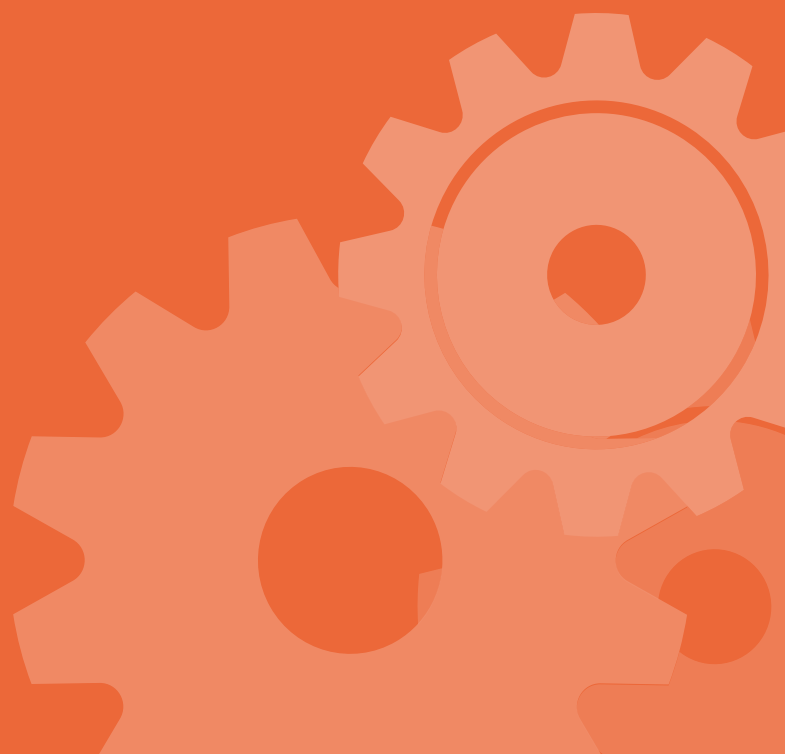




Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber

Redigeret af Line Lerche Mørck & Merete Munkholm

Slutevaluering af projektet:
Lokalt partnerskab – Produktionsskoler,
virksomheder og civilsamfund



Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber

Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber

Redigeret af Line Lerche Mørck & Merete Munkholm

Slutevaluering af projektet:

Lokalt partnerskab – Produktionsskoler, virksomheder og civilsamfund

Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber

Redigeret af:

Line Lerche Mørck & Merete Munkholm

Bogens forfattere:

Line Lerche Mørck, Merete Munkholm, Charlotte Johannsen, Karina Byskov Kristensen,
David Roberto Andersen, Christian Christrup Kjeldsen, Hans Iskov Jensen & Jon Frederiksen

Udgivet i serie med Unge i Partnerskaber – Veje ud i Virkeligheden af SPUK

© Forfatterne og SPUK ApS, 2016

Publikationen er udgivet af

SPUK, Socialt og Pædagogisk Udviklings- og Kursuscenter, ApS

Birkedommervej 31, 1.

2400 København, NV

www.spuk.dk

1. udgave, 1. oplag, 2016

ISBN: 978-87-994306-8-0

Foto: side 5, 11, 61, 101; pixelbay.com, side 9, 39, 121; pexels.com

Øvrige fotos taget af Randers Produktionshøjskole, Århus Produktionsskole
og Den Økologiske Produktionsskole i København

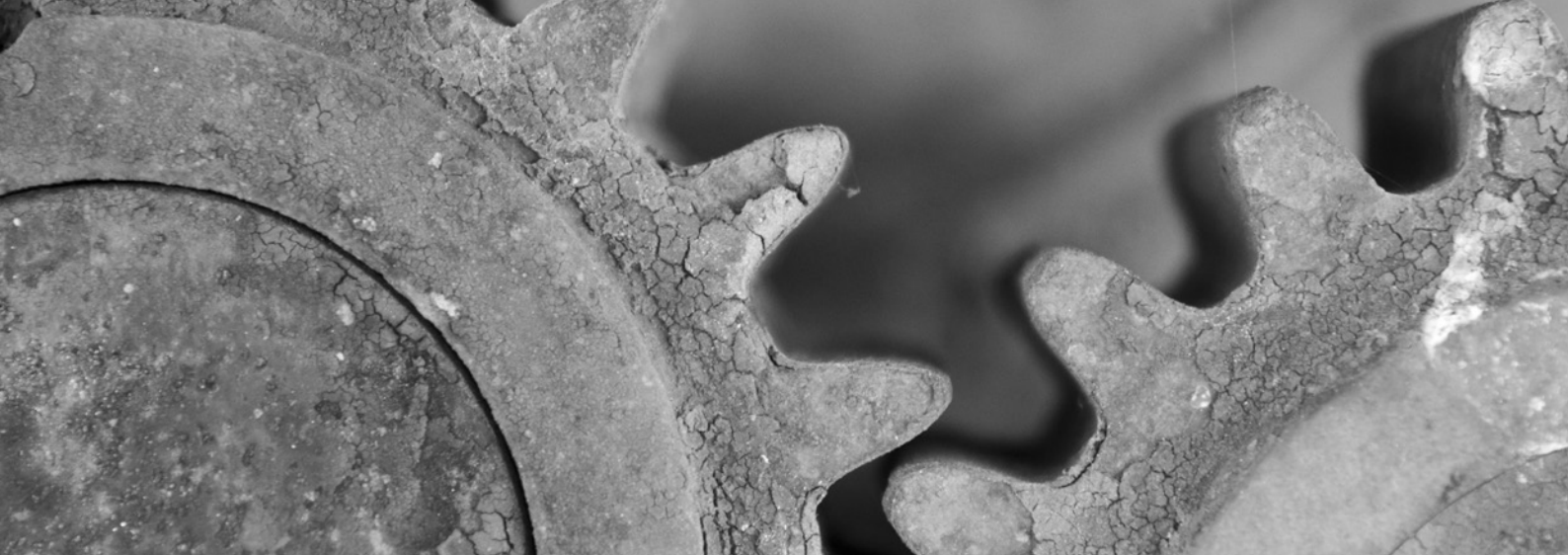
Layout: D-Grafisk, David Lund Nielsen

Tryk: Aka-Print, Aarhus

Projektet er støttet af

VELUX FONDEN





Indhold

Forord.....	9
1# Resume og perspektivering	11
Unge 'på kanten'?	11
Fra evaluering til formidling af „betydninger af lokale partnerskaber med produktionsskoleunge“	12
Hvem er partnerskabsleverne?	13
Kort præsentation af fire udvalgte partnerskabsorganiseringer	14
Perspektivering	16
2# Social praksisteori – partnerskaber analyseret som grænsefællesskaber	19
Indledning	19
Situert læring og legitim perifer deltagelse.....	20
Deltagerbaner, tilblivelse og social selvforståelse	21
Unge 'på kanten' – med fokus på grænsepositioner.....	21
Læring og overskridelse af marginale positioner gennem interpellation i fællesskaber	22
Grænsefællesskaber som både prototypisk model og redskab til analyse	23
Anas og partnerskabet 'Børn & Bevægelse'	24
Personlig deltagelsesbane og rettetheder	25
Personlige deltagerbaner og zigzagbevægelser	26
Opsamling: Fra analyse til prototypisk praksis.....	27

3# Produktionsskolernes partnerskabsprojekter	29
Partnerskaber – Århus Produktionsskole	31
Partnerskaber – Randers Produktionshøjskole	32
Partnerskaber – Den Økologiske Produktionsskole, København	34
Partnerskaber – Esbjerg Forberedende Erhvervsskole, Produktionsskolen Esbjerg	35
Afrunding	37
4# De unge i partnerskabsprojektet	39
Generaliserbarhed, dataindsamling i projektet og mulige bias	39
Herkomst og kønsfordeling i partnerskabspopulationen	40
Indskrivningstidspunktet samt deltagelse i partnerskabsprojektet	45
De unges udfordringer og vanskeligheder	46
De unges livskvalitet og velbefindende	50
De unges selvværd	52
De unges brug af stoffer	53
De unges deltagelse i samfundsaktiviteter	58
Afsluttende replik	60
5# Byggepladsen – et produktionsskoleværksted i partnerskab med virksomheder	61
Virksomhedsskolen – Virkelighedens muligheder og udfordringer	63
Faglærerens rolle som (gen)forhandler af elever i legitime positioner	64
Betydningen af Virksomhedsskolens fysiske placering	65
Hverdagen – meningsfuld motivation	66
Tid som en vigtig betingelse for at kunne bevæge sig fra nybegynder til „en del af dem“	67
Elevfællesskabets muligheder	69
Lønnens betydning	69
Virksomhedsskolen som et grænsefællesskab	70
Et år efter	71
Hvor er eleverne et år efter?	72
Et år efter – Antons personlige deltagerbane fra elev til lærling	72
Opsamling	75
6# Væksthus for Innovation	77
Tegnestuen – målsætningen	78
Etablering af et tegnestuefællesskab, der ligner virkeligheden	79
Mestring af Rhino som en forudsætning for en central position i praksisfællesskabet	80
Seriøsitet, engagement og ansvarlighed – muligheder og udfordringer	81
Fællesskabet – at være en del af „Væksthus for innovation“	81
Innovationsværkstedet som et grænsefællesskab?	82
Et år efter – partnerskabet som integreret i værkstedet Innovation & Design	83
Betydningen af sidemandsoplæring	84
Nye samarbejdsaftaler	85
Hvor er eleverne et år efter?	86
Et år efter – Ralfs personlige deltagerbane	86
Perspektivering	88

