

“Når jeg får ting i hænderne ved jeg, at jeg kan finde ud af det, men det fik jeg ikke i folkeskolen.”

PERSONBOKS

Lise Richter

- Uddannet i journalistik og kultursociologi og har skrevet om uddannelse og forskning i 17 år på Dagbladet Information. Nu freelance.
- Fleksibel master i pædagogisk udviklingsarbejde fra DPU, Aarhus Universitet med masterprojektet: “Når jeg får ting i hænderne ved jeg, at jeg kan finde ud af det...”
- Betydninger af den æstetisk-praktiske produktion på FGU for elevernes tidligere skoleoplevelser, selvbillede, trivsel og handlemuligheder.

Af Lise Richter

Abstract

Ud fra kritisk psykologisk læringsteori og Jacques Rancières æstetikteori har jeg via deltagerobservation og interviews undersøgt, hvilke betydninger den æstetisk-praktiske læring på et FGU-værksted har for elevernes ofte negative læringsoplevelser, og om det æstetisk-praktiske arbejde og fællesskabet omkring det kan medvirke til at forbedre elevernes selvbillede, trivsel og handlemuligheder. Den indsamlede empiri tyder på, at eleverne via de sanselige og æstetisk-praktiske oplevelser i arbejdet på værkstedet får et frirum til at finde ro, retning og dermed overskride den marginalisering, de har oplevet. Det indikerer, at der kan ligge et trivsels- og lighedspotentiale i den æstetisk-praktiske dimension af læring, som kan være med til at løse problemer med børns og unges mistrivsel og marginalisering også i andre dele af skole- og uddannelsessystemet.

Der har været meget offentlig debat om og mange politiske tiltag rettet mod de 43.000 15-24-årige uden uddannelse og arbejde (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023b). Trods de mange politiske tiltag, høj beskæftigelse og et støt stigende uddannelsesniveau, så har andelen af unge i gruppen ligget på omkring seks-syv procent af en årgang de seneste ti år (Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2019; Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2023).

Et af de nyere og større tiltag var dannelsen af de Forberedende Grunduddannelser (FGU), som jeg via min baggrund som skole- og uddannelsesjournalist har fulgt, siden de åbnede i 2019. Der var store forhåbninger til de nye FGU'er (Richter, 2019; Schwartz et al., 2022), som blev foreslået af ekspertgruppen for *Bedre Veje til Ungdomsuddannelse* og politisk vedtaget med *Aftale om bedre veje til uddannelse og job* i 2017 sammen med en politisk målsætning om at halvere andelen af unge uden uddannelse eller beskæftigelse inden 2030 (Børne- og Undervisningsministeriet, 2017). Selvom en nyere undersøgelse viser, at flere FGU-elever kommer videre i uddannelse og arbejde (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, 2025), så har FGU'erne ifølge følgeforskningen endnu ikke fået flere af de unge i uddannelse, mens lidt flere er kommet i arbejde (Danmarks Evalueringsinstitut, EVA, 2024).

Til gengæld er trivslen på de nye institutioner høj (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a), hvilket også var et af målene med dem (Børne- og

Undervisningsministeriet, 2019). Dette på trods af at unge uden uddannelse og arbejde kæmper med langt mere komplekse udfordringer som diagnoser, sociale problemer og indlæringsproblemer end de øvrige 15-24-årige (Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2023).

Så hvad skyldes den høje trivsel blandt FGU-eleverne? Det spørgsmål satte jeg mig for at undersøge i mit afsluttende projekt på den fleksible master i pædagogisk udvikling. Med inspiration fra forskningen i æstetisk produktion blandt unge på kanten (Kaasing & Kofod, 2021; Nissen, Raffnsøe & Staunæs, 2019) satte jeg mig for at undersøge, hvilke betydninger den æstetisk-praktiske produktion og læring på FGU har for trivsel og handlemuligheder, samt hvordan elevernes selvbillede og læring er præget af tidligere og nuværende skoleoplevelser.

Medforskning og deltagerobservation

Min forståelse af trivsel er baseret på det udvidede trivselsbegreb (Simovska & Kouskolt, 2021), som er en mere social dynamisk forståelse af trivsel, som udspringer af kritisk psykologi. Her forstås trivsel som handlemuligheder, tilblivelse, tilhør og befindende – altså en form for dannelse af subjektet, som er mere fokuseret på fællesskab og handlekraft end i traditionelle trivselsmålinger.

