



FORSKNING I PÆDAGOGERS  
PROFESSION OG UDDANNELSE

---

# Ungeperspektiver på læringsfællesskaber i FGU

**Ida Schwartz**

docent, ph.d., idsc@ucl.dk

**Lene Kullen Hansen**

cand.pæd., kullen2110@gmail.com

**Morten Kromann Nielsen**

ph.d., mokn@ucl.dk

**Tilde Mardahl-Hansen**

ph.d., timal@ucl.dk

Anvendt Velfærdsforskning, UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole

DOI: 10.7146/fppu.v6i2.134274

<https://tidsskrift.dk/FPPU>

## Resumé

FGU er en relativt ny uddannelse skabt for at understøtte, at unge i udsatte positioner kommer videre fra folkeskole til uddannelse eller arbejde. FGU modtager elever med forskellige negative erfaringer for deltagelse i skole eller uddannelse. Der er knyttet store uddannelsespolitiske ambitioner til FGU-uddannelsen om at skabe læringsfællesskaber, der kan rumme elever med mange forskellige forudsætninger. Artiklen tager afsæt i et teoretisk begreb om læring gennem social deltagelse og sætter gennem analyser af unges perspektiver på deres deltagelse i en FGU-uddannelse fokus på, hvordan unge (igen) kommer i 'position som lærende sociale deltagere'. Der tages udgangspunkt i en forståelse af social udsathed som situeret i komplekse sociale sammenhænge, hvor ikke mindst uddannelsesmæssige deltagelsesbetingelser spiller ind. Dermed anlægges et syn på social udsathed som en livssituation i stadig forandring afhængig af skiftende sociale betingelser. Artiklen analyserer, hvordan unge tillægger skolelivets fællesskaber, læringsaktiviteter og egen indflydelse betydning. En kontekstuel tilgang knytter udsathed til positioner i social praksis og det skærper et blik for, hvordan unge overskrider oplevelser af personlig usikkerhed og sårbarhed gennem aktiv medskabelse af de uddannelsesmæssige læringsfællesskaber, de er en del af.

## Nøgleord

FGU, social udsathed, ungdomsuddannelse, læringsfællesskaber, ungeperspektiver, inklusion

## Abstract

### *Learning Communities seen from the Perspectives of Young Adults*

FGU is a relatively new education which was created for the purpose of supporting young people in exposed positions in their further path – from lower secondary school to education or work. FGU receives students with various negative experiences from school or educational participation. The FGU education is linked with considerable education-policy ambitions with respect to the creation of learning communities capable of embracing students of many different educational backgrounds. The article takes a theoretical concept on learning through social participation as its point of departure and, by way of analyses of young people's perspectives on their participation in the FGU education, it focuses on how young people can (once again) be brought into 'position as learning social participants'. The point of departure is an understanding of social vulnerability as situated in complex social contexts in which not least educational participation relations come into play. From a theoretical perspective on learning through social participation, the article analyses how young people will attach meaning to school-life communities, learning activities and their own influence. A contextual understanding of vulnerability which, linked with positions within social practice, offers a prospect of how young people have the possibilities of exceeding personal experiences of

insecurity and vulnerability through *contributing to* the communities of school life.

### **Keyword**

FGU, social vulnerability, youth education, learning communities, youth perspectives, inclusion

---

## **Indledning**

*[Min folkeskole] ”.. de kunne ikke hjælpe mig og de sagde direkte, at hele skolen var cirkler og jeg var en firkant. Og jeg kunne ikke gøres til en cirkel (Maja, FGU-elev 2020).”*

Forberedende Grunduddannelse (FGU) er et nyt uddannelsesstilbud, der skal give unge, der ikke er i arbejde eller uddannelse nye muligheder for at komme videre. Majas oplevelse af ikke at passe ind illustrerer det samfundsmæssige problem, at en relativ stor gruppe elever forlader folkeskolen med lave forventninger til at skole, uddannelse eller arbejde er noget for dem. FGU-uddannelsen er sat i verden for at skabe en ny begyndelse, således at flere unge kommer videre i arbejde eller uddannelse. Manglende motivation angives ofte som forklaring på, at unge ikke kommer videre i uddannelse eller arbejde efter folkeskolen og der tales endog om, at vores uddannelsessystem er præget af en ”motivationskrise” (Katznelson et al., 2017). Den stigning, der ses i unges oplevelse af mistrivsel og psykiske vanskeligheder, forklares imidlertid ofte ved at pege på social baggrund eller personlige problemer. Dermed individualiseres forståelsen af, hvad der kan ligge til grund for unges manglende uddannelsesmæssige deltagelse med risiko for at udpege ”sårbarhed” som et karaktertræk ved individer (se også Görlich et al., 2019). I artiklen tages udgangspunkt i at social udsathed må forstås situeret som skabt i komplekse sociale sammenhænge, hvor ikke mindst de uddannelsesmæssige deltagelsesbetingelser spiller ind. Dermed anlægges et syn på social udsathed som en livssituation, der er foranderlig og bevægelig afhængig af sociale betingelser.

Med udgangspunkt i et teoretisk perspektiv på læring gennem social deltagelse, undersøger vi, hvad unge med negative skoleerfaringer tillægger betydning for at komme i ”position som lærende sociale deltagere” i en FGU-uddannelse. Vi udforsker de unges perspektiver på betydningen af fællesskaber, læringsaktiviteter og muligheden for at øve indflydelse på fælles deltagelsesbetingelser. Vi analyserer, hvordan unge søger at blive en del af et læringsfællesskab og hvilke betingelser, de tillægger betydning. I forlængelse heraf argumenterer vi for at forstå positioner i læringsfællesskaber som åbne og bevægelige afhængighed af de sociale mulighedsrum, deltagerne skaber i fællesskab. Analyserne peger på, at selve deltagelsen i en fælles skabelse af det sociale mulighedsrum bidrager til,

at unge overskrider tidligere negative deltageserfaringer og kommer ”position som lærende sociale deltagere.”