7# Frivillighedskultur og bevægelige partnerskaber	89
Positioner og forbindelser i og på tværs af partnerskaber	90
Hverdagen i partnerskabet 'Børn & Bevægelse'	91
En afslappet kultur, hvor man „giver en ekstra hånd“	91
At udgøre en ressource på trods af udfordringer?	92
Børn & Bevægelse – Ændrede vilkår, nye muligheder og konflikter i partnerskabssamarbejdet med Rådmandsgades skole	93
Idee til nye former for differentiering af eleverne	94
Partnerskabernes betydning for Khaled	95
Et år efter	96
Hvor er eleverne et år efter?	97
Opsamling og perspektivering	97
8# Fra al for driftig produktionsskolevirksomhed til Café-partnerskab på biblioteket	101
Travlhed og en hård tone som begrænsende for trivsel og læring	102
Betydningen af nære relationer og elevtilpassede arbejdsopgaver	104
En svær vej videre: elevernes særlige livsbetingelser	105
Et år efter	106
Faglærerens dobbelte rolle som ambitiøs cafeleder og mentor for eleverne	107
Cafeens organisering	107
Omgangstonen og forventningerne tilpasses eleverne	108
De nære relationers betydning	108
Betydningen af udvælgelsen af elever	109
Partnerskabet som et grænsefællesskab?	109
Opsamling	110
9# Partnerskabsprojektets betydninger – en opsamling og konklusion	111
Betydningsfulde organisatoriske aspekter	112
At „rykke ud“ – forskellige forbindelser til „den virkelige verden“	112
Faglærers og vejleders rolle(r) og placeringer	114
Virksomhederne – betydningen af andre ansatte aktører i partnerskabet	114
Betydningen af tid – partnerskabsforløbenes længde	116
Betydninger af sammensætningen, udvælgelse og frafald af elever	116
Hvad betyder det for de unges sociale selvforståelse, hvis de fravælges?	117
Afrunding	119
Referencer	121

”

Det er lidt den, jeg mener med mesterlære, sådan lidt i trin ... eller i etaper. De unge som udvikler sig lidt her, de kan få mere og mere ansvar og prøve flere og flere og flere ting, i den pædagogiske retning. Og det kan vi kun på grund af partnerskaberne, det er der ingen tvivl om, altså med Nørrebro United og med Rådmandsgades skole lige nu, og der er ingen tvivl om, at vi kunne gå længere ud med dem, vi samarbejder med om det her.

Dennis, faglærer og koordinator, 2016



Forord

Indeværende publikation „Lokale Partnerskaber med Unge på kanten“ udgør den eksterne evaluering af udviklingsprojektet „Lokale partnerskaber – mellem produktionsskoler, virksomheder og civilsamfund“ gennemført i 2014-2016 i samarbejde mellem produktionsskoler i Esbjerg, Aarhus, Randers og København og konsulentfirmaet Socialt og Pædagogisk Udviklings- og Kursuscenter (SPUK) og finansieres af Velux Fonden. Projektet involverer en lang række faglærere¹, ledere, koordinatore og elever fra de respektive produktionsskoler samt ansatte fra offentlige og private virksomheder og frivillige fra foreningslivet. Som en del af projektet er der løbende afholdt møder, seminarer og iværksat lokale partnerskaber tilpasset skolerne og virksomhedernes behov. Hovedformålet med projektet er en vision om i fællesskab at udvikle nye metoder, der kan hjælpe unge, der så at sige samfunds-

¹ Faglærer er en betegnelse for de lærere, der er ansat på produktionsskolernes partnerskaber og værksteder, og som typisk er specialiseret i et særligt fag, fx som kok, håndværker eller lignende.

mæssigt deltager „på kanten“, i gang med arbejde eller uddannelse.

Motivationen bag udviklingsprojektet er vokset frem af det hul i uddannelsessystemet, der i dag eksisterer i forhold til at hjælpe disse unge videre i uddannelse. Produktionsskolerne har en lang tradition for at rumme netop denne målgruppe – men for nogle unge er afstanden mellem produktionsskolens rummelige læringsmiljø og erhvervsuddannelsernes krav uoverskuelig stor. Udviklingsprojektet ønsker at gøre denne afstand kortere ved at produktionsskolerne indgår i et tæt samarbejde med virksomheder og civilsamfund, og dermed skabe nye trædesten for de unge på deres vej videre i uddannelse og arbejde.

Den eksterne evaluering af projektet er ledet af professor Line Lerche Mørck, samt tilrettelagt og gennemført af et forskerteam fra DPU, Aarhus Universitet, bestående af professor Line Lerche Mørck, Lektor Christian Christrup Kjeldsen,

Ph.d.-stipendiat Merete Munkholm, Hans Iskov Jensen (UC Syd) og studentermedhjælperne Charlotte Johannsen, Karina Byskov Kristensen og David Roberto Andreasen.

Bogen er inddelt i fire dele, fordelt på i alt 9 kapitler:

I del I, kapitel 1, kan man læse et kort resume af bogen. I kapitel 2 introduceres til bogens analytiske begreber – med særlig vægt på teorien om grænsefællesskaber.

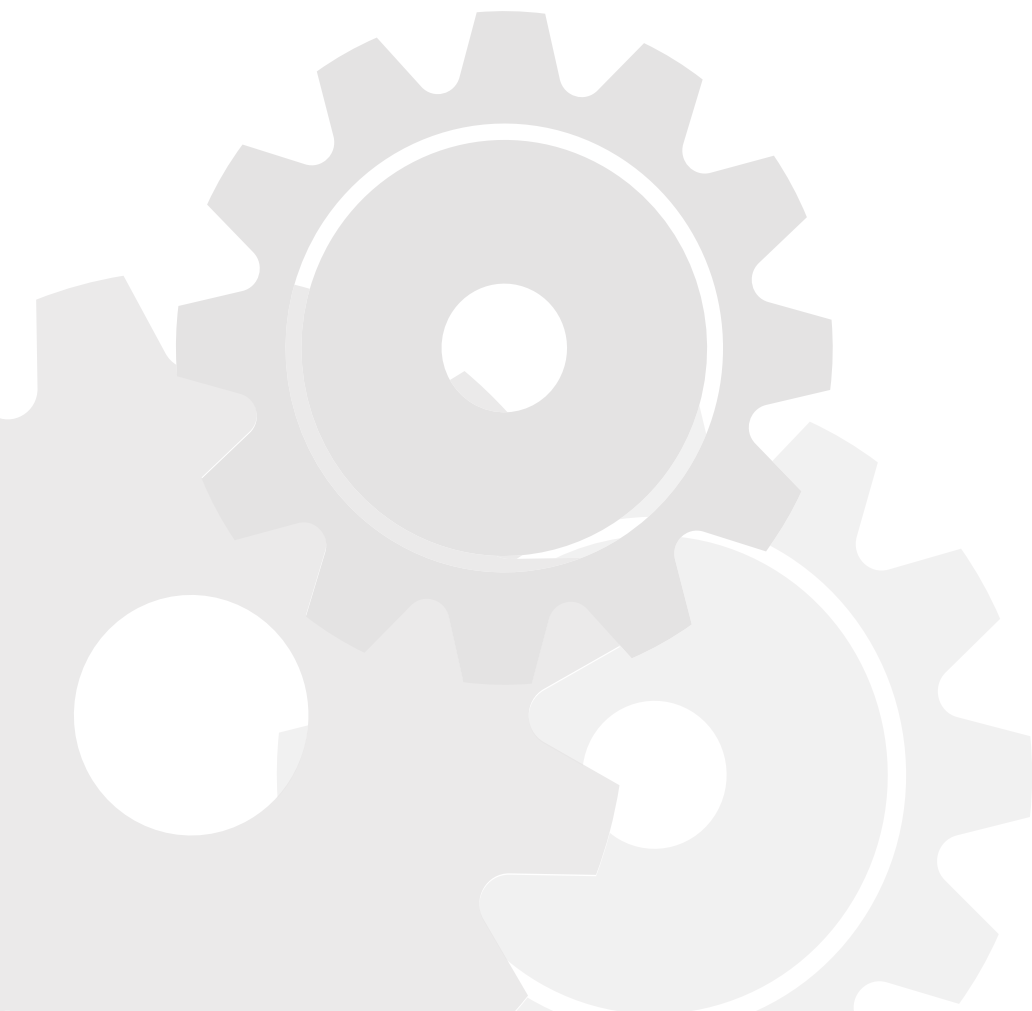
Del II indeholder et kapitel 3 med en oversigt over samtlige partnerskaber baseret på SPUK's og produktionsskolernes egne beskrivelser. Kapitel 4 udgør en statistisk analyse af elevgrundlaget i partnerskabsprojektet. Data til kapitel 4 er indsamlet gennem spørgeskemaundersøgelser og statistik over eleverne og deres videre færd 3-4 måneder efter forløbet, skabt i samarbejde med de deltagende produktionsskoler.

Del III, kapitel 5-8, består af udvalgte partnerskabs organisationsformer, der bygger på kvalitative analyser, og udgør eksempler på måder man kan organisere partnerskaber, fordelt over meget forskellige produktionsskoler og lokalområder. Her fokuseres på analyse af partnerskabernes organisering i praksis, muligheder og dilemmaer i arbejdet med partnerskaber, samt betydningen for eleverne.

Del IV afrunder bogen med et kapitel 9, der opsamler om partnerskabsprojektets betydning for de involverede skoler og unge, samt konkluderer, hvad vi ser af muligheder og dilemmaer ved at lave partnerskaber.

Line Lerche Mørck

DPU, Aarhus Universitet, december 2016





1#

Resume og perspektivering

Af Line Lerche Mørck, Merete Munkholm & Christian Chrstrup Kjeldsen

Dette er et kort resumé af bogen, og afsnittet er skrevet, så det er muligt at læse separat fra bogens andre kapitler.

Partnerskabsprojektets formål er at eksperimentere med, hvordan man kan organisere partnerskaber mellem produktionsskoler og andre aktører, såsom offentlige og private virksomheder og organisationer fra civilsamfundet. Målet er, at disse partnerskaber kan skabe fællesskaber, som kan udgøre en „trædesten“ for unge, der deltager samfundsmæssigt eller uddannelsesmæssigt „på kanten“. Partnerskaberne skal således udgøre et formidlende led, så de unge ikke står alene, når de skal prøve at finde en vej videre på arbejdsmarkedet eller i uddannelsessystemet.

Unge 'på kanten'?