Mit afsæt i kritisk psykologi gør, at jeg metodisk valgte at benytte mig af praksisforskning. Ifølge denne >

metode kan forskningsmæssig viden ikke afkobles fra praksis, fordi ny viden og forståelse udspringer af, "hvad vi som mennesker gør" sammen (Højholt, 2005, s. 25). Det giver et andet vidensbegreb, hvor forskning også kan ses som en subjektiv praksis fra en særlig position, og hvor der i højere grad er tale om en udveksling mellem forskning og praksis. Derfor inddrages deltagerne ofte som medforskere (Højholt, 2005; Mørck & Nissen, 2005).

Praksisforskningen opererer desuden med et dialektisk strukturbegreb, som betyder, at der er udover at være fokus på, hvordan mennesker handler sammen, også er fokus på, hvilke strukturer og handlemuligheder de derigennem skaber (Højholt, 2005, s. 31). Mennesker er altså forbundne, ligesom forskellige praksisser er det. Skoler, FGU'er og ungdomsuddannelser fungerer heller ikke uafhængigt af hinanden, så når børn, unge og undervisere tager del i fællesskaber her, vil de kunne lære os noget om de mere overordnede strukturer i uddannelsessystemet, hvilket jeg vil komme nærmere ind på i analyse og konklusion.

Det metodiske valg betød, at jeg valgte at lave deltagerobservation i dagligdagen på et hold på en FGU-skole (Højholt & Kousholt, 2012). Derudover har jeg suppleret med interviews med tre elever, holdets lærer og FGU-lederen. Interviewene var struktureret om undersøgelsens overordnede temaer, men jeg har samtidig været åben over for emner, som den interviewede selv bragte på banen, for at gøre det til en fælles søgeproces (Højholt 2005; Forchhammer, 2001). Både de interviewede elever og ansatte, men også eleverne i deltagerobservationen, var med som medforskere på de dele af projektet, de indgik i, og kom med deres overvejelser og rettelser til projektet inden aflevering.

Valget af den pågældende FGU-institution er taget ud fra, at den havde høj trivsel (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a), samt at den kommune, skolen lå i, får mange i uddannelse og job, trods dens rammevilkår med et højt antal unge uden uddannelse og arbejde (Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2023). Valget faldt derudover på en produktionsgrunduddannelse, som er det FGU-spor, flest elever vælger, og hvor trivslen samtidig er højest (Børne- og Undervisningsministeriet, 2023a). Derudover

valgte jeg at følge et kunstnerisk produktionshold, hvor der var tid og rum til det æstetisk-praktiske arbejde.

Kritisk psykologisk læringsteori

At elevernes tidligere skole- og læringsoplevelser har stor betydning for elevernes mistrivsel/trivsel og selvbillede, blev tydeligt allerede under deltagerobservation og interviews. Som da 23-årige Tanja fortalte, at hun for at blive klar til HF til sommer, var ved at opfriske dansk og matematik på FGU, men at hun som ord- og talblind har haft det meget svært med især matematik i folkeskolen. "Så det sidder i mig," som hun udtrykte det.

En anden elev blev synligt berørt under interviewet, da jeg spurgte til hendes tid i folkeskolen, og den 17-årige FGU-elev fortalte, hvordan hun i sin skoletid var blevet drillet, og at hun følte sig meget udenfor. I 7. klasse fik hun en autisme-diagnose og startede på efterskole i 8. klasse for at komme væk fra skolen, som med hendes ord: "... ikke var en god skole. På nogen som helst måde." Også læreren på holdet og skolelederen fortalte om, hvordan elevernes tidligere skoleoplevelser prægede dem dybt, hvilket jeg vil komme ind på senere i artiklen.

Til at belyse, hvordan elevernes selvbillede og syn på læring er påvirket af deres tidligere og nuværende skoleoplevelser, har jeg benyttet mig af Klaus Holzkamps kritisk psykologiske læringsteori (Holzkamp, 1995), som betragter intenderet læring som enten defensiv eller udvidende og affinitiv (Holzkamp, 2013).

Skolens og samfundets krav om at lære fører ikke per automatik til, at eleven får lyst til at lære. Hvis subjektet skal overtage læringskravet som sit eget, så kræver det en god begrundelse. Ifølge Holzkamp er der især to læringsbegrundelser: Den første er, om det lærende subjekt kan forvente at forbedre sine livsvilkår, øge sin indflydelse og muligheder, mens den anden læringsbegrundelse handler mere om at afværge begrænsninger og "mulige trusler" mod ens muligheder og levevilkår (Holzkamp, 2013 s.14). Eleven kan altså ifølge Holzkamp enten føle sig motiveret eller tvunget til at lære.

