har en måde at håndtere det på, så de får ændret det.

Skoleleder: "Det gør vi, og så skynder vi os at tage fat i UU og deres vejleder, og siger at vi skal have et møde fordi, det her fører ikke til noget, og så gennemfører vi mødet, og får lagt en ny plan for den pågældende."

Skoleleder mener det ofte kan løses med et afbræk, eksempelvis i form af en praktik, hvorefter den unge vender tilbage med ny energi.

Underviser taler også om hvordan de håndterer det, når de så oplever en ung som uproduktiv:

Underviser: "jamen, nu får de jo løn... de får jo uddannelsesløn og man kan sige at nu under coronatid der får ledelsen sagt, at hvis de ikke er studieaktive og ikke laver deres opgaver så bliver de trukket i løn."

Underviser virker ikke tilfreds med arrangementet og giver udtryk for en holdning om at hvis de unge ikke lykkes med opgaven, er det måske fordi man som underviser ikke er lykkes med at tilrettelægge opgaven:

Underviser: "(..) man som underviser, ikke formår at få lagt den rette struktur, så man er nødsaget til at gøre det". (..) "de prøver så godt som de overhovedet kan."

Underviser giver dermed udtryk for at hun kæmper for at de skal få lavet deres ting og ligeledes gør de unge.

ER DER PLADS TIL FORSKELLE OG KOMPLEKSITET I DE UNGES UDFORDRINGER?

Vi er nysgerrige på om der på FGU, grundet den bagvedliggende tænkning om det opportunistiske menneske, er en tendens til at glemme forskelligheden og kompleksiteten hos de unge, deres udfordringer og problemstillinger. Skoleleder tager i sit svar afsæt i individet og de individuelle hensyn:

Skoleleder: "altså vi er nødt til at tage de individuelle hensyn, i forhold til den enkelte elev."

Selv om han understreger at eleverne selvfølgelig skal have noget ud af deres tid på skolen og udtrykker også forståelse for kompleksiteten i deres problemstillinger. Eksempelvis inddrager han instanser med forskellige kompetencer, hvis en ung har omfattende udfordringer.

Skoleleder: "der bliver selvfølgelig holdt en samtale med alle involverede parter, med alle mulige instanser fra kommunen, først og fremmest UU, og kontaktlærer og vejleder osv.. Vi er meget optaget af at lave individuelle forløb."

Underviser har også tydeligt fokus på også at hjælpe hele vejen rundt om de unge og møde dem der hvor de er.

Underviser: "man vil hellere have at vi har lagt et fundament her end at de går ud i byen og siger at FGU er bare noget lort, og de gør ikke noget for os og de tager ikke hånd om os..."(..) "så jeg synes helt klart at der er noget socialt arbejde i det, vi gøre rigtig meget for dem."

Vi har været spændte på om menneskesynet på FGU er mere komplekst og mere nuanceret end det der skildres i det opportunistiske menneske. Vi undersøger det ved at drøfte de nuancer der tenderer til at blive marginaliseret, i et nutidigt samfund.

Om der er plads til at interessere sig for det der fylder i den enkelte.

Skoleleder: "200 procent, helt sikkert (...) Ja, der bliver brugt meget tid på samtale og dialog".

Underviser har samme opfattelse:

Underviser: "Helt klart. Det synes jeg der er og det skal der være, fordi det er nogle udsatte unge som har det svært og kommer fra nogle ting"

Adspurgt om det også er det de unge giver udtryk for:

Underviser: "Ja det er det. Helt klart. De har brug for os som støtte og den der tætte guidning og vejledning både i deres opgaveskrivning og bare det at være på skolen."

Underviser giver udtryk for, at der er plads til at drage omsorg for deres situation og tage højde for kompleksiteten i deres liv:

Underviser: "Jamen det synes jeg jo at der er og det skal der være, vi skal kunne rumme de unge der går på FGU, og man kan sige man er nødsaget til at have dem ind til samtaler og sådan nogle ting og sætte nogle grænser og kræve noget af dem. Jeg tænker at man er nødsaget til at stille nogle krav til dem og det er man, for at de kan have muligheden for at udvikle sig, helt klart. ellers går de bare og tuller og har det skidt, jamen vi har også et netværk som gør, at vi kan hive nogle psykologer ind og forskellige ting til eleverne, så det synes jeg er vigtigt."