De unge, der deltager i partnerskaberne, er meget forskellige – derfor har vi forsøgt i bogen at gå til området åbent og undersøgende og forsøgt at undgå generaliserende og stigmatiserende kategorier som eksempelvis „udsatte“ eller „marginaliserede“ unge. Når vi omtaler de unge som „på kanten“, udskifter vi så ikke bare de gamle udsældte begreber med et nyere modebegreb? Rummer begrebet „på kanten“ ikke de samme problemer i form af risikoen for at komme til at stemple alle produktionskoleunge med negative, stigmatiserende generaliseringer?

I bogens kapitel 2 diskuteres det, hvordan man bedst muligt kan undgå at reproducere tendensen til, at de unge forstås ensidigt negativt, gennem generaliserende termer som „udsatte“, „marginaliserede“ osv. Med en social praksisteori bestræber vi

os på at analysere de samfundsmæssige situationer og positioner, de unge og partnerskaberne befinder sig i. De unges position „på kanten“ forstår vi teoretisk som en grænseposition, der lapper ind over positioner i forskellige fællesskaber. Målet er at analysere de unges positioner og partnerskabernes organiseringsformer som del af den aktuelle samfundsmæssige situation. Vi ønsker i de kvalitative analyser at komme til forståelse med de involverede deltagere, dilemmaer og grunde til at ændre deltagelse og sociale selvforståelse. Vores håb er at kunne bidrage til et nuanceret og mangesidigt perspektiv forankret i lokal praksis. Bogens fokus på partnerskabernes organisering og dennes betydning for ændringer i de unges position og livssituation, forsøger med andre ord at stille sig åbent og undersøgende med spørgsmålet om „på kanten af hvad?“. Herunder at komme til forståelse af, hvilke fællesskaber og handlesammenhænge de unge deltager i og „på kanten“ af. Opsamlende viser bogens statistiske analyser, at partnerskabsprojektets unge især har deltaget 'på kanten' af uddannelse.

Fra evaluering til formidling af „betydninger af lokale partnerskaber med produktionsskoleunge“

Den stillede opgave var oprindeligt at vurdere partnerskabsprojektets „metode, effekt og mål“, samt beskrive „de gode historier“. Dette skulle formidles efter 1½ år i en midtvejsevalueringsrapport (Mørck, Johannsen, Kristensen, Andreasen, & Kjeldsen 2015), således at Velux-fonden kunne vurdere, om de ville fortsætte bevillingen af projektet. Indeværende bog er en mere teoretisk og empirisk underbygget videre- og omskrivning af midtvejsevalueringsrapporten, hvor den oprindelige empiri er blevet opdateret statistisk, så det rummer den næsten fulde projektperiode fra 2014 til sommeren 2016. Ligesom de kvalitative analyser er blevet fulgt op med opfølgende feltbesøg på de fire

produktionsskoler og med opfølgende interviews med udvalgte produktionsskolelærere og unge.

I vores perspektiv er formålet med denne bog dog et andet end midtvejsevalueringens. Inden for rammerne af bevillingen vil vi med denne bog formidle, hvordan partnerskaber kan organiseres på meget forskellige måder og dermed også få meget forskellig betydning for de meget forskellige unge. Vi forskere går ikke ind og beskriver en særlig „partnerskabs-metode“, det gør en anden aktør i projektet – nemlig konsulentfirmaet SPUK i samarbejde med de fire involverede produktionsskoler (Henriksen, Hansen, Byriel, & Frederiksen 2016).

Følgende oversigt over bogens dele kan give et indtryk af bogens indhold:

Rapportens del I giver i indeværende kapitel et kort resume af rapporten. I kapitel 2 introduceres den social praksisteoretiske tilgang, som rapporten bygger de empiriske analyser på. Det illustreres, hvordan teorien om grænsefællesskaber (Mørck 2006) anlægger en særlig social praksisteoretisk forståelse af, hvordan vi kan tænke, afgrænse og undersøge konkrete partnerskaber i praksis. Herunder hvilke involverede fællesskaber, handlesammenhænge og parter, det vil være relevant at inddrage, hvis man skal forstå betydningen af partnerskaber for konkrete unge i praksis.

Rapportens del II giver et statistisk overblik over fordelingen af de i alt 352 elever, som har været en del af de registrerede partnerskabslever fra 2014-2016, herunder fordelingen på de 10 partnerskaber, der ligeledes kort beskrives. 68 % af partnerskabsleverne, som var aktive efter at spørgeskemaet var udviklet, har udfyldt et uddybende spørgeskema med henblik på at afdække balancen mellem deres styrker og vanskeligheder, deres selvværd og livstilfredshed. Kapitel 4 udgør et statistisk bud på, hvem partnerskabsleverne er, og en 'temperaturmåling' på deres oplevelser af styrker og vanskeligheder i relation til blandt andet erfaring med euforiserende stoffer. Ligeledes tegner kapitlet de forskelle, der er i relation hertil

fordelt på køn og herkomst. Endvidere berører kapitlet, hvor partnerskabsleverne har bevæget sig hen umiddelbart efter, at de afsluttede deres forløb i deres forskellige partnerskaber. Disse statistiske analyser, tolket i relation til det kvalitative materiale indhentet via interviews og observation, tegner et billede af, at deltagelse i partnerskaber skaber bedre forudsætninger for, at produktionsskoleleverne enten får et fodfæste på arbejdsmarkedet eller kommer videre i uddannelse.

Rapportens del III analyserer fire udvalgte partnerskaber, et fra hver af de deltagende produktionsskoler i hhv. Aarhus, Randers, København og Esbjerg. Her analyseres udvalgte eksempler på, hvordan man kan organisere et partnerskab i praksis. Vi har valgt fire partnerskaber, som er organiseret ret forskelligt, og vi følger, hvordan de lokale partnerskaber forandrer sig over den knap tre-årige periode, som projektet løber. Det analyseres, hvordan forskellige aspekter ved de lokale partnerskaber på forskellig vis får betydning for det mulighedsrum, partnerskaberne udgør for konkrete unge. Det er vores formål at undersøge, hvordan organiseringen af partnerskaber er forskellig og typisk vil ændre sig over tid, fordi partnerskaber altid praktiseres under foranderlige lokale og samfundsmæssige vilkår. Således finder vi det interessant at undersøge, hvordan produktionsskolerne og partnerne som lokale aktører sammen kan forsøge at imødegå nogle af de dilemmaer, som parterne erfarer i organiseringen af de konkrete partnerskaber. I hvert partnerskab går vi ligeledes tæt på og følger udvalgte unge, således at vi også følger partnerskabsprojekternes forskellige betydning for konkrete unge over tid. (Kapitel 5-8).

Del IV indeholder kapitel 9, der opsummerer partnerskabsprojektets betydning for de involverede i projektet, unge, som medarbejdere på produktionsskolerne, herunder muligheder og dilemmaer ved at lave udadvendte partnerskaber med produktionsskoleunge.

Hvem er partnerskabsleverne?

Gruppen af partnerskabslever repræsenterer både unge piger og drenge, dog med en klar overvægt af drenge. Partnerskaberne på Esbjerg Produktions-skole har flere unge piger end partnerskaberne på Randers Produktionshøjskole, Århus Produktions-skole og Den Økologiske Produktionskole fra København. Aldersmæssigt spænder partnerskabsleverne fra 15-25 år. De fleste er omkring 17-20 år gamle, og partnerskabernes unge piger er gennemsnitligt lidt over et halvt år yngre end drengene. De statistiske analyser viser en generel kønnetthed i forhold til drengenes og pigernes deltagelse i forskellige partnerskaber på makroplanet. Dette dækker naturligvis partikulære forskelle, men er det overordnede billede i 'bredden'. Kønsfordelingen er kendetegnet ved en traditionel kønsrollefordeling i forhold til brancher.

Kapitel 4 udgør en statistisk analyse af, hvem de unge i partnerskabsprojektet er. Det anvendte spørgeskema kombinerer spørgsmål fra tre almindeligt anvendte instrumenter (SDQ, RSE og MSLSS), hvilket muliggør sammenligninger af partnerskabsleverne. SDQ og RSE scores viser en statistisk signifikant forskel i drengene og pigernes trivsel, hvor pigerne i højere grad er udfordret på balancen mellem styrker og vanskeligheder samt selvværd. De to måleinstrumenter viser altså en sammenfaldende tendens til en mindre grad af trivsel hos pigerne sammenlignet med drengene. I forhold til trivsel og etnicitet er der ikke fundet nogen statistisk signifikant sammenhæng mellem trivsel, og hvorvidt partnerskabsprojektets unge har dansk oprindelse, er indvandrere eller efterkommere. I relation til erfaringer med stoffer har partnerskabets unge, især drenge, flere erfaringer med stoffer end danske unge. Der er i denne undersøgelse fundet en sammenhæng mellem hyperaktivitet og især højere brug af hash eller marihuana, som kan tolkes som selvmedicinering. Brugen af amfetamin og ecstasy hos en subgruppe af de unge viser statistisk signifikant negativ påvirkning på balancen mellem styrker og vanskeligheder.

Endelig er de unges deltagelse i samfundslivet og kultur lavere end danske unge generelt bortset fra deltagelse i fritids- eller ungdomsklubber, når der kompareres med sammenligneligt data.

Målingen af SDQ kan og er blevet kritiseret for at overfokusere på vanskeligheder, om end instrumentet også måler styrker. Styrkerne måles dog i nogen grad ved udeblivelse af vanskeligheder. Styrker og vanskeligheder behøver ligeledes ikke at sige noget om de unges velbefindende m.v. I sammenhæng med brugen af SDQ'en har vi været opmærksomme på den kritik, som har været fremført af, at instrumentet overfokusere på vanskeligheder og problemer.

Partnerskabs eleverne har, ikke overraskende, sammenlignet med en bredere ungegruppe, flere udfordringer at kæmpe med. Forskergruppen har via spørgeskemaer målt de unges trivsel, oplevelse af livskvalitet og selvværd. 75 % af de unge befinder sig i den gode ende, 25 % af de unge partnerskabs elever befinder sig i gråzonen eller i området, der indikerer forskellige typer af vanskeligheder. Om end hovedparten synes at være velfungerende på disse målinger, kan det ikke udelukkes, at der ligeledes er en bias, hvor eleverne grundet „social desirability bias“ rapporterer mere positivt. De unge i partnerskabsprojektet har, sammenlignet med den brede ungegruppe i Danmark, i højere grad gået i ungdomsklubber, de er ca. lige så aktive i sportsforeninger, men deltager i mindre grad i kulturelle, politiske og andre af samfundslivets ungdomsorganiseringer.