“Elevernes subjektive oplevelser af at finde ro, glæde og mening i den æstetisk-praktiske produktion peger også i retning af, at der kan ligge et lærings-, trivsels- og lighedsperspektiv i den æstetisk-praktiske dimension af læring, som vil kunne have betydning for børns og unges trivsel i grundskolen og på ungdomsuddannelserne.”

Lise Richter

Hvis læringshandlingen er motiveret af subjektets udvidede handlemuligheder og livskvalitet, ser Holzkamp den som udvidende. Føler læringssubjektet sig derimod tvunget til at lære for ikke at begrænse sine levevilkår og muligheder, fører det omvendt til defensiv læring, hvor det primært handler om at undgå begrænsninger og/eller trusler. Det bliver altså en ydrestyret form for læring, hvor man forsøger at afværge 'trusler' ved at vise, hvad man har lært, og dermed leve op til forventningen og kravene om at lære. Og netop gruppen af FGU-elever er ofte ramt af de "mulige trusler", der er ved ikke at leve op til læringskravet, da de ikke er kommet videre i uddannelse og arbejde, hvilket gjorde, at jeg fandt Holzkamps begreber om udvidende, defensiv og affinitiv læring relevante at inddrage i min undersøgelse på FGU.

Selvom den udvidende læreproces er en måde at undgå ensidig læring på og derfor må ses som idealet, så er den også en mere ustyrlig proces, som kan kræve tilbagetrækning – eller affinitiv læring, hvor den lærende tillader sine tanker at vandre for dermed at kunne nå nye kompleksitetsniveauer. Derfor fungerer de to typer læring ifølge Holzkamp dårligt sammen med lineære læreplaner og ensidige læringsmål, og de kommer derfor ofte til at stå i modsætning til skolens og uddannelsernes læringsperspektiv (Holzkamp, 1995: I: Illeris, 2001).

Siden Holzkamp udviklede sin læringsteori i 1990'erne, har skolens og ungdomsuddannelsernes undervisning selvfølgelig ændret sig en del, men de 'mulige trusler' ved ikke at leve op til læringskravet er kun blevet større. Mere og højere uddannelse har i årtier været talt op politisk (Christensen, 2017, Richter, 2012), ligesom uddannelsesniveaulet er steget støt de seneste år (Danmarks Statistik 2023). Derudover fremgår det af Center for Ungdomsforskning (CEFU) undersøgelse af ny udsathed, at gruppen af unge i læn- gerevarende mistrivsel, som især er på de forberedende tilbud som FGU, er "påvirket af forestillingen om at blive

hægtet af fremtiden" (Katznelson et al., 2022, s. 101; Richter, 2022a).

Rancières æstetikteori

Under deltagerobservationen var det tydeligt, at de forskellige æstetisk-praktiske projekter, som eleverne var i gang med, skabte ro og koncentration på værkstedet. Ovenpå var der elever, der syede, hækledede og broderede, mens eleverne i stueetagen var i gang med at lave forskellige ting af ler eller passe værkstedets butik. Eleverne havde både deres egne projekter og pligter på værkstedet og skolen, og undervisningen foregik løbende i forhold til de forskellige produktioner og opgaver, eleverne havde. Oftest var der kun én eller to elever, når læreren underviste dem i helt konkrete processer som eksempelvis, hvordan de lavede en særlig syning eller opbyggede en lerfigur. Også et par af de ældre elever viste/oplærte de nyere elever i enkelte arbejdsprocesser på værkstedet.

To af de elever, der hækledede ovenpå, havde selv fundet på, at de ville hække roser og blæksprutter. Opskrifterne havde de fundet på nettet, fordi værkstedslæreren ikke kunne hække, og da jeg spurgte, hvad de godt kunne lide ved at hække, svarede den ene elev, at det gav ro, "så min hjerne ikke kører på 3.000 km i timen." Den anden forklarede, at hæklingen hjalp, når hun havde "meget angst", eller der bare skete for meget rundt om hende – som i bussen eller til en fødselsdag.