I forhold til hvorvidt der er rum til at komme tæt på, føle man gør noget for andre:

Underviser: "Ja... Helt klart og det kan man sige, jeg tænker der er forskel på vores værksteder, der er forskel på om man er i omsorg som jeg er eller i træ eller smedværkstedet eller man er i spor 1 og 2... jeg tænker der er forskel."

Også i forhold til om der er forståelse for, hvorvidt mennesker har forskellige betingelser og forudsætninger for, at optimere egen velfærd, udtrykker Skoleleder enighed og forståelse.

Skoleleder: "folk kommer med forskellige forudsætninger og vi kan kun være med til at rydde op i denne her rygsæk og håbe på at det giver et godt afsæt for at komme videre med læring."

Underviser udtrykker samme synspunkt:

Underviser: "Ja, det har man jo det kommer an på hvad grundstenen er i ens liv, kan man sige og hvad man er opvokset med og hvad har i sin bagage... så helt klart."

AFRUNDING AF INTERVIEW

Afsluttende i interviewene har vi lidt løs snak, hvor vi taler med Underviser om, at vi har analyseret dokumentet *VDP*. Hun har arbejdet med det i et pædagogisk udvalg og udtaler om det:

Underviser: "det har helt klart været spændende at arbejde med, men det er meget abstrakt og det er jo skrevet så man ikke kan bruge det i praksis."

Udgangspunktet for at få et fælles didaktisk ståsted på skolerne, er ikke optimalt. Samtidig efterspørger Skoleleder i starten af interviewet politisk opfølgning på projektet.

Vi tænker ikke at vores to interviews er udtryk for en overordnet holdning, men to informanternes oplevelse af FGU'en, fra forskellige perspektiver. Underviser fortæller de har et godt samarbejde skolerne imellem og vi spørger om der er meget forskel på praksis i de forskellige afdelinger. Det gør vi da vi er nysgerrige på hvorvidt de informationer vi får fra Underviser er sigende i forhold til en specifik FGU, eller om det siger noget mere generelt.

Underviser: "Et er at vi jo har en overordnet direktør, og så har vi en leder på hver skole og både ledelsen og direktøren kører det på hver deres måde, og værkstedslærerne kører det på en tredje måde, og ja... der er aldrig enighed i linjen, vi kunne lige så godt være tre separate skoler og ikke have en overordnet direktør fx. For så forskellige er vi faktisk."

På baggrund af Underviseres udsagn tænker vi, at vi får et fragmenteret indblik. En anden informant fra en anden FGU, kunne have givet meget anderledes respons.

Disse betragtninger var ikke en del af det planlagte interview, men vi fandt alligevel at der var nogle væsentlige pointer, set i forhold til vores problemformulering, og valgte derfor at medtage dem i analysedelen.

DELKONKLUSION MENNESKESYN

Om man i praksis på FGU praktiserer et menneskesyn, der knytter an til det opportunistiske menneske, kan ikke besvares ensidigt. Der distanceres sig fra udsagnet og gives udtryk for at det mere handler om hvad der er det gode liv for den enkelte unge, end det handler om at være en fantastisk samfundsborger. Der er fokus på at de unge skal gøres klar til på sigt at komme ud og arbejde, men det der fylder, er den indsats og omsorg der skal til i hverdagen på FGU'en, for at der kan ske en udvikling. Baseret på vores interview må vi konkludere at der er nuancer som livskvalitet, individ og omsorg, til det menneskesyn der knytter an til det opportunistiske menneske.

Man mener at et menneske altid kan optimere sig selv, men er ikke umiddelbart opmærksomme, på det i tiden indbyggede pres det giver på de unge. Der arbejdes bevidst med de unges nederlagsprægede læringsoplevelse, ved at flytte deres fokus fra *nederlag* til *brugbar erfaring*.

Med baggrund i vores interviews, tænker vi ikke at der på FGU, grundet tænkningen om det opportunistiske menneske, er en tendens til at glemme forskelligheden og kompleksiteten hos de unge, deres udfordringer og problemstillinger. Man tager afsæt i individet og de individuelle hensyn og udtrykker forståelse for kompleksiteten i deres problemstillinger. Der er tydeligt fokus på at hjælpe hele vejen rundt om de unge og møde dem der hvor de er.