## Udfordringer i skolesystemet

Der har de seneste årtier været et stort politisk fokus på at understøtte, at flere unge kommer videre med enten uddannelse eller arbejde efter folkeskolen (Bolvig et al., 2019; Katznelson et al., 2017). For at forstå den situation unge står i, belyser vi indledningsvist nogle af de udfordringer, FGU-uddannelser er skabt til at modvirke. Trods gode intentioner synes mange uddannelsesmæssige tiltag at forstærke vanskeligheder. Som eksempler kan nævnes at det faglige niveau er søgt styrket gennem øget brug af test og eksaminer, hvilket samtidig har lagt pres på individuelle præstationer. Intentioner om at styrke unges karriere- og uddannelsesveje i folkeskolens udskoling har endvidere øget presset på unges tidlige valg af fremtidig levevej. Uddannelsesparathedsvurderinger, der skulle gøre unge mere klar til videre uddannelse, ser ud til samtidig at kunne forstærke usikkerhed og social udskilning i udskolingen (Tybjerg, under udarbejdelse).

Hertil kommer stigende krav til minimumskarakterer i forhold til erhvervsuddannelser (EUD), der også virker tilbage på folkeskolen og forstærker krav til præstation og personlige valg (Grønne & Poulsen, 2020). Differentieringsprocesser, historisk indlejret i skolens vurderingspraksisser, er således blevet forstærket gennem de seneste årtier (Mardahl-Hansen & Schwartz, 2021). Folkeskolen er i stigende grad blevet spændt for en læringsdagsorden, der handler om skulle kvalificere og differentiere elever i forhold til faglige, personlige og sociale standarder, hvilket risikerer at uddybe skellet mellem dem, der kan og dem, der ikke kan leve op til uddannelsesmæssige krav. FGU står således i en situation, hvor de tilbyder et uddannelsesstilbud til unge, hvoraf mange har oplevet at blive skilt ud (se også Hansen, 2022).

I den politiske aftaletekst peges der da også på, at FGU skal skabe læringsfællesskaber, der kan inkludere elever med mange forskellige forudsætninger. Den skal tilbyde elever med negative skoleerfaringer både ”udfordringer og trygge rammer” (Regeringen, 2017 s. 4). Samtidig betones vigtigheden i at styrke unges individuelle forløb gennem et fokus på mål, forløbsplaner og prøver. Hertil kommer et politisk ønske om at kombinere boglige fag med praksislæring (Danmarks Evalueringsinstitut, 2020; Nielsen, 2020). Der fremhæves en ambition om mere ”helheds- og anvendelsesorienteret undervisning” i FGU og med dette menes en bestræbelse på at integrere fag som dansk og matematik i anvendelsesorienteret praksislæring (EMU, 2019). Grønne & Poulsen (2020) viser imidlertid, hvordan der forestår et stort udviklingsarbejde i at integrere skolastisk viden i anvendelsesorienterede processer på en måde, så det kan danne grundlag for prøver i faglige mål. FGU står således i den samme udfordring som folkeskolen, der handler om, hvordan undervisning kan gøres mere meningsfuld for elever gennem anvendelse af praksislæring (sml. Nielsen, 2020). FGU som uddannelsesstilbud er såle-

des skabt som følge af en række uddannelsesmæssige dilemmaer, der er indlejret i folkeskolens virke og som videreføres i de indbyrdes modstridende læringssteoretiske ambitioner, som FGU bygger på (Grønne & Poulsen, 2020; Lund & Kaatmann, 2021).

FGU står således med en sammensat uddannelsesopgave, der handler om at skabe sammenhæng mellem uddannelsesmæssige dagsordener, der traditionelt skilles ad: mellem individuel kvalificering og inkluderende læringsfællesskaber og mellem boglige fag og praksislæring. Hertil kommer opgaven, at skabe læringsfællesskaber, der gør det muligt for elever at overskride tidligere negative deltagelseserfaringer. Gennem analyser af unges perspektiver på deres uddannelsesforløb i FGU giver artiklen indsigt i, hvad unge tillægger betydning, når de står overfor at skulle overvinde tidligere vanskeligheder og komme videre i uddannelse. Artiklen tilbyder således et ungeperspektiv på, hvordan individuel hensynstagen og krav til kvalificering kan forbindes i en ungdomsuddannelse og hvad professionelle kan være opmærksomme på, når de arbejder med at styrke unges deltagelsesmuligheder i et FGU-forløb.

## Artiklens empiriske grundlag

Den empiri, der ligger til grund for artiklen, er blevet til i forskningsprojektet ”Læringsfællesskaber i FGU set ud fra de unges perspektiver”, hvor der blev foretaget observationer i en klasse på en FGU-uddannelse over 29 dage og 11 elevinterviews. De interviewede elever har meldt sig efter en åben invitation til hele klassen. Tre interviews er udvalgt som eksemplariske for de tværgående temaer i det samlede materiale, der danner grundlag for artiklens analyser. I forlængelse af en tradition for praksisforskning (Højholt, 2005; Højholt & Kousholt, 2014) ses subjekters perspektiver som en vigtig kilde til viden om, hvad de tillægger betydning for deltagelse i sociale kontekster. Eleverne er blevet anskuet som medforskere i den betydning, at de er blevet inviteret til at reflektere med på åbne spørgsmål omhandlende, hvad de mener fremmer deres engagement, læring og deltagelse i en FGU-uddannelse. Forskeren har deltaget i klassens hverdagsliv ved at følge eleverne og deres bevægelser rundt på tværs af timer og frikvarterer. Observationer er inddraget i interviews for at skabe et konkret fælles grundlag i samtalerne, hvor forsker og elever sammen udforsker, hvad eleverne mener skaber gode forudsætninger for at høre til, tage del og bidrage i skolens læringsfællesskaber. Forskningsprojektet udspringer af et samarbejde i en forskningscirkel mellem faglige konsulenter på FGU-området, professionelle fra FGU og forskere i inklusion (for uddybning om forskningscirkel se Hecksher et al., 2014).