Det æstetisk-praktiske arbejde på værkstedet havde altså stor betydning for de to elevers velbefindende. For analytisk at åbne op for, hvilke andre betydninger den æstetisk-praktiske dimension af undervisningen på et FGU-værksted kan have, har jeg anvendt den franske filosof Jacques Rancières æstetikteori.

I Rancières tolkning kan det æstetiske ses som "et sensorium, der er forskelligt fra det, som kendetegner herredømmet" (Rancière, 2009, I: Nissen et al, 2019, s. >

216). Rancière skelner mellem det etiske regime, som placerer visse kunstproduktioner og genrer i et hierarki af god og dårlig smag svarende til sociale hierarkier, og det æstetiske regime, hvor den form for vurdering og hierarki ikke gør sig gældende. I det æstetiske regime kvalificerer ting sig som æstetiske udelukkende ud fra deres eget 'sensorium' og den oplevelse, de giver (Rancière, 2012).

Det æstetiske ligger altså ud over de givne magtforhold og kan dermed rumme en frigørelse fra den distribution af smag og fornuft¹, som legitimerer herredømmet ved at opdele mennesker i dannede eller udannede. Hermed åbner det æstetiske ifølge Rancière for en frigørelse og en lighed, som ligger udover den juridisk og politisk funderede (Rancière, 2012, s. 12). Teorien er derfor interessant i forhold til at forstå, hvilken betydning den æstetisk-praktiske dimension af læring kan have for en gruppe af unge, som har været underlagt skolens, sundhedsvæsnets og systemets 'herredømme' og kategoriseringer af dem som 'ikke-uddannelsesparate', 'psykiske sårbare' eller sågar 'restgruppen'.

Nissen et al. (2019, s. 216) tolker desuden Rancières æstetikbegreb som hinsides det at skulle være motiveret, hvilket også er centralt i forhold til FGU-eleverne, hvor mange har kæmpet med motivationen i skolen på grund af faglige, psykiske eller sociale problemer. Det gør Rancières æstetikbegreb relevant at kæde sammen med Holzkamps kritisk psykologiske læringsteori, hvor der også stilles spørgsmål ved motivationen for at lære.

Tid, ro og et helle

Ord som *luft*, *tid*, *ro* og *helle* viste sig at gå igen i både deltagerobservation og interviews med elever, lærer og FGU-leder, når de skulle beskrive betydningen af læringen på FGU, og i Holzkamps beskrivelse af udvidende og affinitiv læring er tiden også en vigtig dimension (Holzkamp, 2013). Også Schwartz et al.'s studie blandt FGU-elever (Schwartz et al., 2022) viser, at tiden til at forstå og lære er et vigtigt element i forhold til den almenfaglige undervisning på FGU. Omvendt ses

det tempo og den acceleration, som præger samfundet, som en af forklaringerne på den voksende mistrivsel i CEFUs undersøgelse af ny udsathed (Rosa, 2014; Katznelson et al., 2022).

Tiden og roen handlede for FGU-eleverne især om at få en pause fra boglig læring, og fra de problemer og den marginalisering de havde oplevet i grundskolen og på ungdomsuddannelserne, og Schwartz et al. påpeger da også, at de højnede almenfaglige krav, der er kommet på de nye FGU'er, kan bringe elevernes negative skoleerfaringer i spil igen (Schwartz et al., 2022).

Deltagernes beskrivelse af tid, ro og glæde i forbindelse med den æstetisk-praktiske produktion på FGU-værkstedet gør, at den kan ses som frisættelse og en måde at overskride de negative skoleoplevelser og kategoriseringer på, som eleverne har været underlagt, som Rancières æstetikteori lægger op til. Læringen på FGU-værkstedet ser samtidig ud til at have installeret en indre læringsinteresse i deltagerne, som i Holzkamps udvidende læringsbegreb. Som Holzkamp skriver i forhold til, hvad der skal til for lære, så er det: "fraværet af trusler, stress og pres, dvs. muligheden for tillid, og fremfor alt indebærer dette: fred og ro" (Holzkamp, 2013, s.19). Og det er præcist det, som deltagerne taler om, når de skal beskrive læringen i praksisfællesskabet på FGU.

»Det er et godt helle at have, hvis man har brug for det. Jeg var ved at flyde over... bægeret var ved at flyde over for mig, inden jeg startede, så det var en virkelig god mulighed for at komme ned i gear og lave noget, jeg godt kan lide, og som jeg føler, jeg er god til.« Fra interview med FGU-eleven Sarah.