De unge på FGU stemples i nogle tilfælde som uproduktive, fastlåste, "spild af ressourcer". Der gives udtryk for, at det ofte kan løses med et afbræk, eksempelvis i form af en praktik, hvorefter den unge vender tilbage med ny energi. Alligevel anfægtes synsvinklen, med en holdning om at graden af udfordring for de unge, i de tilfælde hvor de ikke slår til, er

fejlvurderet. Samtidig understreges det at de unge virkelig prøver. Det menneskesyn vi ser i vores interviews, fokuserer ikke ensidigt på, at mennesket maksimerer sin egennytte, bliver mere produktivt og optimerer sig selv.

Menneskesynet på FGU er mere komplekst og mere nuanceret end det der skildres i det opportunistiske menneske, baseret på vores to interviews. Der er plads til at interessere sig for det der fylder i den enkelte, plads til at drage omsorg for deres situation og tage højde for kompleksiteten i deres liv og rum til at komme tæt på, føle man gør noget for andre.

Der er på FGU klar forståelse af og enighed om, at mennesker har forskellige betingelser og forudsætninger for at optimere egen velfærd.

Der fremkom endnu to interessante pointer, set i forhold til vores problemformulering. Først at den ene informant gav udtryk for, at *VDP* er for abstrakt, og derfor ikke kan bruges, og at skolerne er meget forskellige. Dette finder vi væsentligt, idet vejledningen ligger til grund for den generelle undervisning og at det faktum at skolerne opfattes så forskellige, kan give et fragmenteret billede, set i forhold til vores afhandling.

KONKLUSION

Vi har nu analyseret vores empiri, og vil sammenfatte konklusionen om, hvilket lærings- og menneskesyn der kan spores i visionerne bag den nye FGU, og hvordan det kommer til udtryk i praksis.

Vi har løbende udarbejdet delkonklusioner, samt sammenfatning af vores juridiske problemstillinger, og derfor vil læsning af disse, før læsning af den endelige konklusion, give et mere uddybende svar på vores problemformulering. I den følgende konklusion sammenfatter vi de enkelte delkonklusioner, og tilføjer de refleksioner vi har gjort os gennem processen.

En anden betragtning, man skal tage med sig når man læser konklusionen på denne afhandling er, at den i forhold til interviewdelen, er udarbejdet ud fra to informanters perspektiv. Dette betyder at den ikke nødvendigvis udtrykker det generelle billede af alle FGU-institutioner, men mere skal ses som noget der foregår, i et uvist omfang. Samtidig er det et her og nu billede af en nystartet FGU, som er i en proces.

For at svare på vores problemformulering, var vores første trin at undersøge menneskesynet bag forarbejderne *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*.

Ved umiddelbar gennemlæsning af dokumentet, opfatter vi det som om, at der er taget en helhedsorienteret tilgang til mennesket, hvor der tages hensyn til eksempelvis elevens kost, motion, sociale liv og fællesskaber. Men i den analytiske læsning, kommer det til at fremstå meget tydeligt, at det opportunistiske menneskesyn er det fremherskende, og de hensyn der tages til det hele menneske, udelukkende tænkes anvendt som løftestang til formålet: at eleverne kan blive egennyttige og være en økonomisk gevinst for samfundet i fremtiden.

Altså ligger der ikke noget motiv om, at eleverne skal blive sundere og få flere sociale fællesskaber for at opnå mere livskvalitet, men udelukkende motiver om, hvis eleven eksempelvis bliver sundere eller får flere sociale fællesskaber, vil det betyde, at eleven få lettere adgang til beskæftigelse.

Udfordringen ved det fremtrædende opportunistiske menneskesyn er, at sårbare og udsatte mennesker opfattes som uproduktive, og værdiløse. Dette betyder reelt, at mennesket ikke

længere vurderes på sine personlige eller menneskelige kompetencer, men udelukkende på den beskæftigelsesmæssige status, og individets økonomiske bidrag til samfundet. Personlige kompetencer som at være et "godt og kærligt, reflekterende menneske", mister sin værdi, såfremt det ikke er hæftet op på et job. På den måde bliver det menneskets beskæftigelse der definerer hvem individet er, og hvilken respekt og anerkendelse individet møder fra omverdenen.