## I position som lærende sociale deltagere

Teoretisk trækker artiklen på en kritisk psykologisk forståelse af at læring og udvikling finder sted gennem *social deltagelse* (Schraube & Osterkamp, 2013).

Det gør deltagelse i *fællesskaber* til et centralt spørgsmål i udforskningen af menneskers muligheder for at udvikle deres livsmuligheder. Vi trækker tillige på Jean Lave (2009), der har udviklet et begreb om ”situeret læring”, der knytter forståelsen af læring tæt til menneskers aktive engagementer i sociale praksisser. Etienne Wenger og Jean Lave (2003) udviklede tidligt et begreb om ”legitim perifer deltagelse”, som en måde at beskrive, hvordan deltagere gennem situeret læring gradvist bliver en større del af den praksis, de tager del i. Dette begreb har Jean Lave (2019) senere selv kritiseret for at give anledning til en alt for mekanisk forståelse af læring som en lineær bevægelse fra novice til ekspert. Hun understreger i sit senere arbejde det almene i, at mennesker i deres hverdagsliv kontinuerligt arbejder på at komme i position som legitime sociale deltagere i sociale praksisser under stadig forandring og at læring må ses som en central del af dette.

Muligheder i en given social praksis ser forskellig ud afhængig af deltagernes positioner i den. Ole Dreier (1999) anvender begrebet *position* til at belyse, at den enkeltes perspektiver på social praksis må forstås som knyttet til de måder, personen har adgang til og rådighed over fælles ressourcer og muligheder. Både i kritisk psykologi og i teori om situeret læring forstås læring som knyttet til deltagelsesbetingelser i sociale fællesskaber. Fællesskaber er under stadig tilblivelse i kollektive transformativ processer, hvor den enkelte lærer gennem at engagere sig i og handle forandrende i en social verden (Stetsenko, 2016). Artiklen trækker på disse teoretiske tilgange i analyser af elevers bestræbelser på at høre til og komme ”i position som lærende sociale deltagere”.

## Forståelser af udsathed

Negative deltagelseserfaringer udgør en bred betegnelse for de faglige, personlige og sociale vanskeligheder, de unge kan opleve at have stået i, når de starter på FGU. At unge ikke kommer videre i arbejde eller uddannelse gør i sig selv, at de kategoriseres som *udsatte*. Social ulighed i uddannelse forklares ofte ved at pege på vanskeligheder i social baggrund (Landersø, 2017). Dermed ses bort fra at langt størstedelen af de unge, der kommer fra familier i udsatte situationer ikke selv møder alvorlige problemer i voksenlivet (Ejrnæs, 2019). Til gengæld oplever en stor gruppe unge fra såkaldt ressourcefyldt social baggrund problemer i deres voksenliv (Benjaminsen et al., 2015). Det sætter selve forestillingen om at sociale vanskeligheder arves i en familie i et kritisk perspektiv og der er da også kommet stigende interesse i at rette opmærksomheden mod unges deltagelsesbetingelser i skole og uddannelsessystem (Højholt & Kousholt, 2018; Mardahl-Hansen, 2018).

Eftersom kategoriseringer af unge kan blive en del af de vanskeligheder, de oplever, bruger vi her betegnelsen unge med negative deltagelseserfaringer for at fastholde, at det er komplekse betingelser, der kendetegner unges situation, når de kommer i klemme i et uddannelsessystem. Charlotte Højholt (2020) foreslår begrebet ”situeret ulighed” til at indfange, hvordan forskellige problematiske



betingelser får personlig betydning i de unges skolegang og livsførelse i et hverdagsliv på tværs af kontekster. En FGU-elev Sif beskriver i tråd hermed, hvordan vanskeligheder i skolelivet kan spille sammen med alvorlige hændelser i familielivet:

*"[Folkeskolen] var faktisk ikke særligt sjov, fordi jeg rent faktisk blev mobbet på det tidspunkt. Det var for svært [fagligt], der var for mange elever i klassen og jeg følte ikke jeg fik den hjælp, jeg havde brug for [Sif er ordblind]. Men det, der så skete midt i alt det her (10 kl.), det var at jeg mistede min far. Det gjorde jo så igen, at jeg ikke kom i skole, fordi jeg jo havde det megasvært og det var rigtig, rigtig hårdt at miste ham (Sif sukker og stemmen bliver spinkel). (Sif FGU-elev, 2020)."*