Negative skoleoplevelser og forsvar over for læring

Langt de fleste elever i deltagerobservation og interviews bar præg af negative skoleoplevelser. Også læreren og lederen fortalte om, hvor dybt påvirkede eleverne ofte var af at have været uden for det sociale fællesskab i skolen og have kæmpet med diagnoser, det faglige i skolen og/eller problemer derhjemme. Som

¹ Egen oversættelse af Rancières begreb 'partage de sensible', som på engelsk oversættes til distribution of the sensible.

“Elevernes udsagn om at føle sig trygge, glade og respekterede i det æstetisk-praktiske produktionsfællesskab kan derfor ses som en form for udvidende og affinitiv læring, hvor de finder ind til deres læringsinteresse – også selvom den ofte ikke havde noget at gøre med værkstedets æstetisk-praktiske arbejde.”

Lise Richter

FGU-lederen beskrev det, så er eleverne på FGU ved "at bryde ud af det psykologiske fængsel", som de negative skoleoplevelser og den deraf følgende mistrivsel havde sat dem i.

Ud fra det dialektiske strukturbegreb (Højholt, 2005) kan man betragte elevernes og de ansattes fortællinger om negative skoleoplevelser som et billede på de differentieringsprocesser, der stadig er på spil i skole og uddannelse trods intentionerne om større inklusion og rummelighed (Mardahl-Hansen & Schwartz, 2021, I: Schwartz et al. 2022). Problemet er, at den defensivitet, eller det forsvar over for boglig læring, som et par af elevernes tidligere skoleoplevelser havde medført, ikke rummer noget læringspotentiale (Illeris, 2001).

"(...) de støtter ikke dem, der har problemer. De lytter kun til dem, der får gode karakterer og får skolen til at se god ud. Så dem, der har problemer, de er ligegyldige, de er bare kastet til siden." Fra interview med FGU-eleven Ella.

Den defensivitet over for skolen, som Ella udviser, rummer dog også modstand og dermed et potentiale for læring (Krovosa, 1976, I: Illeris, 2001), fordi modstand kan vække til handling, hvorved eleverne bliver i stand til at overskride marginalisering. Flere af de interviewede elever udviste modstand i forhold til deres tidligere læringsoplevelser, når de, som eleven ovenfor, kritiserede måden, de var blevet behandlet på, og en sådan modstand kan åbne for udvidende læring.

Holdets lærer arbejdede også med en narrativ psykologisk tilgang, hvor hun fik eleverne til at sætte ord på deres negative skoleoplevelser, men også de nye skoleoplevelser på FGU, og en sådan tilgang kan være et redskab til at bevæge eleverne fra forsvar over for læring til modstand og handlekraft ved at skabe en modfortælling i subjektet (Holmgren, A., I: White, 2006).

"Man kan hurtigt lande i, at man ikke er god nok, hvis man ikke er god til dansk og matematik, men her kommer vi ud og prøver noget håndværk, og vi lærer,

at der er masser af ting, vi kan finde ud af, og at det her måske er noget, jeg gerne vil, fordi det giver mig glæde." Fra interview med FGU-eleven Tanja.

De interviewede elever beskrev alle, hvordan tiden på FGU-værkstedet havde været med til at forbedre deres selvbillede. Også to af eleverne i deltagerobservationen fortalte i de efterfølgende medforskersamtaler, at de har fået et mere positivt syn på sig selv på værkstedet. Både deltagelsen i værksteds- og skolefællesskabet og arbejdet med den æstetisk-praktiske produktion havde ifølge eleverne været med til at ændre deres selvbillede. Elevernes udsagn om at føle sig trygge, glade og respekterede i det æstetisk-praktiske produktionsfællesskab kan derfor ses som en form for udvidende og affinitiv læring, hvor de finder ind til deres læringsinteresse – også selvom den ofte ikke havde noget at gøre med værkstedets æstetisk-praktiske arbejde.