Andet trin i vores afhandling var at undersøge, hvorvidt det brede læringssyn var til stede i dokumentet *VDP*.

I vores analyse fandt vi, at der var et bredt defineret læringssyn, og at man vejleder til, at eleverne skal undervises ud fra en individuel vurdering af, hvad der fungerer bedst for den enkelte. Der vejledes desuden til, at undervisningen bliver konkretiseret, forstået på den måde, at eksempelvis matematik kobles op på noget produktion, så det tydeligt fremstår, at det at lære matematik har et formål.

Igen under de didaktiske principper, beskrives det at elevens skal undervises i eksempelvis egen sundhed og kost, understøttes i deres sociale liv og fællesskaber. Men dette er i vejledningen lig forarbejderne, med motivet om, at der skal ske en progression i elevens udvikling, frem mod enten uddannelse eller beskæftigelse.

Nu har vi først undersøgt menneskesynet bag visionerne for FGU, og derefter hvilket læringssyn hvormed man vil udføre undervisningen i praksis. Det tredje og sidste trin er, at undersøge hvordan visionerne og læringssynet bag, kommer til udtryk i praksis, hvilket vi gør ved at interviewe en leder og en underviser på FGU.

I interviewene fremgår det umiddelbart, med dokumentanalysen i forforståelse, at både leder og underviser praktiserer ud fra et opportunistisk menneskesyn, med fokus på eleverne progression imod arbejdsmarkedet. Alligevel oplever vi, at der er noget helt fundamentalt, der adskiller de ansattes syn på de unge mennesker.

Begge informanter giver udtryk for, at de i deres arbejde på FGU, har en holistisk tilgang til eleverne, og har fokus på elevernes livskvalitet og det som eleverne selv opfatter som det gode liv. Elevernes opfattelse af det gode liv, er ikke nødvendigvis det samme som man har

politiske visioner om: nemlig at blive en produktiv samfundsborger. At blive en produktiv samfundsborger, er ud fra det opportunistiske menneskesyn, det vigtigste mål. Derfor er tanken om, at et menneske kan have et godt liv uden at være produktiv, ikke en mulighed ud fra det perspektiv. Derfor står informanternes tilgang til eleverne, på dette punkt i konflikt med det fremherskende menneskesyn i lovaftalen bag FGU'en.

Vores informanters menneskesyn læner sig også op ad det opportunistiske menneskesyn på mange områder, men også velfærdsstatens værdier kommer her tydeligt til udtryk, idet de ikke sidestiller læring med arbejde i samme grad, som det latent fremgår i forarbejderne.

Ud fra et socialfagligt perspektiv, er det betryggende at vide, at man på skolen formår at se det hele menneske, og kan se værdien af, at elevernes progression kan være på andre områder end det erhvervsrettede. At forestille sig at man udelukkende betragtede verden ud fra et rendyrket opportunistisk menneskesyn, harmonerer ikke i forhold til det sociale arbejde, hvor de bløde værdier er i fokus. Det opportunistiske menneskesyn kan vanskeliggøre socialt arbejde, ved ikke at anerkende behovet for støtte, omsorg og nærhed. Et rationale der ikke nødvendigvis bygger på, hvad der økonomisk mest fordelagtigt.

Konklusionen er således, at menneskesyn i forarbejder og vejledning læner sig op ad det opportunistiske menneskesyn. For læringssynet er det gældende, at vi ser et bredt defineret læringssyn. Synet på begge begreber kommer til udtryk i praksis. Menneskesynet i praksis er dog ikke rent opportunistisk, men mere nuanceret. Vi ser en dobbelthed, hvor et helhedssyn indgår. Reelt betyder det at der stadig er plads til at beskæftige sig med blødere værdier som nærhed og omsorg. Læringssynet er også i praksis bredt defineret. I praksis betyder det at der reelt er rum for helhedsorienteret arbejde med de udsatte unge, afstemt efter de unges behov.

Afslutningsvis vil vi gerne medtage i vores konklusion, at der gives udtryk for, at vejledningen til de didaktiske principper er for abstrakt. Der undervises derfor mere ud fra den enkeltes egne principper. Dette er et udtryk for, hvor svært det er at implementere nye måder at gøre tingene på, da den eksisterende kultur kan betyde, at medarbejdere ofte gør som de plejer.