Kort præsentation af fire udvalgte partnerskabsorganiseringer

I del III analyseres udvalgte partnerskabsorganiseringer, herunder muligheder og dilemmaer, som de opleves i forskellige konstellationer af elever, faglærere og partnere, forankret i forskellige lokale sammenhænge.

Kapitel 5 omhandler partnerskabet „Virksomhedsskolen“ i Aarhus, der fra oktober 2016 har den officielle betegnelse „Byggepladsen – et produktionsskoleværksted i partnerskab med virksomheder“, hvor de unge partnerskabs elever møder „den virkelige verden“ på en byggeplads på Aarhus havn eller i forbindelse med byggeriet af Det Nye Universitetshospital i Skejby. Ved at flytte produktionsskoleværkstedet ud på byggepladsen er der skabt nye muligheder for, at eleverne, tilknyttet Aarhus produktionsskole, kan gøre sig erfaringer med den virkelige verden. Det at blive betragtet som en rigtig medarbejder og at kunne se, hvad ens deltagelse i Virksomhedsskolen konkret har bidraget til på byggepladsen, fremhæves som særligt meningsfuldt og betydningsfuldt for eleverne. At have disse muligheder, samtidig med at både UU-vejlederen og produktionsskolens faglærer er til stede på byggepladsen og har ansvaret for elevernes læring, er medvirkende til at skabe vedvarende engagement hos eleverne, og det på trods af at de skal møde kl. 7 hver morgen på lige fod med de andre i byggesjakket uanset vejrforhold og årstid. Det har stor betydning, at eleverne får mulighed for at være en del af byggesjakkene i længere tid, fordi det ifølge de kvalitative undersøgelser tager tid for eleverne at blive så meget 'del af sjakket', at de på linje med de andre føler, at de hører til. Dvs. at eleverne forstås som en selvfølgelig og uundværlig 'del af dem'. Følelsen af at høre til og den heraf udvidede sociale selvforståelse står helt centralt i elevernes læring og deres fortsatte engagement. Virksomhederne har i mange tilfælde tilbudt eleverne en lærlingeplads – og andre elever har fået en anbefaling, som de kan tage med ud, når de efter påbegyndt uddannelse søger lærlingeplads på andre byggepladser i branchen. Håbet om at man har bedre muligheder for at få en lærlingeplads vægtes som meget betydningsfuldt af eleverne. Virkelighedens erfaring i sjakkene kan på denne måde også udgøre en vigtig trædesten for partnerskabs eleverne, hvorfra de kan udvide deres fremtidsmuligheder.

Kapitel 6 omhandler „Væksthuset for innovation“ på Randers Produktionshøjskole. I begyndelsen

etableredes et „forprojekt“ til partnerskabet i form af en selvstændig tegnestue på produktionsskolen. Dette var organiseret således, at faglæreren indgik som hovedpartner. Han var specialisten, designeren, chefen, bossen, der styrede tegnestuen, hvor eleverne fungerede som et team af ansatte. Gennem høje forventninger til ansvarlighed, gensidig tillid og seriøsitet, blev der lagt et fundament for et partnerskabsprojekt, der stillede høje forventninger til eleverne på et personligt plan, men også på et fagligt plan. De høje forventninger medførte for nogle af eleverne, at de identificerede sig så meget med partnerskabet og linjen, at de fik en ny social selvforståelse, der pegede i en meningsfuld retning.

Vi fulgte projektets udvikling fra denne tidlige fase som „forprojekt“, hvor der kun var en håndfuld elever tilknyttet, til at blive en del af produktionsskoleværkstedet Innovation & Design, hvor der samarbejdes med plastvirksomheden Vink Plast.

At partnerskabsprojektet på Innovation, både da det var en selvstændig tegnestue og nu, hvor det er en del af værkstedet Innovation & Design, har positiv betydning for de unge, vi har talt med, er der ikke tvivl om. Men spørgsmålet er, om det er elementerne af partnerskaber med virksomheder, der har betydning for de unge, eller det snarere er den måde, faglærerne formår at etablere et praksisfællesskab på, der gør forskellen?

Spørgsmålet er, om Innovation snarere er et vel-fungerende produktionsskoleværksted med nogle ildsjæle af nogle faglærere, end det reelt får ud-foldet og etableret et decideret partnerskab med virksomheder. Vores analyser viser ikke, at samarbejdet med virksomheder endnu har haft den store betydning som trædesten eller udvidet netværk for de hidtidige partnerskabslever. Men på Innovation har de nogle samarbejdsaftaler i støbeskeen, så måske vil der inden længe komme mere partnerskab over projektet.

Kapitel 7 analyserer frivillighedskultur og bevægelige partnerskaber, forankret i et samarbejde mel-

lem en lokal fodboldklub og en række bevægelige partnerskaber, hvor såvel unge, faglærere og frivillige ofte deltager i flere organisationer og partnerskaber samtidig. Det hele er placeret i et baghus på Nørrebro. Baghusets bevægelige og foranderlige partnerskaber bygger på en mangeårig og stærk frivillighedskultur og på en målsætning om at kunne gøre noget særligt for de unge på Nørrebro, der deltager uddannelsesmæssigt eller samfundsmæssigt 'på kanten'. Herunder at skabe fællesskaber der inkluderer unge, som er i risiko for at blive opslugt af diverse gadegrupperinger. Baghuset udgør et unikt miljø, hvor såvel unge, som frivillige, faglærere og koordinatorene ofte gør en „ekstra indsats“ og fortløbende løfter et stort ansvar, når der etableres nye projekter og ideer omkring Børn & Bevægelse for yngre folkeskoleelever, træning af fodbold drenge samt folkekøkken for de lokale borgere, som ligeledes ofte kommer i Baghuset. Det fortløbende arbejde med at etablere og genskabe partnerskaber, herunder at få nye partnerskaber til at køre på en måde, hvor alle – såvel frivillige og offentligt ansatte samarbejdspartnere, faglærere og de unge – synes det er meningsfuldt at være med, er også til tider en udfordrende opgave. Samarbejdspartnere skal vælges med omhu, for at det også er en god oplevelse for eleverne, og forventningerne til hvem der bidrager med hvor meget, og i hvilke tidsrammer og -rum, skal fortløbende og gensidigt afstemmes. Baghusets frivillighedskultur udgør en vigtig mulighed for engagement og involvering i opgaver og stor mulighed for at udøve indflydelse, dvs. være med til at forme indholdet i opgaver, også for de unge. De unge får vist en større tillid, end de er vant til og muligheden for at opnå nye erfaringer med at tage ansvar i komplekse og foranderlige sammenhænge. Men Baghusets partnerskaber og det samlede miljø er også sårbart og skrøbeligt, netop fordi det bygger på en forudsætning om, at der altid er nogen, der er parate til at løfte ansvaret, til at koordinere, afstemme forventninger, og løse nye opgaver – både når der kommer nye projekter til, men også når der er udskiftning blandt faglærerne eller frivillige, nogen ikke dukker op, eller der er fravær pga. sygdom. Baghuset ligger langt fra hovedskolen, og har dermed

ikke lige så tæt og daglig ledelsesopbakning, som de produktionsskoleværksteder, der ligger tættere på ledelsen på Den Økologiske Produktionsskole. Ligeledes betød deltagelsen i partnerskabsprojektets udadvendte aktiviteter som repræsentanter for projektet på folkemødet i 2015 svære konflikter, som parterne – såvel unge, ledelse og faglærere – helst havde været foruden, hvilket gav sig udslag i yderligere zigzag-kurs i nogle af de unges deltagerbaner. Disse udfordringer blev taget op, der blev udviklet nye handlemuligheder, så i 2016 stod man styrket og bedre rustet mht. at forebygge konflikter.

Kapitel 8 omhandler partnerskabet med Rybners Kantine i Esbjerg, der fik lidt for fuldt leveringsansvar, og derfor måtte nedlægges. Derefter overgik mange af eleverne til et nyt Café-partnerskab på Esbjerg Hovedbibliotek, der over forløbet ændrede sig fra at være den cafeteriaalignende Yduns Café til CaféTeket, der er en moderniseret café med fokus på høj kvalitet. Erfaringerne fra Esbjerg viser, at det ikke blot er typen af opgaver i partnerskaberne, der har betydning, idet Rybners Kantine, Yduns Café og CaféTeket alle kan siges at bedrive køkkenvirksomhed med et dagligt leveringsansvar. I højere grad handler det om, hvorvidt der i partnerskaberne skabes betingelser for, at de unge oplever handlesammenhængen som meningsfuld, og at kollektive bevægelser mod mere legitime deltagelsesmåder muliggøres. Hvis den travle og hektiske hverdag og den store efterspørgsel „tager over“, risikerer partnerskaberne at tabe de unge på gulvet og dermed reproducere de unges marginale positioner og derigennem bidrage til en social selvforståelse som 'mislykkede'. Det er derfor en vigtig erfaring i partnerskabsprojektet at kunne balancere mellem „driftig virksomhed“ og „inkluderende læringsmiljø“ og samtidig kunne håndtere og løse de udfordringer, der opstår undervejs, således at de ikke reproducerer de individualiserede og marginaliserende måder, nogle af de unge i forvejen har oplevet at blive positionerede på tidligere i deres liv. Disse udfordringer gør sig gældende i både Yduns Café, CaféTeket og i Rybners Kantine i Esbjerg, om end i forskellig målestok. At finde en

balance som udfordrer, men samtidig anerkender og rummer de unges særlige livsbetingelser er således en daglig udfordring i partnerskabsprojektet.