Motivationsspørgsmålet er flertydigt

Hvad er det så, der motiverer de unge på FGU til at finde deres egen læringsinteresse? FGU-lederen mente, at de praktiske opgavers nødvendighed så godt som fjernede motivationsspørgsmålet. Læreren så derimod det, at eleverne får lov at arbejde med ting, der motiverer den enkelte, som vigtigt. Ifølge Holzkamp er den indre motivation og udsigten til forbedrede livsvilkår udgangspunkt for den udvidende læring, mens den ydre motivation, hvor det blot handler om at undgå 'mulige trusler', fører til defensiv læring. Men der var selvfølgelig også indimellem tale om ydre motivation på FGU-holdet i forhold til visse opgaver. FGU-lederen så dog også de "sure pligter" på skolen som meningsgivende, fordi de gav en plads i praksisfællesskabet, hvilket peger på det fælles tredje som motivationsfaktor (Schwartz & Nissen, 2023).

>

At motivationsspørgsmålet bliver af mindre betydning i den æstetisk-praktiske produktion, som FGU-lederen mener, kan dog også pege på, at den æstetiske oplevelse kan gribe "tilbage til en form protovilje", som Nissen et al. beskriver det i forhold til Rancières æstetikteori (2019, s. 217). Også i situeret læringsteori er motivationen på spil. Her ses deltagernes motivation til fuld deltagelse i praksisfællesskabet som et spørgsmål om, at det kan udvide deres handlemuligheder og virke identitetsforandrende (Lave, 2019), hvilket også skinnede igennem i elevinterviewene. Spørgsmålet om indre og ydre motivation for læring er altså knap så enkelt, som Holzkamp gør det til.

Sanselighed og leg

Den glæde og nydelse, som eleverne fortalte om, handlede også om det legende og sanselige i arbejdsprocessen på værkstedet, hvilket kan være en forklaring på, hvorfor eleverne opfattede FGUs praksisfaglige læring, som så anderledes, at de betegnede den som "et helle" i forhold til tidligere læringsoplevelser.

Legen og sanseligheden spiller også en central rolle i Rancières inspiration til teorien om det æstetiske, som kommer fra den tyske digter Friedrich Schiller. I Rancières tolkning af Schiller rummer den sanselige oplevelse et håb både om et nyt liv for individet og om et andet samfund (Rancière, 2010). Legen og sanseligheden er altså en central del af den æstetiske oplevelse, og beskrivelsen af leg går igen både i elevernes og FGU-lederens beskrivelser af arbejdet i værkstedet. Sanseligheden var også til stede, når eleverne fortalte om, hvordan de brugte det at hække eller tegne til at finde ro, og når eleven Sarah beskrev sine nuværende og tidligere læringsoplevelser sådan her:

"Når jeg får ting i hænderne, ved jeg, at jeg kan finde ud af det, men det fik jeg ikke i folkeskolen."

Fra interview med FGU-eleven Sarah.

Selvom menneskets oprindelige sanselighed ifølge Alfred Krovosa (1974) er blevet undertrykt af vores kapitalistiske levevis, så kunne man se Rancières tese om det moderne æstetiske regime som en måde at frigøre sanseligheden på trods. En decideret æstetisk revolution, som Rancière (2010) skriver om, har næppe fundet sted, men elevernes oplevelse af sanselighed, glæde og agens i den æstetisk-praktiske proces viser, at der kan ligge et potentiale for frigørelse her – især fra elevernes erfaring med at føle sig uden for og forkerte i skole og uddannelse. Og den oplevelse kan føre til større lighed

og flere handlemuligheder for udsatte elever som Tanja, Sarah og Ella, der trods mistrivsel og sygdom i grundskolen og på ungdomsuddannelserne nu trives og har fundet en vej videre i uddannelse og arbejde.

Konklusion og perspektiver

Den æstetisk-praktiske produktion ser altså ud til at have betydning i forhold til at forbedre elevernes selvbillede samt øge deres trivsel og handlemuligheder og kan dermed være medvirkende til at overskride den marginalisering, som eleverne har oplevet.

Det kunne tyde på, at et større fokus på den æstetiske og praktiske dimension af læring ikke bare kan have en betydning i forhold til at øge elevernes trivsel, men også mindske den marginalisering af elever i skole og uddannelse, som den stabile andel af unge uden arbejde og uddannelse gennem de sidste mange år er et udtryk for (Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2019; Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed, 2023). Der er da også taget skridt i retning af at få flere timer i de æstetisk-praktiske fag ind i grundskolen (Regeringen, 2023), og den nye ungdomsuddannelse EPX har også et mere praksisfagligt fokus (Børne- og Undervisningsministeriet, 2024). Om det øgede fokus på praksis kommer til at ændre ved den marginalisering og mistrivsel, som præger mange børn og unge i grundskolen og på ungdomsuddannelserne, bliver derfor interessant at følge.