Vi tilgik opgaven ud fra et hermeneutiske perspektiv, hvor man som undersøger har nogle opfattelser og tanker allerede inden man går i gang med undersøgelsen. Vi har i processen fået rykket ved vores forudindtagede holdninger. Særligt havde vi en forventning om at underviser og leder mente ressourcerne i undervisningen og i forberedelsen af samme er knappe, det viste sig ikke at være tilfældet.

Set i forhold til de retlige grundlag, er det undersøgt hvordan lovgiver bruger økonomiske incitamentter til at starte og fastholdes på FGU. Konklusionen er, at et af de væsentligste incitamentter er brugen af elevernes skoleydelse som pædagogisk værktøj, hvor man fradrager i skoleydelsen ved ulovligt fravær eller misligholdelse af forpligtelser til uddannelsen. Dette ligger i god tråd med det opportunistiske menneskesyn, hvor individet bliver belønnet for sin indsats.

I forhold til Vejledningen til de fagprofessionelle og lovteksten, så er målgruppevurdering i forhold til de unge bliver erklæret uddannelsesparate til en ordinær uddannelse eller skal visiteres til FGU, ikke ens for kommunerne eller UU-Vejlederne. Det er op til den enkelte UU-Vejleder at tolke og definere begreberne ud fra deres egen faglige forståelsesramme. I forhold til om FGU motiverer eller demotiverer læringen hos den enkelte unge, så har det stor betydning i forhold til UU-Vejlederes faglige evner til at tolke og definere begreberne i forhold til om den unge kan profitere af FGU.

Når noget så omfattende som den nye FGU sættes i gang, følger der udfordringer med. Lov om FGU er tænkt som en forbedring og forenkling af det forberedende område. *Lov om kommunal indsats for unge under 25* tager den udsatte unge i hånden gennem uddannelse til beskæftigelse. Der er sket omfattende ændringer indenfor området, som vores informant hentyder, bør der følges op med forskning, for at skabe en videns baseret vurdering og forankring af erfaringerne og fuld implementering af de gode intentioner.

I forhold til vores case kan man argumentere for, at drengen ikke bliver anset for at være en ligeværdig "medspiller" i dette tilfælde. Hvis man benytter sig af Per S. Jørgensen argument, der beskriver børn som handlende subjekter i Børnekonventionen, så mener vi i dette tilfælde ikke, at man har anerkendt drengen. Ydermere kan man diskutere den magt, som UU-vejleder har i dette tilfælde. Ved at give ham stemplet "ikke-uddannelsesparat", kan UU-vejleder være med til at marginalisere drengens drømme og håb for hans egen fremtid, og

dermed være med til at bremse hans udvikling, hvilket også kan tolkes som værende stridende ift. Børnekonventionen.



PERSPEKTIVERING

I vores afhandling har vi haft fokus på menneskesyn og læring, og på den sammenhæng der kommer til udtryk mellem de politiske visioner, de didaktiske principper og reel praksis. Opgaven åbner for langt flere spørgsmål, som vi gerne ville have efterfulgt, men vi var nødsaget til at begrænse os. Vi vil i dette afsnit forsøge at perspektivere nogle af de spørgsmål der har rejst sig i processen.

OPLEVELSEN AF AT FÅ STEMPELET IKKE-UDDANNELSESPARAT?

Det kunne være interessant at kigge på, hvad det gør ved en ung at blive kategoriseret som ikke-uddannelsesparat. Umiddelbart opfatter vi begrebet som negativt ladet. Det sætter stempel på, at eleven er mislykkedes i at få det udbytte med sig, som folkeskolen har til formål. Dermed kan det virke stigmatiserende.

Knud Illeris beskriver hvordan elever kan have lært, "ikke at være gode til at lære". Dette ikke-uddannelsesparathed-label kan virke bekræftende på denne opfattelse, og dermed få betydning for den unges videre selvopfattelse og motivation for læring. Altså vil der være grundlag for at kritisere brugen af begrebet.