Perspektivering

Nogle af produktionsskolerne hhv. Århus Produktionsskole og Den Økologiske Produktionsskole samt Produktionsskolen Esbjerg havde allerede inden partnerskabsprojektets opstart gjort sig enkeltstående erfaringer med at organisere deres praksis i partnerskaber. Disse erfaringer omhandlede partnerskaber med henholdsvis en byggevirk-somhed, sociale projekter og en gymnasiekantine. Det var bl.a. disse erfaringer, der udgjorde inspirationsgrundlaget til udtænkningen af partnerskabsprojektet. De tidlige erfaringer viser, ligesom partnerskabsprojektets øvrige erfaringer med de helt nyopstartede partnerskaber, at det er tidskrævende og til tider også ressourcekrævende at etablere partnerskaber med partnere uden for produktionsskolerne. Et tidskrævende forhold er, at der ofte skal etableres nye fysiske rammer, der passer til et givent partnerskab, desuden skal produktionen hele tiden tilpasses elevgruppen, og der skal rekrutteres et passende antal elever, der passer til omfanget af produktionen. Der er således meget fortløbende koordination, og her har det været betydningsfuldt, at Velux Fonden har bevilget timer til koordinatorene, som kan bruge timer på selve koordinationsopgaverne.

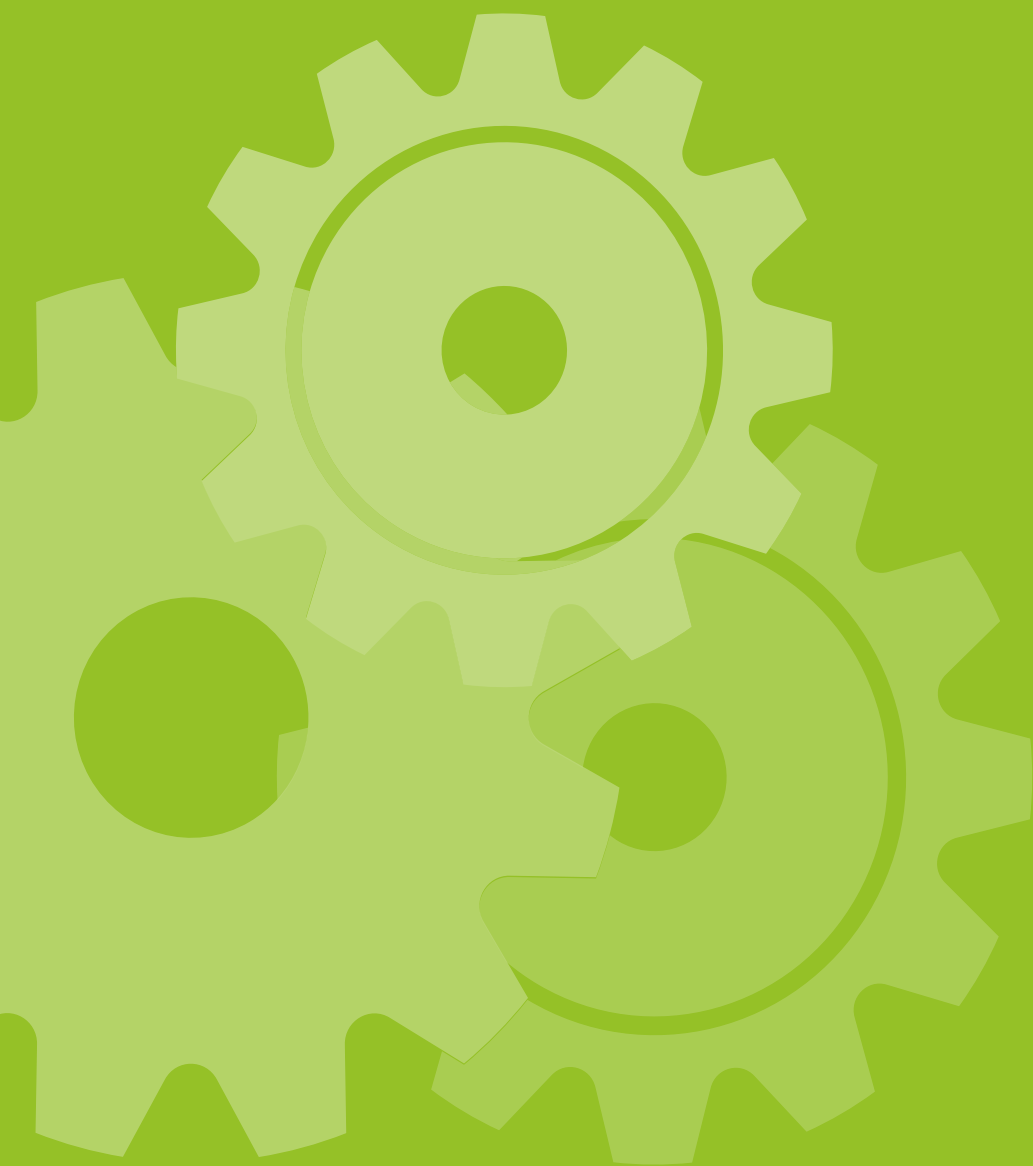
Det har ligeledes været en ressource, at Velux Fonden har bevilget penge til at eksperimentere, føre udviklingsseminarer med gensidig dialog, hvor der både har deltaget elever, faglærere, koordinatorene, vejledere og partnere. Med disse seminarer er erfaringerne blevet udvekslet og spredt på tværs af produktionsskoler, de involverede har fået mere ejerskab til projektet, og seminarerne er en vigtig brik, således at partnerskaberne og produktionsskolerne kan udveksle og lære af såvel muligheder samt dilemmaer, ved såvel nye som ældre partnerskaber.

Som det ses i analysen af de udvalgte typer af organiseringer (kapitel 5-8), er det imidlertid meget forskelligt – fra partnerskab til partnerskab – hvorvidt eller hvordan partnerskaberne adskiller sig fra den mere udbredte produktionsskolevirksomhed, der bedrives lokalt landet over. Hvor nogle partnerskaber adskiller sig ved at rykke ud 'i virkeligheden' med elever, faglærere, og i et enkelt tilfælde UU-vejleder og dermed væk fra hovedskolen, så er der andre partnerskaber, som adskiller sig ved at rykke virksomheder 'ind i' produktionsskolen, samt ved at invitere samarbejdspartnere til at komme og samarbejde i udvalgte tidsrum, omkring udvalgte produktioner etc. (jf. eksempelvis partnerskabet Innovation). Der er også nogle af partnerskaberne i indeværende projekt, der ligner værksteder, som drives på andre produktionsskoler, der i forvejen samarbejder med og laver produkter for eksterne parter. Således vurderer vi, at der er muligheder for at videreføre partnerskabsprojektets erfaringer, også selv om man ikke (fortsat) har en stærk økonomi i form af fondsmidler.

De partnerskaber der 'rykker ud i virkeligheden' adskiller sig fra traditionel praktik/jobtræning ved at etablere længere forløb, hvilket fremstår som en meget vigtig forudsætning for elevernes følelse af tilhørsforhold, hvor også partnerne, eksempel-

vis et byggesjak, begynder at opleve eleverne som en del af deres sjak, dvs. som en medarbejder man regner med, og som også med tiden kan få og varetage selvstændige opgaver. En sådan gensidig forpligtelse og tilhørsforhold ser umiddelbart ud til at være en forudsætning for, at eleverne får et netværk, de kan bruge til før eller siden at få adgang til en lærlingeplads og dermed også have mod på at starte på uddannelse.

Det kan endvidere konkluderes, at det udgør en væsentlig ressource, når faglærer og vejleder har mulighed for at rykke med ud og altid være til stede og tilgængelig, således at de kan træde hurtigt til, hvis der er problemer med at elever mistrives og fx ikke kan klare et stort driftpres, som en given produktion er underlagt. Denne tætte opmærksomhed fra en faglærer og en vejleder, der ikke primært har hovedansvar for produktionen, men derimod for elevernes læring, er vigtig for at undgå, at partnerskabs elever får negative erfaringer. Vi så på Rybners Kantine i Esbjerg, hvordan elever, hvis de går for længe under svære betingelser, kan komme til at personliggøre oplevelser i partnerskabet og dermed opleve, at det er dem selv, der er noget i vejen med, fx at de er personer, der alt for let bliver stressede eller får angst.





2#

Social praksisteori – partnerskaber analyseret som grænsefællesskaber

Af Line Lerche Mørck

Indledning

Dette kapitel introducerer til bogens social praksisteoretiske forskningsspørgsmål, dens analyse-ramme, herunder teorien om grænsefællesskaber (Mørck 2006). Social praksisteori integrerer situeret læringsteori (Lave & Wenger, 2003) med kritisk psykologi (Dreier 1999, Nissen 1996). Som vi skal se, har teorien om grænsefællesskaber inspireret partnerskabsprojektets grunddesign, om at arrangere partnerskaber i og på tværs af forskellige fællesskaber og handlesammenhænge, for dermed at skabe nye grænsepositioner, hvor produktionsskoleunge kan få nye muligheder for at overskride en marginal position. Situeret læringsteori, og dertilhørende teori om mesterlære, har ligeledes

inspireret såvel de danske produktionsskoler (Lave 2004) som partnerskaberne i partnerskabsprojektet til at forstå, hvordan unge over tid kan indgå i forskellige former for mesterlære-processer, hvor de gennem deltagelse i praksisfællesskaber kan få adgang til en legitim perifer og med tiden mere ansvarsfuld position.

Dette kapitel handler dog især om, hvordan teorierne kan bibringe en analytisk opmærksomhed på de unges situerede læring samt de konkrete samarbejder, forbindelser, overlap, modsætninger og konflikter mellem (parter i) de involverede fællesskaber (Mørck 2016). Kapitlet introducerer til de begreber, der indgår i følgende forskningsspørgsmål:

- * Hvordan kan fællesskaber organiseres i og på tværs af produktionsskoler, institutioner, civilsamfund og virksomheder?
- * Hvordan kan institutioner, fællesskaber, aktiviteter, og forskellige konstellationer af partnerskaber være med til at skabe muligheder og barrierer for læring og involvering samt medvirke til at forme de unges deltagelse og tilblivelse?
- * Hvorvidt og hvordan kan forskellige partnerskaber skabe nye grænsepositioner, nye følelser af tilhørsforhold eller andre kollektive praksisformer, der medvirker til overskridelse af konkrete unges marginale positioner?