Trods den indsamlede empiris begrænsede omfang i forhold til antal elever og flere typer af værksteder, så ser det ud fra deltagerobservation og interviews ud til, at den æstetisk-praktiske produktion kan medvirke til at forbedre elevernes selvbillede, trivsel og handlemuligheder. Den ro, glæde og trivsel, som eleverne fortæller om, kan naturligvis også hænge sammen med, at eleverne på FGU ofte går på mindre hold, hvor læreren har bedre tid til den enkelte, og at eleverne på FGU møder andre unge, som også har haft problemer i skole og uddannelse. Men elevernes subjektive oplevelser af at finde ro, glæde og mening i den æstetisk-praktiske produktion peger også i retning af, at der kan ligge et lærings-, trivsels- og lighedsperspektiv i den æstetisk-praktiske dimension af læring, som vil kunne have betydning for børns og unges trivsel i grundskolen og på ungdomsuddannelserne ●

Litteratur

- Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2025): *Unge fra kanten på ny uddannelse: 7 ud af 10 unge kommer i uddannelse eller beskæftigelse*. <https://www.ae.dk/analyse/2025-02-unge-fra-kanten-paa-ny-uddannelse-7-ud-af-10-unge- kommer-i-uddannelse-eller>
- Christensen, K. D., (2017): *En æra er slut. Nu er uddannelse ikke længere løsningen på alt*. <https://www.zetland.dk/historie/sOKV6dbp-a8DEYJ9z-1c3ee>
- Danmarks Evalueringsinstitut, EVA (2024): *Elevers udbytte, foreløbig effekt og status på implementering af FGU*. <https://www.eva.dk/ungdomsuddannelse/elevers-udbytte-foreloebig-effekt-status-paa-implementering-fgu>
- Danmarks Statistik, (2023): *Befolkningens uddannelse 2022*. <https://www.dst.dk/da/Statistik/nyheder-analyser-publ/nyt/NytHtml?cid=45550>.
- Dansk Arbejdsgiverforening (2023): *Elevernes vej gennem FGU*. Analyse af Dansk Arbejdsgiverforening. <https://www.da.dk/politik-og-analyser/uddannelse-og-kompetencer/2023/elevernes-vej-gennem-fgu/>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2017): *Aftale om bedre veje til uddannelse og job*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/uddfgu/2017/171115-fgu-aftaletekst.pdf>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019): *Retningsgivende mål for FGU*. <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/skoleudvikling/retningsgivende-maal-for-fgu>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023a): *Trivselsmålinger for FGU*. <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Topics/160.aspx>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2023b): *43.000 unge er hverken i uddannelse eller beskæftigelse*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/nyheder/uvm/2023/aug/230817-43-000-unge-er-hverken-i-uddannelse-eller-beskaeftigelse>
- Børne- og Undervisningsministeriet (2024): *Om EPX – Et erhvervs- og professionsrettet gymnasium*. <https://www.uvm.dk/aktuelt/i-fokus/flere-i-gymnasiet/om-udspillet/epx---et-erhvervs-og-professionsrettet-gymnasium>
- Ekspertgruppen for bedre veje til en ungdomsuddannelse, februar 2017: *Bedre veje til en ungdomsuddannelse – anbefalinger til regeringen*. <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/vejl/2017/feb/170228-bedre-veje-til-en-ungdomsuddannelse-rapport.pdf>
- FGU Danmark (2022): *94,3 pct. af eleverne på Forberedende Grunduddannelse har høj trivsel*. <https://fgu.dk/2023/02/28/trivselsmaaling-for-fgu-2022>
- Forchhammer, H.B. (2001): Interviewet som handlesammenhæng, s. 23-32. *Nordiske Udkast*, nr. 1.
- Holmgren, A (2006): Identitet som historier – eksternaliserende, dekonstruerende og flerkonstruerende sprobrug, s. 9-23. I: White, M.: *Narrativ Teori*, Hans Reitzels Forlag.
- Holz kamp, K. [1993] (1995): *Lernen: Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Studienausgabe, Campus Verlag.
- Holz kamp, K. (2013): Fiktionen om læring som produkt af pædagogiske lærerplaner, oplæg fra 1992 oversat Vibeke Jartoft, *Nordiske Udkast*, nr. 1., s. 7-21