Selve begrebet "ikke-uddannelsesparat" har allerede mødt en del kritik. I fagbladet Folkeskolen, var der d. 5. juli 2019 en artikel³⁹ "Slut med at stemple unge, der ikke er parate til uddannelse". I denne artikel argumenterer man for, at begrebet "ikke uddannelsesparat" burde afskaffes. Eks. citeres Christel Jørgensen (næstformand for UU Danmark) for at sige følgende:

"For nogle unge er det meget dramatisk at blive vurderet som ikke-parat. Uddannelsesparathedsvurderingen gør ikke noget til gavn for de unge. De bliver jo ikke motiverede af at få at vide, at de ikke er uddannelsesparate. De ser det bestemt ikke som noget positivt, selv om det er det, vejlederen prøver at italesætte".

³⁹ Artiklen vedlagt som bilag.

Skulle man forske i begrebet, ikke-uddannelsesparat, ville det være meningsfuldt at tale med de unge *før* vurderingen på 8. klassetrin fandt sted, for at adspørge dem hvordan de har det med at skulle vurderes, dernæst *efter* vurderingen, og igen ved *den endelige* vurdering ved afslutning af folkeskolen. Her bør man så indgå i dialog med de elever der både vurderes parate og ikke parate til uddannelse, for at få et bredt perspektiv fra de unge, både udefra og indefra.

FEJLER FOLKESKOLEN?

Samtidig kunne det være interessant at dykke ned i, hvorvidt de unge der får dette mærkat, føler sig reelt hjulpet. Deres "parathed" bliver vurderet i 8. klasse hvilket betyder, at folkeskolen har mulighed for at hjælpe eleverne til at blive uddannelsesparate. Alligevel er der mange der ikke ender ud med at blive det. Men hvor er det folkeskolen fejler, og fejler de i det hele taget?

På den ene side, hvis man anskuer læring ud fra Illeris brede definering, og allerede i folkeskolen, indrettede sig efter de didaktiske principper der ligger til grund for FGU, og tænkte undervisningen mere praksisorienteret, ville man måske åbne for en styrket progression for de ikke-uddannelsesparate elever? På den anden side arbejder tiden også, og øger den enkelte elevs modenhed, hvilket kan være en stor medspiller i, om eleven vurderes parat eller ej.

Set i forhold til uddannelsesparathed, kunne det ydermere være meningsfuldt at undersøge hvorvidt der er sammenhæng mellem modenhed og skoleparathed ved opstart i 0. klasse, og det at eleven ender ud med at være parat eller ikke parat til uddannelse ved afslutning af folkeskolen. Samfundet italesætter tidlig forebyggelse, og her var der måske en mulighed for at sætte ind, langt tidligere end ved afslutning af folkeskolen, ved ganske enkelt at skoleudsætte flere elever, hvis der er tvivl om modenhed.

STÅR VI OVERFOR ET PARADIGMESKIFTE?

Det opportunistiske menneskesyn, er en tendens vi ser i den politiske verden i dag, hvor tiltag i mange tilfælde vurderes ud fra et samfundsøkonomiske perspektiv. Dette har store konsekvenser for det sociale arbejde, idet man hele tiden skal vurdere på om “det kan betale sig” set i forhold til økonomi. Dog ser vi et stort skifte i den politiske prioritering, når vi ser på indsatsen imod den coronapandemi vi står i her i 2020. Hvis man i den kontekst havde tænkt udelukkende ud fra et opportunistisk menneskesyn, ville man ikke have handlet som man gør, med økonomisk tunge nedlukninger af samfundet, for særligt at redde de mennesker med et svagt helbred, fra at dø af virus. Havde man tænkt ud fra det rendyrkede opportunistiske menneskesyn, ville man have vægtet økonomien højere end tabet af liv, særligt da de liv der er i risiko, ofte er de gamle og syge, der i forvejen ikke bidrager til samfundet, i det de er over pensionsalderen eller uarbejdsdygtige i et eller andet omfang. Det økonomiske rationale ville så være, vi lukker ikke verden ned, da det er for bekosteligt, vi lader de svage dø, da det er for dyrt at lade være, og de i forvejen koster samfundet penge.

I vores afhandling, har vi i forhold til menneskesyn, taget udgangspunkt i Ove Kaj Pedersens teori om konkurrencestaten og det opportunistiske menneskesyn.

Derfor finder vi det interessant at læse hans betragtninger vedr. Corona krisens mulige indvirkning på fremtiden, i artiklen *“Vi står i politikens øjeblik. Det er nu, vi kan forme fremtiden”*, bragt i Information d. 4. maj 2020⁴⁰.