Situeret læring og legitim perifer deltagelse

Social praksis teori om læring er oprindelig udviklet af Lave & Wenger (2004) og udfoldes i bogen „Situeret læring“. Bogen revolutionerede vores tænkning omkring læring ved at understrege, at det er dybt problematisk, hvis læring primært forstås som individuelle kognitive processer, eller som noget der primært foregår gennem undervisning i skoler og på uddannelser. Bogens ambition var gennem en empirisk diskussion af læring i meget forskellige praksisfællesskaber at udvikle en helt ny teori om læring, som noget der foregår gennem *deltagelse i social praksis* og som del af *den lærendes tilblivelse*.

Fra et situeret læringsperspektiv er de unges læring tæt forbundet med *deltagelsen i praksisfællesskaber*. Det har således stor betydning for de unges læring, hvordan de forskellige praksisfællesskaber er *organiseret* (Lave & Wenger 2003). Ved at understrege deltagelsen i praksisfællesskaber som selve fundamentet for læring så flyttes den analytiske opmærksomhed til et mere *relationelt* fokus og væk fra individuelle indlæringsaspekter, som ellers typisk i et mere et skolastisk perspektiv koncentrerer sig om kognition og tilegnelse af viden. Med situeret læringsteori analyseres kognition, viden og læring i stedet i relation til praksis. Dvs. at del-

tagernes tænkning, handlinger og læring altid skal forstås i relation til og som del af forskellige praksisfællesskaber og handlesammenhænge.

Lave & Wenger (2003) fremhæver det mest definerende kendetegn ved læring som *Legitim perifer deltagelse*. Ordet *legitim* understreger læringens inkluderende aspekt, nemlig at den lærende for at kunne lære, skal have *adgang* til at deltage i fællesskaber. Det er således vigtigt, at praksisfællesskaberne er organiseret således, at de giver de unge *adgang* til at ændre sig, så de langsomt over tid kan få adgang til viden om og blive fortrolige med den faglighed, som et givent praksisfællesskab repræsenterer. Det forudsætter, at de bliver *inviteret* indenfor i partnerskabernes fællesskaber og aktiviteter, dvs. at de får en følelse af at være *velkommen*. Som vi skal se nedenfor, er legitimitet et centralt aspekt i overskridelsen af marginale positioner. Begrebet *perifer deltagelse* understreger, at læring er en *proces*, hvor den lærende i starten ofte vil *deltage perifert* ved fx at gå til hånd, hente redskaber, stille op og hjælpe de mere erfarne for med tiden at deltage mere *fuldt ud i praksisfællesskabet*. I bogen beskriver Lave & Wenger, hvordan man som nyankommen ofte vil indtage en perifer position, hvor man starter med de lettere opgaver og derudover opnår adgang til at være med og *kigge på*. Det handler også om at få *adgang* til en følelse af *tilhørsforhold* – at man er en uundværlig *del af fællesskabet* – og en adgang til *faglig stolthed* – det har „vi bygget“ (jf. kapitel 6). Pointen i situeret læringsteori er, at selve *deltagelsen i og forbindelsen til* praksisfællesskaberne er forudsætningen for at lære og for at kunne bevæge sig i retning af at deltage mere som fuldgyldig eller erfarent medlem af fællesskabet.

Opsamlende kan det siges, at begrebet om legitim perifer deltagelse giver os mulighed for at analysere *relationerne* mellem *nyankomne* og de *mere erfarne*, og at rette vores analytiske opmærksomhed mod de *aktiviteter* der foregår i fællesskaberne, den gradvise ændring af *sociale selvforståelse* som den unge gennemgår, samt de *artefakter* (fx redskaber) og den *viden* som de unge får *adgang* til i et *praksisfællesskab*.

Deltagerbaner, tilblivelse og social selvforståelse

I senere udgivelser har Jean Lave (1999) og Etienne Wenger (2004) videreudviklet deres forståelse af bevægelsen „fuldgyldig deltagelse“ til et mere åbent analytisk begreb om *deltagerbaner* som:

” *bevægelse i en retning, mulighederne for at trænge dybere ned, blive mere af noget, foretage sig ting anderledes på måder, der gradvist ændrer ved, hvordan man er objektivt, hvorledes man forstås af andre, og hvorledes man forstår sig selv som et socialt placeret subjekt.* (Lave 1999:50)

Med begrebet om deltagerbaner kan vi analysere *den lærendes sociale selvforståelse*, hvordan den unge *deltager* og *bliver til* i og på tværs af fællesskaber. Således udvides forståelsen af legitim perifer deltagelse til en proces, hvor igennem nyankomne bliver del i og på tværs af praksisfællesskaber og via denne deltagelse bliver til som mere af noget og mindre af andet. Mørck (2006) kritiserer, at læring ofte ensidigt bliver sat lig med „succes“ og foreslår dermed en bredere læringsforståelse, der ligesom situeret læringsteori rummer tilblivelsesprocesser, men derudover integrerer og udbygger begreber om (overskridelse af) marginalitet og marginale positioner:

” *Man kan ifølge bogens brede læringsforståelse lære og uddanne sig på mange måder ved at deltage i mange forskellige kontekster, fra forskellige positioner og bevæge sig i varierende retninger. Det gælder i en meget bredere forstand, end når man taler om, at uddannelse kan pege i retning af forskellige jobs. Man kan i min forståelse rent faktisk uddanne sig til et ret marginalt liv.* (Mørck 2006:25)

I indeværende bog anvender vi således denne bredere læringsforståelse, der også rummer negativ og begrænsende læring, hvilket mange produktionskoleelever har erfaringer med, når de eksempelvis oplever, at de „ikke passer ind“ i ordinære uddannelser.

Unge 'på kanten' – med fokus på grænsepositioner

Det er ikke kun negative erfaringer med ikke at passe ind, der bidrager til begrænsende eller negativ læring hos bogens unge. Den terminologi, vi forskere, politikere og praktikere bruger om de unge, er ligeledes med til at positionere dem samfundsmæssigt og ofte med til at reproducere en marginal position. Og spørgsmålet er, om der egentligt er noget at gøre ved det?

Bogens unge er jo alle visiteret til produktionskole, hvilket vil sige en slags kategorisering som: „unge som ikke umiddelbart har forudsætninger for at starte i ungdomsuddannelse“, jf. loven: „Tilbuddet gives til unge under 25 år, som ikke har gennemført en ungdomsuddannelse, og som ikke umiddelbart har forudsætninger for at påbegynde en sådan uddannelse.“

Således kan man sige, at der allerede i visitationsprocessen ligger et samfundsmæssigt krav og forventning om, at det er unge, som deltager på kanten af det „ordinære“ uddannelsessystem.

Katzenelson, Jørgensen & Sørensen (2015) er blandt de forskere, der på det seneste har introduceret begrebet 'på kanten' som alternativ til termen „udsatte“ unge. De forstår „på kanten“ som:

” *en metafor for en situation eller position, der knytter sig til vores forståelse af ungdomslivets arenaer, og kanten skal her favne det, at de unges udsathed kan gå flere veje. Der er tale om en kant, som byder på såvel faren for at 'falde ud over', som på muligheden for det modsatte.* (Katzenelson, Jørgensen & Sørensen 2015:27).

Vi ser det som forskere som en væsentlig opgave at give nogle bud på, hvordan vi bedst muligt undgår blindt at reproducere de negative generaliserende, personaliserende tendenser, der ligger i begreber om eksempelvis de „udsatte“ eller „marginaliserede“ unge. Ligesom Katzenelson, Jørgensen & Sø-

rensen (2015) bestræber vi os på at forstå de samfundsmæssige *situationer og positioner* de unge, produktionsskolerne og partnerskaberne befinder sig i. I vores forståelse af „på kanten“ er vi inspireret af Wenger (2004):

” Begreberne grænser og periferier henviser til „udkanterne“ af praksisfællesskaber, til deres kontaktpunkter med den øvrige verden, men de betoner forskellige aspekter. Grænser refererer – uanset om de kan forhandles eller er udtalte – til diskontinuiteter, til adskillelse mellem indenfor og udenfor, medlemskab og ikke-medlemskab, inklusion og eksklusion. Periferier henviser – uanset hvor snævre de er – til kontinuiteter, til overlappende eller forbindende områder, til vinduer og mødesteder og til organiserede og tilfældige muligheder for deltagere, som outsiders eller nyankomne tilbydes (Wenger 2004:142).

Wengers dobbelte fokus på kontinuitet, forbindelser og overlap, og på den anden side diskontinuitet, herunder adskillelse mellem inklusion/periferitet og eksklusion/marginalitet, viderefører vi i begrebet om grænseposition (Mørck 2006: 146-147). Begrebet om grænseposition henviser også til, at man via sin forankring i og deltagelse i og på tværs af flere fællesskaber på en og samme tid kan have kropslige erfaringer med svære problemer eller konflikter og samtidig via sin anden forankring forstå fællesskabet ud fra et andet fællesskab, og man har dermed via den dobbelte position en grænse- eller mæglerposition (Wenger 2004) med potentiale til at bidrage til fællesskaberne med ressourcer (Mørck 2010). Zoomer vi ind og prøver at komme til forståelse af den grænsedeltagelse, som nogle af partnerskaberne er med til at muliggøre, er vi konkret interesseret i at komme til forståelse af, hvordan såvel de unge som voksne deltager fra eventuelt nye grænsepositioner. De unge deltager ikke bare som produktionsskoleelever, de er også noget mere og noget andet, når de deltager i nye fællesskaber, i nye sammenhænge, i samarbejde med andre parter. Denne tilblivelse, hvor de ændrer deltagelse via nye periferier, er interessant, når vi skal forstå partnerskabernes betydning for de unge.

De unges grænsepositioner skal forstås i relation til partnerskabernes organiseringsformer, der igen analyseres som del af den aktuelle samfundsmæssige situation, som fx produktionsskoler og partnerskaber står i, med potentielle lovindgreb, samt den betydning det har lokalt. Vi ønsker således at komme til forståelse med de involverede deltagere, deres dilemmaer og grunde til at forholde sig som de gør. Vores håb er dermed, at kunne bidrage til et nuanceret og mangesidigt perspektiv forankret i praksis.