- Højholt, C. (2005): Præsentation af praksisforskning, I: *Forældresamarbejde – Forskning i fællesskab*, Charlotte Højholt (red.), Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. & Kousholt, D. (2012): At observere sociale fællesskaber, kap. 5, s.77- 90, I: M. Pedersen, M., Klitmøller J. & Nielsen, K. (red.), *Deltagerobservation. En metode til undersøgelse af psykologiske fænomener*. Hans Reitzels forlag.
- Illeris, K. (2001): *Læring – aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*, 1. udgave, 3. oplag, Roskilde Universitetsforlag.
- Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed (2019): *Unge uden uddannelse og beskæftigelse*. https://www.benchmark.dk/media/17832/unge_uden_uddannelse_eller_beskaeftigelse_tilg.pdf
- Indenrigs- og Sundhedsministeriets benchmarkingenhed (2023): *Unge uden uddannelse og job*. <https://benchmark.dk/Media/638149261712236902/Hovedrapport.pdf>
- Kaasing, S. & Kofod, K.H (2021): *Æstetisk dokumentation af unges selvfortællinger*. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift* 58: 4, s. 44-53.
- Katznelson N., Pless M. & Görlich, A., (2022): *Mistrivsel i lyset af tempo, præstation og psykologisering – Om ny udsathed i ungdomslivet*. Aalborg Universitetsforlag.
- Krovosa, A. (1974): Inderliggørelsen af det abstrakte arbejdes normer og sanselighedens skæbne, s. 161-198. I: *Socialisationsforskning – senkapitalisme og subjektivitet*, Nielsen B.S. & Nielsen E. (red.), Borgen Basis, 1978.
- Lave, J. (2019): Situated Learning. Historical Process and Practise, kapitel 7, s. 133-155. I Lave, J. (2019), *Learning and everyday Life*. Access, participation and changing practice.
- Nissen, M., Raffnsøe, S. & Staunæs, D., (2019): Mere end en motiverende samtale. Eksperimenter med motiverende æstetik. Kapitel 8, s. 210-227. I: Kousholt, K.B., Krejsler, J.B. & Nissen, M. (red.), *At skulle ville – om motivationsarbejde og motivationens tilblivelse og effekter*, Samfundslitteratur.
- Rancière, J. (2010): The Aesthetic Revolution and Its Outcomes, s. 123-141, I: Dissensus, J. Rancière & S. Corcoran (ed.), Bloomsbury Academic.
- Rancière, J., (2012): A Politics of Aesthetic Indetermination: An interview with Frank Ruda & Jan Voelker, s. 10-33, I: Smith J. & Weisser, A. (ed.), *Everything is in everything – Jacques Rancière between intellectual emancipation and aesthetic education*. Art Center Graduate Press.
- Regeringen, 2023: Nyt udspil skal styrke kvaliteten i folkeskolen, fundet på nettet på: <https://regeringen.dk/nyheder/2023/nyt-udspil-skal-styrke-kvaliteten-i-folkeskolen-og-saette-skolen-fri/>
- Richter, L., (2012): *Uddannelse er blevet løsningen på alt*. Dagbladet Information <https://www.information.dk/indland/2012/08/uddannelse-blevet-loesning-paa>
- Richter, L. (2019): *Det er rart med lærere, der giver os plads, viser respekt og ikke presser for meget på*. Dagbladet Information. <https://www.information.dk/indland/2019/09/rart-laerere-giver-plads-viser-respekt-presser-paa>
- Richter, L. (2022): *Essay om mistrivsel og ny udsathed, eksamensopgave i valgfaget Socialpædagogik*. Upubliceret.
- Rosa, H. (2014): *Fremmedgørelse og acceleration*. Hans Reitzels Forlag.
- Schwartz, I., Hansen, L.K., Nielsen, M.K. & Mardahl-Hansen, T (2022): Ungeperspektiver på læringsfællesskaber i FGU. I *Forskning i pædagogers profession og uddannelse*, 2022-10, Vol.6 (2)
- Schwartz, I. & Nissen, M. (2023): Det fælles tredje, kap. 2., s. 31-58. I *Fællesskabende praksisser*, Mørck, L. L., Schwartz, I., Christensen, T.W. & Nissen, M. (red.), Frydenlund Academic.
- Simovska, V. & Kousholt, D. (2021): Trivsel – et befordrende eller tyrannisk begreb? Skitsering af et udvidet begreb om skoletrivsel, I *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, nr. 1, 58. årgang.