Citatet viser, hvordan et skoleliv med mobning, ordblindhed og en oplevelse af ikke at kunne få hjælp bliver kombineret med en alvorlig hændelse i familien. Det fører samlet set til, at Sif opgiver skolen. Sådanne reaktioner må, som tidligere nævnt, også forstås i lyset af skolepolitiske målsætninger, der har skærpet fokus på individuelle elevpræstationer (Mardahl-Hansen & Schwartz, 2021). Bestræbelser, der samtidig risikerer at sætte en skolemæssig hensynstagen til varierende vanskeligheder i elevernes livssituation under pres. Begivenheder hjemme (tab) og i skolen (mobning og manglende støtte til at overkomme ordblindhed) kan således ikke ses som afgrænsede årsager eller faktorer, der forårsager bestemte virkninger. Det er komplekse forhold, der spiller sammen og skaber grundlaget for en personlig opgivelse af skolen i en samlet livssituation. For at tydeliggøre pointen, kan vi vende problematikken om og spørge, hvordan Sif ville være kommet videre med sorgen over farens død, hvis hun havde følt sig hjemme i skolens faglige og sociale fællesskaber og havde haft tiltro til fremtidige uddannelsesmuligheder. Det viser begrænsningerne i at forstå vanskeligheder i uddannelse ud fra entydige kategorier som "sårbarhed" "ordblindhed" eller "sorg". Tværtimod spiller vanskelige betingelser sammen på komplekse og konkrete måder og får forskellig subjektiv betydning i unges livsførelse på tværs af kontekster (se evt. Schwartz, 2019). I forlængelse heraf må negative erfaringer med deltagelse i et skolesystem forstås som situerede og i bevægelse, hvilket vil sige, at deres betydning ændrer sig afhængig af forandringer af mulighedsbetingelser i en samlet livssituation.

Vi argumenterer således for, at vi har brug for at udvikle mere dynamiske forståelser af, hvordan udsathed udvikles i tilknytning til barrierer for deltagelse i læringsfællesskaber. Dermed rettes fokus mod, hvordan unges deltagelsesbetingelser i læringsfællesskaber kan styrkes (Højholt & Kousholt, 2018; Poulsen, 2018). Når vi stiller spørgsmål om, hvordan unge (igen) kommer i "position som lærende sociale deltagere", har vi således ikke fokus på individuelle problematikker eller sårbarheder. I stedet bestræber vi os på at se *med* eleverne ud på deres skoleliv for at indfange, hvad de unge ser som betydningsfuldt i deres forsøg på at høre til og tage del i de læringsfællesskaber, som en FGU-uddannelse byder på.

## Fællesskabers betydning

Med social deltagelse som teoretisk udgangspunkt kommer fællesskaber i fokus og megen forskning peger på, at de unge først og fremmest orienterer sig mod fællesskaber med andre unge (Højholt & Larsen, 2021; Poulsen, 2021; Stanek, 2012; Testmann, 2018). Set fra de unges perspektiver betyder det ”at komme i position som lærende sociale deltagere” først og fremmest at komme ind og blive en del af elevfællesskabet i FGU, og især opstarten kan tegne sig som en stor opgave:

*”Sif: Men det var faktisk også en lille smule svært at starte op her [FGU], fordi man ligesom er helt ny i en fremmed klasse. Så det var faktisk lidt svært til at starte med.*

*I: Altså at skulle gå igennem døren den første dag?*

*Sif: jaaaa! Det var sådan lidt svært. Jeg meldte mig også lidt syg, fordi det var faktisk lidt svært at starte her. Som helt ny. Man kender slet ikke nogen (trækker vejret dybt), så det jeg aftalte med vejlederen her, det var første dag, jeg var heroppe, der var jeg kun oppe og sætte ansigter på dem [elever i klassen] og lige møde dem og så gik jeg hjem igen. Altså en uge-14 dage startede jeg med at være her, hvor jeg var her fra 8-12. Så jeg lige fik et indtryk af, hvem de var” (Sif, FGU elev 2020).*

Set fra Sifs perspektiv udgør hendes vej ind i fællesskabet en vanskelig opgave. Vi kan iagttage, hvordan der tilrettelægges en trinvis modtagelse, for at hun kan finde vej ind og komme på plads i det, hun skal være en del af. Eksemplet siger ikke noget om, hvad FGU gør for at modtage nye elever eller hvordan de arbejder pædagogisk med at åbne et læringsfællesskab for nye deltagere. Sifs perspektiv peger imidlertid på, at modtagelse af nye kan udgøre et særligt opmærksomhedspunkt. Mange FGU-elever visiteres gennem hele skoleåret og selve modtagelsen og bevægelsen ind i et nyt uddannelsesfællesskab ser ud til at være potentielt sårbart. Hvordan arbejdes der skolemæssigt med fællesskaber, så der skabes gode betingelser for at modtage nye deltagere? Citatet peger også på, hvor meget unge udgør betingelser for hinanden. Peter fremhæver *sammenholdet* i klassen som afgørende:

*”..for så er det motiverende at komme i skole, så er det motiverende at deltage og så har man lyst til at række hånden op eller komme med ideer til læreren. Sådan at hun også kan få at vide, at okay de vil gerne lave noget af det der, fordi man føler sig tryk i klassen. Ligeså snart man har en tryk base, så synes jeg bare, så bliver alting meget bedre og så bliver man mere motiveret for at stå op. ”Åh, det er mandag jeg gider fandeme ikke i skole”. Men jeg gør det alligevel, fordi at jeg kan godt lide at være sammen med de andre. Så det, synes jeg, har en rigtig stor indflydelse, hvordan man har det i en klasse.” (Peter FGU-elev, 2020)*

Motivationen til at møde op, deltage i undervisningen og bidrage til den ligger først og fremmest i oplevelsen af at være en del af et ungefællesskab. Motivation må dermed forstås som socialt skabt (sml. Nøttrup, 2016). I citatet ses det tydeligt, hvordan det sociale og faglige er forbundet i elevernes perspektiver. Alle interviewede elever taler om betydningen af at være sammen om opgaverne, at hjælpe hinanden og at have et sammenhold i klassen. Intervieweren spørger til,



hvordan Sif (fra artiklens indledende citat) oplever at være i en klasse, hvor eleverne befinder sig på mange forskellige faglige niveauer:

*”Det tænker jeg faktisk ikke over. For jeg synes, vi er en klasse, der har et godt sammenhold med hinanden. Vi snakker på kryds og tværs alle sammen*

*I: Så du synes ikke, det forstyrrer undervisningen, at der nogle gange lige skal bruges lidt mere tid på at få noget forklaret?*

*Sif: Nej!*

*I: Hvis jeg skal oversætte det, du siger: fordi I er en god klasse, så er man også villig til at give tid, hvis der er en, der har brug for det?*

*Sif: Præcis. Ja, for vi har en forståelse for, at personen har det svært måske ved at læse eller skrive, så giver vi hinanden tid. Vi respekterer hinanden som dem vi er i klassen. [...]” (Sif FGU-elev, 2020)*

Vi kender ikke de skolemæssige tiltag, der ligger bag det fællesskab, der udvikles i denne klasse, men elevernes udsagn peger på, at en FGU kan åbne for en ny situation, hvor negative deltageserfaringer kan overskrides i en oplevelse af, at det er trygt at lære, selvom man slås med usikkerhed og tvivl. Den analytiske pointe, vi fremhæver her, er sammenhængen mellem sociale og faglige aspekter af skolelivet: Lysten til at møde op, oplevelsen af at kunne tage del i et fællesskab, plads til forskellighed, den fælles accept af at alle har brug for hjælp hænger sammen med modet til at række hånden op og tage aktiv del.

## Læringsaktiviteter

Hvordan den enkelte kan komme i ”position som lærende social deltager” handler også i høj grad om, hvordan læringsaktiviteter åbner for deltagelse. FGU er som tidligere nævnt sat i verden med en mission om at råde bod på den historiske adskillelse mellem boglig og håndværksmæssigt uddannelse. Historisk er viden i folkeskolen i stigende grad blevet formidlet abstrakt og adskilt fra en praksisfaglig viden, der traditionelt tillægges mindre status. I interviews beretter Sif, Maja og Peter om vanskeligheder med at deltage i folkeskolen og om at være ”skoletrætte” og ”skolestressede”. De forklarer en problematisk skolegang med, at de lider af ”ordblindhed” og ”indlæringsbesvær”. Flere har erfaringer med at blive mobbet og har følt sig for ”dumme” til at lære. Eleverne forklarer de vanskeligheder, de oplever, ved at tage skolesystemets kategoriseringer på sig. Eleverne oplever, at det er dem, der er forkerte og ikke passer ind. Sif, Maja og Peter fortæller således på forskellige måder, om oplevelsen af at være for dumme til at lære. Maja ønsker ”decideret bare [at] have noget praksis”. Dermed tager hun del i en almen antagelse om, at nogle elever har brug for at lære gennem praktisk handling. Hun udtrykker imidlertid samtidig glæde over matematikundervisningen, når den organiseres på en særlig måde:

*”Altså jeg er glad nok for, at vi har fået vores matematiklærer. Fordi han er megadygtig og han kan lære os noget. Det, tror jeg nok skal blive godt det, der matematik. [...]”*

*I: Hvad er det han gør, tænker du, som er...*

*Maja: Jamen, han er bare bedre til at lære fra sig, end de andre har været. Han tager sig tid til at sætte sig ned ved os og fortælle os, hvad det er han mener med opgaven eller hjælper os, så vi kan forstå det.” (Maja, FGU-elev 2020)*

Eleverne beretter om lærere, der smitter med deres engagement og tro på, at alle kan lære matematik. En anden pointe, der imidlertid også træder frem i citatet, er Majas oplevelse af at få den fornødne *tid* til at forstå, hvad opgaven handler om og hvordan, den kan løses (sml. Larsen & Nøttrup, 2019). Læreprocesser i matematik kan også forstås som et praktisk forhold, der involverer brug af papir, blyant og kulturelt udviklede logiske redskaber. Opgaver hvor man, som Lene Tanggaard (2020) påpeger, må arbejde sig ind i for at forstå, hvordan man helt praktisk *gør*. Det udfordrer traditionelle forståelser af, hvad der udgør teori og praksis i undervisning. Spørgsmålet bliver da, hvordan eleverne oplever, at de kommer i position som lærende i en boglig-matematik-praksis. Vi spørger Maja om, det er læreren, fællesskabet eller opgaven, der har betydning:

*”Jeg tror, det er en blanding for mig. For mig skal lærerne også kunne respektere den, jeg er. Skal kunne respektere, at jeg ikke kan finde ud af det eller at jeg ikke liiige er i humør til at lave f.eks. den opgave, så hun måske kunne sætte mig i gang med en anden opgave. Fordi jeg jo har så svært ved det, som jeg har. Så når selvtilliden, eller hvad man nu siger, ikke er i top den dag, så skal jeg ikke sidde og lave en opgave, jeg ikke kan finde ud af, fordi så gider jeg slet ikke.” (Maja, FGU-elev 2020)*

Maja fortæller videre om en anden lærer, der egentlig er god til at opfange, når Maja har en dårlig dag og tilbyde en snak om det. Maja fortæller, at det kan hun ikke bruge: ”Nej, så vil hun bare snakke, og det er jeg ikke i humør til.” Vi tolker Majas udsagn som udtryk for, at hun i mødet med opgaven bliver usikker på, om hun kan fastholde sin position som en, der kan lære og netop det kan en personlig samtale, i modsætning til hvad vi ofte tror, ikke afhjælpe. Eksemplet viser, at vanskeligheder med opgaver nemt fører til et blik på eleverne som særligt sårbare (Nøttrup, 2016). En inderliggørelse der kan føre til antagelser om, at der er brug for samtaler eller terapi. Maja peger imidlertid på, at støtte til at overskride aktualisering af nederlagserfaringer kan finde sted gennem en fleksibel omorganisering af læringsaktiviteterne.