Læring og overskridelse af marginale positioner gennem interpellation i fællesskaber

Vi udvider den situerede teori om læring med begreber om overskridelse af marginale positioner (Mørck 2006) gennem såkaldt positiv interpellation i fællesskaber (Nissen 2004, Mørck, Elholm & Jensen 2012). Dermed indeholder bogen også en mere normativ og praksisudviklende ambition. Analytisk har vi således også en opmærksomhed på, hvad der er med til at understøtte, at de unge gennem deltagelse i forskellige konkrete handlesammenhænge og praksisfællesskaber kan overskride samfundsmæssigt marginale positioner og gradvis interPELLERES til at deltage fra mere positive, aktive og ansvarlige positioner.

Således er vi også interesseret i at undersøge partnerskabsfællesskabernes ideologiske form, dvs. hvordan fællesskaberne såkaldte praksisideologier rekontekstualiseres i og på tværs af de fællesskaber (Mørck 2006), der indgår i et partnerskab. Vi undersøger hvordan dette ideologiske aspekt kommer til udtryk i partnerskabernes konkrete organisationsform, deres standarder for det gode liv og de arbejdsbegreber, de unge tilegner sig, anvender og udlever i partnerskaberne, samt hvorvidt og hvorledes et givent partnerskab er i stand til at interPELLERE sine deltagere ideologisk (Nissen 2000).

Vi vil analysere *marginalitet* (Wenger 2004) som en tilstand knyttet til konkrete situationer og praksis-

fællesskaber, et alment menneskeligt forhold, som at blive afskåret fra at have adgang til handlesammenhænge og muligheder, som ellers ville pege i en *meningsfuld retning* for de unge. Jo flere sammenhænge en ung befinder sig i en *marginal position*, des mere er der tale om marginalisering. Vi er interesseret i de unges bevægelser, hvad der eksempelvis kan medvirke til en delvis og gradvis bevægelse væk fra en marginal position i retning af en legitim perifer og/eller ansvarsfuld position i gamle og/eller nye handlesammenhænge og praksisfællesskaber. Overskridelsen af en marginal position i en eller flere sammenhænge har betydning for den måde, den unge italesættes og forstår sig selv, sine fællesskaber og betydningsfulde andre. Italesættelsen af sociale (problem)kategorier og de overskridende positive narrativer om de unge har betydning for, hvorvidt de unges marginale positioner overskrides i udvidende retning. (Mørck 2006).

De nævnte begreber er centrale analytiske opmærksomheder i teorien om grænsefællesskaber, som illustreres og udfoldes med et empirisk eksempel i det følgende afsnit.

Grænsefællesskaber som både prototypisk model og redskab til analyse

Konsulentfirmaet SPUK fra Partnerskabsprojektet har i oplæg fortalt, at de er inspireret af teorien om grænsefællesskaber, når de foreslår partnerskaber som „trædesten“ (Henriksen, Hansen, Byriel og Frederiksen 2016) for de unge for dermed at skabe mere kollektive forbindelser mellem produktionsskolerne og andre relevante personer og fællesskaber. Partnerskabsprojektets grundide var, at de unge således kan blive bedre kollektivt hjulpet og rustet til at bevæge sig videre i arbejdsfællesskaber og uddannelser efter et endt produktionsskoleforløb.

I samarbejde med SPUK og produktionsskolepartnerskaberne går vi således et skridt længere i retning af praksisudvikling, end Lave & Wengers

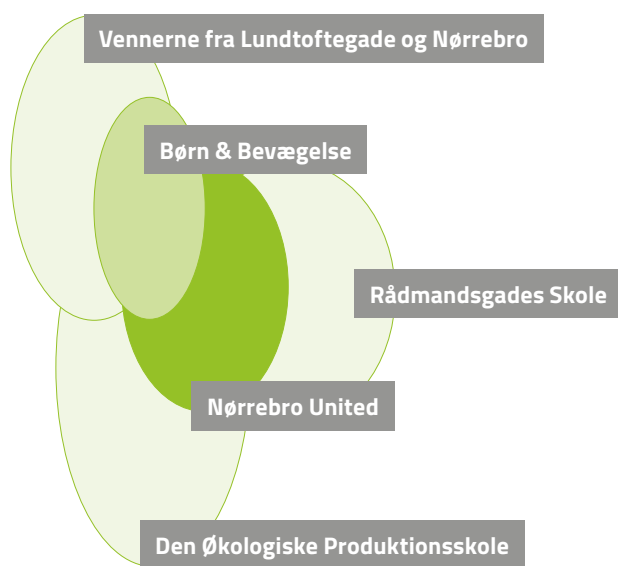
teori (2003) lægger op til. Ved at introducere begrebet grænsefællesskab som et analyseredskab vil vi producere såkaldte prototyper:

” Ligesom et sample eller en case, er en prototype et bestemt stykke virkelighed, der fungerer som en model af nogle almene forhold (Mørck & Nissen 2005:136).

Når vi bruger begreberne i indeværende bog til at analysere konkrete unges deltagelse i konkrete partnerskaber, så udvikler vi det, vi kalder prototyper. Dvs. en form for praksis, der kan realiseres – på forskellige måder – i den virkelige verden. Men i den forbindelse er det vigtigt at pointere, at det først bliver til en prototypisk model i *mødet* med konkret praksis, altså når vi eksempelvis i bogens del III & IV analyserer muligheder og dilemmaer i og på tværs af forskellige konkrete partnerskaber.

Lave & Wengers modstand mod at deres teori omformuleres til en pædagogisk foreskrivende metode (Lave & Wenger 2003: 41), skal ses i relation til, at der er en udbredt tendens til at formulere abstrakte pædagogiske metoder, der forsøger foreskrive, hvordan man skal gøre – løsrevet fra konkret praksis. Set fra et social praksisteoretisk perspektiv skaber denne tendens til abstrahering af „metode“ en række dilemmaer i og for praksis, hvor praktikere ofte kan opleve en stor *kløft* mellem de forskrifter, der formuleres som teori/metode, og så på den anden side deres egen igangværende praksis (Dreier 1996). Det er vores ambition at overskride disse dilemmaer med denne bog. Det er tanken, at praktikere, ledere, og samarbejdspartnere kan læse de empiriske analyser og bruge disse til at sammenligne ligheder og forskelle til egen praksis for dermed at blive inspireret i udviklingen af egen praksis. Således at allerede eksisterende socialpædagogiske organisationer og andre relevante fællesskaber som del af udviklingsforsøg i praksis sammen kan skabe et partnerskab, der overlapper to eller flere praksisfællesskaber for dermed at skabe nye kollektive forbindelser og samarbejds muligheder mellem de involverede praksisfællesskaber (Mørck 2006).

I følgende figur 1 illustreres et af de partnerskaber, som analyseres mere i dybden i kapitel 8. Det er en analytisk fremstilling „set indefra og nedefra“ (Mørck 1995) fra en særlig position, med særligt fokus på de betydningsfulde fællesskaber som partnerskabsleven Anas² deltager i. I næste afsnit illustreres det, hvordan et partnerskab og dertilhørende relevante fællesskaber altid i social praksisteoretisk forstand vil være en analyse fra et eller flere situerede og positionerede steder i verden. Figur 1 illustrerer, hvordan partnerskabet 'Børn & Bevægelse' overlapper en række andre praksisfællesskaber. I vores social praksisteoretiske forståelse vil et partnerskab således typisk inkludere og relatere sig til mere end to partnere/fællesskaber. Der vil således typisk være mange forskellige fællesskaber, som det er vigtigt at reflektere relationerne mellem, forbindelserne til og betydningen af, når man arbejder med partnerfællesskaber, og når man beskriver et partnerskab som prototype.



Figur 1: Grænsefællesskab – som flere delvist overlappende fællesskaber

2 Alle bogens personers navne er dæknavne, dvs. at de hedder noget andet i virkeligheden.

Anas og partnerskabet 'Børn & Bevægelse'

Analyseret fra 18-årige Anas' perspektiv er partnerskabet 'Børn & Bevægelse' et særligt attraktivt uddannelsesvalg, netop fordi det er placeret i hans eget lokalmiljø og dermed viderefører og formidler en række forbindelser mellem fællesskaber, som er særdeles betydningsfulde i hans liv. Med udgangspunkt i førnævnte begreber fra situeret læringsteori kan man sige, at der er flere betydningsfulde *praksisfællesskaber*, hvor han *deltager legitimt*, allerede inden han formelt starter i produktions skolens partnerskab. Den legitime deltagelse betyder, at Anas i udgangspunktet føler sig *velkommen og hjemme* i partnerskabet, han har således en særlig følelse af *tilhørsforhold* (Wenger 2004):

” Det er jo den samme ... du ved, skolen er jo også klubben-agtig [Interviewer: så det er det, du godt kan lide ved det?] Ja, præcis, altså du ved .. så kender du bare også allesammen og det er sådan, at vi allesammen godt kan lide hinanden, det er ligesom hvis hele vores hold, vi har allesammen gået i samme klasse (Anas, elev, 2016)

Anas er opvokset i Lundtoftegade, og selv om han er flyttet hjemmefra som 18-årig i en lejlighed i et tilstødende kvarter, så føler han stadig et særdeles stærkt tilhørsforhold til vennerne i Lundtoftegade og på Nørrebro. Med udgangspunkt i kritisk psykologi er vi særligt interesseret i at analysere *muligheder og begrænsninger* i de unges *deltagelse* i og på tværs af forskellige *handlesammenhænge* (Dreier 1999), inklusiv deres relation til tidligere handlesammenhænge såsom fodboldklubben, fodboldholdet, gården, gaden og folkeskoleklassen – altså sammenhænge, hvor Anas laver *noget* sammen med sine venner og andre, som har betydning for den *retning*, hans *deltagerbane* tager.