Coronaens indtog, kan efter O.K. Pedersen, være enden på konkurrencestaten og starten på en helt ny måde at tænke både politisk og økonomisk i fremtiden. Hvilket jo er særligt interessant set i forhold til vores projekt, i og med det grundlæggende menneskesyn er anlagt netop ud fra den vinkel.

O.K. Pedersen skriver blandt andet:

“Corona er både en eksistentiel, en politisk og en økonomisk krise. Det hele på én gang. Et utal af store, ideologiske diskussioner er pludselig sat i gang: Om moral og

⁴⁰ Information vedlagt som bilag

retfærdighed, om gæld, fællesskab og stat, om liv og død. Det kan grundlæggende forandre vores syn på samfundet, på penge og politik. Og på os selv.”

Noget af det O.K. Pedersen stiller spørgsmål ved i hans artikel er, hvorvidt “gæld betyder noget længere”. Citat:

“I 30 år har vi talt om austerity. Regeringer og EU har haft en meget stram finanspolitisk styring, og hvad sker der så nu? De pengepolitiske rammer er helt forandret. I dag er alle regeringer og Den Europæiske Centralbank parat til at udstede garantier og give lån uden finanspolitiske rammer. Bunden er røget ud af austerity. I dag bliver der pumpet midler ud som aldrig før. Nu bliver den store diskussion, om de penge overhovedet skal betales tilbage. Er gæld overhovedet betydningsfuld mere?”

Vi mener at menneskesynet bag det opportunistiske menneske, har været fremherskende i de politiske visioner for FGU. Dette syn har sit udspring i konkurrencestaten, og lever ud fra et samfundsøkonomisk perspektiv. Såfremt O.K. Pedersen får ret i hans antagelser, kan det få konsekvenser for måden hvorpå man taler uddannelse i fremtiden, og i det hele taget tænker økonomi og fællesskab ind.

LITTERATUR

Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N., & Greversen, L. (2019). Ny udsathed i ungdomslivet. København: Hans Reitzels Forlag.

Illeris, K. (2004). Skolelæring er institutionaliseret læring. L. Kettel (Red), *Skolen i samfundet - analyse og perspektiver*, (s. 136-143), (2. udgave). Værløse: Billesø & Baltzer.

Illeris, K. (2011). Læring, (3.udgave). Frederiksberg: Samfundslitteratur

Ingemann, J.H., Kjeldsen, L., Nørup, I & Rasmussen, S. (2018). Kvalitative undersøgelser i praksis - *viden om mennesker og samfund*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Jørgensen, P.S., Kampmann, J. (2000). Billund: Børnerådet.

Kildedal, K., Laursen, E., Riis Michelsen, R. (2013). Socialfaglig ledelse - *Børne- og ungdomsområdet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.

Nissen, M.A., Fallov, M.A., & Ringø, P. (2018). Menneskesyn i socialt arbejde - *om udviklingen af det produktive menneske*. København: Akademisk Forlag.

Pedersen, O.K. (2011). Konkurrencestaten. København: Hans Reitzels Forlag.

KL høringsvar - Om forberedende grunduddannelse og kommunal ungeindsats

Vejledningen: Kom godt i gang med målgruppevurdering Publikationen er udarbejdet af Styrelsen for Undervisning og Kvalitet Januar 2019

Politisk aftale: Aftale om bedre veje til uddannelse og job - Regeringen (Venstre, Liberal Alliance og Det Konservative Folkeparti), Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, Socialistisk Folkeparti og Radikale Venstre. 13. oktober 2017

Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU, Københavns Professionshøjskole, VIA University College, UC Lillebælt & Professionshøjskolen UCN, maj 2019

Rapport: Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen udgivet af: Ekspertgruppen om bedre veje til en ungdomsuddannelse februar 2017

Unge uden uddannelse - hvordan får vi alle unge med? - Analysekatolog til ulighedens topmøde 2019, om udsatte unge og indsatser for at støtte dem til uddannelse og et godt voksenliv

Artikel: Ove Kaj Pedersen: Der er håb for Konkurrencestaten, udgivet af Information, 17 august 2018

Artikel: Ove Kaj Pedersen: Kampen om opportunisten, udgiver af Information, 28. november 2015