Skole og uddannelsesinstitutioner varetager en samfundsmæssig opgave, der handler om at formidle almene kulturrenskaber (sml. Skovmand & Tanggaard, 2020) og at undlade at stille krav om at lære disse risikerer derfor at bidrage til at øge social ulighed. FGU står således over for den udfordring både at skulle tage krav til faglig kvalificering alvorligt og samtidig udvikle undervisningsformer, der tager hensyn til individuel usikkerhed. De skal både tilrettelægge en pædagogik, der undlader at overbeskytte unge samtidig med, at den rummer en sensitivitet over for, at faglige krav kan bringe elevens tidligere negative deltageserfaringer i spil. Det peger på udvikling af en pædagogisk praksis, hvor viden fra de unges perspektiver inddrages systematisk, tillige med *deres* bidrag

til, hvordan undervisning kan organiseres fleksibelt, så negative deltageserfaringer kan overskrides.

## Unge medskabelse af fællesskaber

De unge er først og fremmest fælles om at være unge på-vej-til-voksenlivet og dermed midt i de orienteringsprocesser, der knytter sig hertil (Juhl, 2019; Mørch, 2010). Det sidste tema, vi sætter fokus på, er de unges aktive deltagelse i at skabe læringsfællesskaber. I et eksempel har eleverne deltaget i et undervisningsforløb, der har taget udgangspunkt i DR-serien ”Ulven kommer”. Det skaber meget engagement i klassen:

*”Sif: Jeg synes bare, det er en sindssyg god serie, som vi startede med at se. Da vi så den første gang, troede læreren måske ikke på, at vi kunne bruge den. Men det har hun jo så rent faktisk fundet ud af, at vi kan i vores undervisning. Og det her med, at vi har set den igennem alle afsnittene indtil videre, og så snakker vi jo om den. Men den sætter jo bare sindssygt mange dilemmaer op og vi har hver vores mening i klassen om, hvad der rent faktisk er rigtigt og hvad der ikke er.” (Sif, FGU-elev 2020)*

Eksemplet henleder opmærksomheden på, at stoffet kan skabe et fælles tredje, der engagerer til ændret deltagelse i fællesskaber og til nye måder at forstå sig selv og andre. En skole er også et sted, hvor unge lærer om livet i bredere forstand og kan bruge hinanden i en dialog om de mange dilemmaer, der er knyttet til at være ung og på vej ind i voksenlivet. Fællesskabet om stoffet og diskussionerne om de mange dilemmaer, filmen præsenterer, åbner for varierende muligheder for at tage del som en, der er i færd med at øve sig i at blive klogere. ”Ulven kommer” præsenterer åbenbart et så flertydigt og komplekst problemfelt, at den både rammer almene og særlige problemstillinger som ungegruppen kan engagere sig i at udveksle om. Dermed træder de frem for hinanden (Lybro, 2021), finder deres personlige stemme i forhold til sociale og samfundsmæssige spørgsmål og udvikler sammen deres lærende sociale deltagelse. Det viser samtidig, hvordan disse positioner skabes i et dynamisk samspil mellem deltagerne og læringsaktivitetens indhold og tilrettelæggelse. Det handler både om indflydelse på læringsaktiviteter og, som vi vil vise i det følgende, om at være medskaber af de fællesskaber, man deltager i. Sif fortæller, hvordan der efter sommerferien kommer seks nye elever ind:

*”Vi syntes, der var en ret trykket stemning i starten. Det var som om, vi stadig var ”de nye” og ”de gamle”, og det var lidt svært at få dem [de nye] ind og være med i fællesskabet. Så det, vi gjorde var, at vi tog en snak inde på klassen først uden læreren – fordi hun behøver jo ikke altid at være en del af vores snakke. Så den klarede vi selv og vi fik ligesom snakket, at vi syntes der var en dårlig stemning og det syntes de jo egentlig også selv. Og det hjalp faktisk med den her snak og det hjalp også med, at vi holdt en klassefest, hvor vi ligesom blev rystet sammen som en klasse... og det har jeg faktisk aldrig oplevet, at vi gjorde på min gamle skole. At vi ligesom tog sådan nogle initiativer. Her føler jeg at vi er lidt mere voksne mennesker, der rent faktisk tager det uden læreren, hvor på*

*min gamle skole, der var læreren tit med inde over alle de her diskussioner, hvis der var noget.” (Sif, FGU-elev 2020)*

Den fælles snak om klassen fører til, at Sif erfarer, at hun sammen med kammerater kan tage ansvar for en uheldig situation og bidrage til at forandre den. FGU er en ungdomsuddannelse og har dermed en forpligtelse til at overskride skoleelev-positionen og bidrage til unges kollektive udvikling af selvforståelse som ”unge-på-vej” (til voksentilværelse, uddannelse og arbejde). Dette kan organiseres som individuelle opgaver i faget PASE, men også gennem understøttelse af elevernes egne processer og initiativer i hverdagslivet. Maja bliver f. eks. spurgt om hun oplever indflydelse i FGU-skolens hverdag og hun svarer:

*”Nu hjalp jeg jo en ven i nød i klassen ved, at vi rykkede rundt på nogle pladser. En af drengene følte sig alene nede i den anden ende, så jeg valgte at sætte mig hos ham. Og så var der nogle folk der rykkede med, hvor jeg tog sagen i hånden og sagde, at det klarer jeg lige så. For det turde han ikke selv, fordi han jo er ny og læreren er heller ikke så glad for ham (hun griner). Så, det måtte jeg jo så lige klare. Så jeg føler egentligt, at jeg har en god indflydelse derinde.” (Maja, FGU-elev 2020)*

Her handler indflydelse om tilfredsstillelsen ved at kunne influere på sine venners velbefindende, at kunne gøre en forskel og at få andre med i at bygge et fællesskab op. En skolepraksis kan åbne for, at elever bliver *mere* deltagende, bidragende og ansvarsfulde. Hvilket er en anden måde at formulere den læringsbevægelse teorien om ”perifer legitim deltagelse” lægger op til at begrebsliggøre (se også Mørck & Munkholm, 2016), nemlig hvordan elevs medskabelse af sociale mulighedsrum kan forandre deres position som lærende sociale deltagere.

## Konklusion

FGU-skolerne står i den situation, at de modtager elever med mange forskellige, ofte negative erfaringer med skolegang og skolerne skal udvikle en uddannelse, der understøtter at unge (igen) kommer i ’position som lærende sociale deltagere’. Samtidig er FGU født med en række uddannelsespolitiske udfordringer, der handler om at overskride modsætninger mellem boglige og praksisfaglige former for undervisning og mellem individuel kvalificering og læring i fællesskaber. Det stiller store krav til, at FGU skaber rammer for læringsfællesskaber, der er socialt understøttende samtidig med, at de skaber faglige udfordringer og engagement på mangfoldige måder.

Vores forskningsprojekt har ikke haft fokus på, hvad FGU-uddannelsen gør for at skabe en uddannelse, der bidrager til at unge overvinder oplevelser af social og faglig usikkerhed. Vi har analyseret unges tanker om negative deltagelses-erfaringer og hvordan de oplever deres nye hverdag i FGU. De unge peger på betydningen af et fællesskab, der ’kalder’ på en, læringsaktiviteter, hvor man har tid og støtte til at forstå opgaverne og indgår i et samarbejde om at finde måder

at løse dem på. De unge peger også på betydningen af at være unge sammen, udvikle deres ansvar for hinanden og bruge hinanden til at orientere sig i livsdilemmaer og -problematikker. De unge peger således på, at de bruger hinanden og at deres aktive bidrag til læringsfællesskabet kan danne grundlag for, at den enkelte kan overskride en tidligere oplevelse af 'sårbarhed' og marginalisering. De unges aktive fællesskabelse kan således forstås som en mulighedsbetingelse, der skaber forudsætning for, at den enkelte "kan komme i position som lærende sociale deltager".

Et læringsfællesskab er et socialt skabt arrangement. Således kan positioner i læringsfællesskaber ikke tildeles deltagerne som led i en pædagogisk intervention eller fremmes gennem bearbejdning af den enkeltes motivation eller kompetencer. Positioner i læringsfællesskaber må forstås som skabt af deltagerne gennem deres aktive bidrag, forhandling og organisering af det fælles sociale mulighedsrum. Læringsfællesskaber bliver til i komplekse dynamikker mellem fællesskab, læringsaktiviteter og enkeltpersoners bidrag og det rejser pædagogiske spørgsmål om, hvordan FGU-uddannelserne skaber gode betingelser for en sådan fællesskabelse. Unges bestræbelser på at overvinde negative deltagelseserfaringer og komme i "position som lærende sociale deltagere" kædes således sammen med deres muligheder for at være medskabere af sociale mulighedsrum, hvor overskridelse af social og faglig usikkerhed gøres til et fælles anliggende.

## Litteratur

- Benjaminsen, L., Andrade, S.B., Andersen, D., Enemark, M.H., & Birkelund, J.F. (2015). Familiebaggrund og social marginalisering i Danmark: En registerbaseret kortlægning. Retrieved from: <https://www.vive.dk/da/udgivelser/familiebaggrund-og-social-marginalisering-i-danmark-6129/>
- Bolvig, I., Jeppesen, T., Kleif, H.B., Østergaard, J., Iversen, A., Broch-Lips, N., Jensen, N.L., & Thodsen, J. (2019). *Unge uden job og uddannelse – hvor mange, hvorfra, hvorhen og hvorfor? En kortlægning af de udsatte unge i NEET-gruppen*. København: VIVE – Viden til Velfærd Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd.
- Danmarks Evalueringsinstitut. (2020). *Undervisningspraksis i udskolingen*. Retrieved from: [https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-02/Undervisningspraksis%20i%20udskolingen\\_120220%20Tilg%C3%A6ngelig.pdf](https://www.eva.dk/sites/eva/files/2020-02/Undervisningspraksis%20i%20udskolingen_120220%20Tilg%C3%A6ngelig.pdf).
- Dreier, O. (1999). Personal Trajectories of Participation across Contexts of Social Practice. *Outlines. Critical Practice Studies*, 1, 5-32.
- Ejrnæs, M. (2019). *Ulighed, fattigdom og sociale problemer*. Frederikshavn: Dafolo.
- EMU. (2019). *Vejledning til de 15 didaktiske principper for FGU*. Retrieved from: <https://emu.dk/sites/default/files/2019-05/Vejledning%20til%20de%2015%20didaktiske%20principper%20for%20FGU.pdf>;
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N., & Graversen, L. (Eds.). (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet: 11 forskere om den stigende mistriivsel blandt unge*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Grønne, H.H., & Poulsen, S.M. (2020). *FGU – en kompleks helhed. En analyse af retningen for FGU fra politisk målsætning over curriculum til pædagogisk praksis*. Kandidatafhandling ved Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet.



- Hansen, L.K. (2022). *Deltagelse, motivation og tilblivelse i et førstepersonsperspektiv – et kritisk psykologisk casestudie af unge i FGU*. Kandidatspeciale, Institut for Kulturvidenskab, Syddansk Universitet, Odense.
- Hecksher, K., Thomsen, R., & Nordentoft, H.M. (2014). *Forskningscirkler: en introduktion til metoden og gode råd*. Aarhus: Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), Aarhus Universitet.
- Højholt, C. (2005). Præsentation af praksisforskning. In C. Højholt (Ed.), *Forældresamarbejde. Forskning i fællesskab*. (pp. 23-43). København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C. (2020). Conflictuality and situated inequality in children's school life. *Children's Geographies*. Published online: 10 Sep 2020. 10.1080/14733285.2020.1817335
- Højholt, C., & Kousholt, D. (2014). Practice Research. In T. Teo (Ed.), *Encyclopedia of Critical Psychology* (pp. 1485-1488). NY: Springer New York.
- Højholt, C., & Kousholt, D. (Eds.). (2018). *Konflikter om børns skoleliv*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Højholt, C., & Larsen, M. R. (2021). Fællesskaber og situeret ulighed - om børns betingelser for indflydelse og udvikling af livsførelse. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 58(2), 22-38.
- Juhl, P. (2019). Young people's development of agency: Explored from their perspectives on everyday school life. *Annual Review of Critical Psychology*, 16, 781-800.
- Katznelson, N., Sørensen, N. U., & Illeris, K. (Eds.). (2017). *Understanding Learning and Motivation in Youth: Challenging Policy and Practice*. London: Routledge.
- Landersø, R. (2017). Den sociale arv har konsekvenser hele livet. *Rockwool Fonden Forskning. Kort NYT Fra RFF*. Retrieved from: [https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2017/03/KNY\\_03-17\\_Den-sociale-arv-varer-hele-livet\\_Final01\\_WEB.pdf](https://www.rockwoolfonden.dk/app/uploads/2017/03/KNY_03-17_Den-sociale-arv-varer-hele-livet_Final01_WEB.pdf)
- Larsen, D.O., & Nøttrup, J. (2019). Legitim langsomhed i Produktionsskolens pædagogiske praksis. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22(2), 71-81.
- Lave, J. (2009). Situeret læring og praksis i forandring. *Nordiske Udkast*, (1), 9-33.
- Lave, J. (2019). *Learning and Everyday Life. Access, Participation and Changing Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzel.
- Lund, L., & Kaatmann, S. (2021). Opsamling på en didaktisk og læringsorienteret analyse af FGU-bekendtgørelser. En delopgave fra FGU-forskningscirklen på UCL. *UCL Erhvervsakademi Og Professionshøjskole, Online udgivelse*, 1-28. <https://www.ucviden.dk/da/publications/opsamling-p%C3%A5-en-didaktisk-og-l%C3%A6ringsorienteret-analyse-af-fgu-bek>
- Lybro, J. (2021). Frihed til at handle: et indblik i et ungeperspektiv på den forberedende grunduddannelse (FGU). *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 1(24), 77-86.
- Mardahl-Hansen, T. (2018). *Et hverdagsperspektiv på folkeskolelæreres arbejde med at skabe betingelser for børns deltagelse og læring i folkeskolen*. Ph.d afhandling ved Institut for Menneske og Teknologi, Roskilde Universitet.
- Mardahl-Hansen, T., & Schwartz, I. (2021). Pædagogers og læreres arbejde med fællesskaber i folkeskolen. *Unge Pædagoger*, (1), 5-18.
- Mørch, S. (2010). Ungdomsforskningen som perspektiv og mulighed. *Psyke & Logos*, 31, 11-44.
- Mørck, L.L., & Munkholm, M. (Eds.). (2016). *Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber*. SPUK, Socialt Udviklings- og Kursusforum.
- Nielsen, M.K. (2020). Madretfærdighed som kritisk tilgang til ”praksisfaglighed” i madkundskab? *Unge Pædagoger*, (3), 77-87.
- Nøttrup, J. (2016). Forandring sker i fællesskaber. *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 19(2), 75-91.
- Poulsen, C.H. (2018). Når sammenkobling fører til frakobling: eksklusionsprocesser i lyset af læreres arbejde med at skabe deltagelsesmuligheder for alle børn. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, (4), 70-77.
- Poulsen, C.H. (2021). *Skolevanskeligheder og inklusionsmuligheder fra et børneperspektiv*. Hans Reitzels Forlag.
- Schraube, E., & Osterkamp, U. (2013). *Psychology from the Standpoint of the Subject: Selected Writings of Klaus Holzkamp*. Palgrave Macmillan.



- Schwartz, I. (2019). Problemers sociale udviklingshistorie - elevperspektiver på inklusion. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, (2), 84-100.
- Skovmand, K., & Tanggaard, L. (2020). *Hvad vi taler om, når vi taler om at lære: Syv lærestykker til skolen*. Hans Reitzels Forlag.
- Stanek, A. (2012). Børns fællesskaber og fællesskabernes betydning. *Nordiske Udkast*, 40(1), 38-51.
- Stetsenko, A. (2016). *The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.
- Tanggaard, L. (2020). Når vi ved mere, end vi kan fortælle: En indkredsning af praksisfaglighedsbegrebet samt overvejelser over teori og praksis i undervisningen. *Unge Pædagoger*, 3(1), 12-19.
- Testmann, L. (2018). Konflikt og fællesskab blandt børn i skolen – perspektiver på inklusion. In C. Højholt, & D. Kousholt (Eds.), *Konflikter om børns skoleliv* (pp. 176-197). Dansk Psykologisk Forlag.
- Tybjerg, G.M. (under udarbejdelse). *Unge ulige muligheder i udskolingens overgangsarrangementer*. Ph.d. studie ved Roskilde Universitet.