Personlig deltagelsesbane og rettetheder

Anas har i flere år, også før han starter i partnerskabet 'Børn & Bevægelse', spillet fodbold i den lokale fodboldklub Nørrebro United. I kapitel 7 hører vi om, hvordan Nørrebro United bidrager til forebyggelse af konflikter mellem lokale grupper af drenge ved at samle de unge drenge på tværs af lokalområder og de lokale skoler. Denne slags *overskridelse af en marginaliseret position* er også at genkende i *Anas' personlige deltagerbane*.

Anas fortæller, at hans erfaring gennem livet er, at „*man bliver som de venner, man går med*“. Da han som 13-14 årig gik på sin første folkeskole:

” *der var der ... sådan, rigtig meget ballade, så jeg var nødt til sådan ... så lavede jeg også meget ballade jo.. jeg lavede også meget ballade i den tid ...* (Anas, elev, 2015)

Anas fortæller, hvordan han dengang også selv kom i konflikt – fordi drengefællesskaberne på skolen var i stadig konflikt med hinanden og med andre i lokalområdet:

” *Jeg kom meget op og slås og sådan ... så skiftede jeg i sjette klasse over på [en anden lokal folkeskole], så fik jeg nogle venner og lærte nogle nye folk at kende ... det var meget bedre ... så lærte jeg også at opføre mig bedre, styre mig og sådan, ik ...* (Anas, elev, 2015)

Da vi igen interviewer Anas som 18-årig, spørger vi ind til, hvad der er sket siden sidst ud over, at han er flyttet hjemmefra:

” *lidt mere med vennerne, ikke...også...det er nogenlunde det samme, det er ikke fordi jeg laver noget dumt, eller laver ballade eller...et eller andet, du ved... jeg er [stadig ligesom året før] bare en stille og rolig fyr.* (Anas, Elev, 2016)

„Stille og rolig fyr“ forklarer han, det betyder, at han og vennerne ikke er nogen af dem, der stjæler. De hænger ud, ryger smøger og spiller fodbold.

Det stærke *tilhørsforhold* til vennerne udgør både *muligheder og begrænsninger* i Anas' *deltagelse* i partnerskabet og i forhold til at komme videre i uddannelse. Med social praksisteori interesserer vi os for *dobbeltheder, dilemmaer* eller *modsætninger* ved de unges *deltagelse, position* og *deltagerbane*.

Anas' svar i det opfølgende interview på, hvorfor han endnu ikke – efter godt et års forløb i partnerskabet 'Børn & Bevægelse' – er godt i gang med en uddannelse, går i forskellige retninger og løfter sløret for nogle paradokser og modsætninger.

Anas fortæller, at forløbet i partnerskabet 'Børn og Bevægelse' har hjulpet ham med at blive mere afklaret. Forløbet har givet ham en mere klar fornemmelse af, at han er god til det pædagogiske arbejde med børn, og at han egentlig godt kan lide at arbejde med børn. Trods denne afklaring fortsatte han alligevel ikke en deltagerbane i en pædagogisk retning efter endt produktionsskoleforløb.

Hans umiddelbare forklaring på dette paradoks er, at han har svært ved at fastholde et engagement, både når det gælder hans nuværende arbejde i Netto, i den Lufthavnsoperatøruddannelse som han har taget et halvårs grundforløb på, og når det gælder arbejde i det hele taget: „*jeg er bare den person, jeg giver hurtigt op på tingene...det er det, der er mit problem*“ (Anas, elev, 2016).

Indenfor kritisk psykologi er man meget opmærksom på ikke blindt at reproducere, dvs. gentage dominerende samfundsmæssige tendenser til at *personalisere* eller *egenskabsføre problemer* (Dreier 1993). Derfor godtager vi ikke bare denne personaliserende forklaringsmodel som „svaret“. Vi afsøger i stedet hvilke forskellige *betydningsfulde sammenhænge og situationer*, der har betydning for, hvilken retning han har *bevæget* sig i (Mørck & Hansen 2015). I hver handlesammenhæng og situation prøver vi at blive klogere på, hvad der er på spil i hvilke fællesskaber, samt hvilke muligheder og begrænsninger i situationen der er med til, at Anas eksempelvis „giver hurtigt op“. Et af de fæl-

lesskaber som Anas igen og igen fremhæver – er fællesskabet med vennerne:

” Det er fordi jeg...så begynder jeg at tænke på alt muligt andet, altså...så tænker jeg sådan noget...’hvad laver mine venner nu’...og tænker jeg...’ ej, vi laver lige det her’...og så på samme måde så bliver jeg også, så gider jeg ikke det der med at skulle lytte og...så det er sådan jeg tænker hele tiden... (Anas, elev, 2016)

Ligesom vi ser det i Helle Rabøl Hansens forskning om (Be)longing (Hansen 2012), så kan et stærkt tilhørsforhold til vennerne, og tanken om hvad de mon laver, eller skal lave sammen, være meget betydningsfuld for de unge drenge – og tilhørsforholdet kan udkonkurrere eller trække engagement og opmærksomhed væk fra uddannelses og arbejdssammenhænge.

Og Anas deltager aktivt i både uddannelse og på arbejdsmarkedet i det første år efter endt produktionsskoleforløb. Anas har 24 timers ugentligt deltidsarbejde i Netto og arbejder for sin far, hvor han hjælper med at dyrke grøntsager på en bondegård. Derudover gennemfører han den halvårige grunduddannelse som lufthavnsoperatør.

Men han beskriver, at når han er på arbejde eller i uddannelse, så længes han væk og videre – han kan mærke, at det ikke er noget for ham på sigt.

Vennerne er også i nogle tilfælde med til at bevæge ham ind i uddannelse. Betydningen af såvel partnerskabet og fællesskaberne med vennerne er hverken entydigt positive eller begrænsende – betydninger af fællesskaberne er så at sige *dobbelte*. I vores social praksisteoretiske ramme skal betydningen ses i relation til realiseringen af rettetheder i personlig deltagelsesbane. Således er det interessant at undersøge, hvilke praksisfællesskaber der vækker en mening og et mere vedvarende engagement, hvor den unge over tid kan blive mere af ’et noget’ – eksempelvis udvikle sig og fx blive mere ’pædagog’, og hvad der er med til eventuelt at ændre retning.

Personlige deltagerbaner og zigzagbevægelser

Partnerskaberne og vennerne er med til at bevæge Anas i flere forskellige retninger – både i retning af at realisere den pædagogiske deltagerbane, som han i partnerskabet har fået afklaret at han er engageret i, og på afveje i forhold til at realisere selv-samme deltagerbane. Ifølge Mørck (2006) er det sjældent, at overskridelse af marginale positioner er en lineær proces, i praksis foregår det ofte som en mere zigzag-bevægelse:

” Overskridelse af marginale positioner fremstod i analyserne af de varierende deltagelsesbaner således som yderst komplekse fænomener, som typisk foregår som modsætningsfulde zig-zag-bevægelser, hvor forskellige forhold kan være med til at bringe personen hhv. fremad og bagud set i forhold til retningen af den personlige deltagerbane, som personen selv oplever som meningsfuld. (Mørck 2006: 91)

Ser vi nærmere på Anas’ bevægelsesretninger i tiden efter produktionsskolen, så virker det som om, at det er vennernes ideer – sammen med en konflikt på Folkemødet 2015 – der medvirker til en zigzag-bevægelse, der for en tid fører væk fra det pædagogiske. I kapitel 7 og opsamlende i kapitel 9 berører vi, hvorledes en konflikt på folkemødet i 2015 medvirkede til, at nogle af de unge fra Den Økologiske Produktionsskoles partnerskaber Børn og Bevægelse samt Gastronomi, måtte stoppe eller skifte produktionsskole. Anas’ rolle i konflikten er lidt uklar, når vi spørger ham til den. Anas er således ikke blandt de elever, der flytter produktionsskole eller værksted. Anas har dog muligvis alligevel haft en eller anden, omend uklar rolle i en konflikt, der ifølge forstanderinden topper mellem en Campingpladsejer, Den Økologiske Produktionsskole, Produktionsskoleforeningen, og nogen af produktionsskoleforeningen udpegede „problem-unge“. Omdrejningspunktet for konflikten er bl.a. en forsvunden nøgle, som Campingpladsejeren i første omgang kræver en al for stor erstatning for. Men konflikten resulterer ikke i første omgang i zigzag-kurs. Anas afslutter sit produktionsskolefor-

løb med en 14 dages praktikperiode på Rådmandsgade skole hos partneren Kirsten, en pædagog som han omtaler med stor faglig respekt:

” A: Hun er en god lærer 'skrap', hun ved hvad hun laver.

Interviewer: Har hun styr på børnene også?

A: hun har virkelig styr på alt – de er lidt bange for hende (Anas, elev, 2016).

Selv om Anas synes tilfreds med praktikken hos Kirsten, så er der alligevel noget ved hans deltagelse i partnerskabet generelt, der sommeren 2015 ser ud til at skabe en ny bevægelsesretning væk fra pædagogfagligheden og væk fra engagementet i fodbold – for en tid. Efter en lang sommerferie er det ikke produktionsskolefællesskabet, vejlederen eller Nørrebro United, som han opsøger for at finde ud af, hvad han skal – det er i stedet for nogle af hans venner, der hiver fat i ham:

” Så var det jeg snakkede med nogle af mine venner, de blev ved med at sige ... 'ahhh, kom nu ... du skal starte til et eller andet, du kan ikke bare ... bare gå ... bare være på gaden' ... og sådan noget, ik'... (Anas, elev, 2016)

Indeværende kapitel har især haft til formål at introducere de mest centrale begreber i analyserammen. I kapitel 7 skal vi høre mere om, hvad der kan være med til at producere zigzagbevægelser, der kan trække partnerskabs unge som Anas væk fra den afklaring, han havde opnået gennem deltagelsen i partnerskabet 'Børn og Bevægelse'. Herunder hvad der har betydning for at partnerskabet ikke i første omgang for Anas i 2015 så ud til at få betydning som den „trædesten“, som var formålet og hensigten med partnerskabsprojektet, men et år senere i 2016 måske alligevel så ud til at kunne blive en relevant trædesten.

Opsamling: Fra analyse til prototypisk praksis

Lave & Wenger (2004) gjorde i bogen situeret læring meget ud af at understrege, at legitim perifer

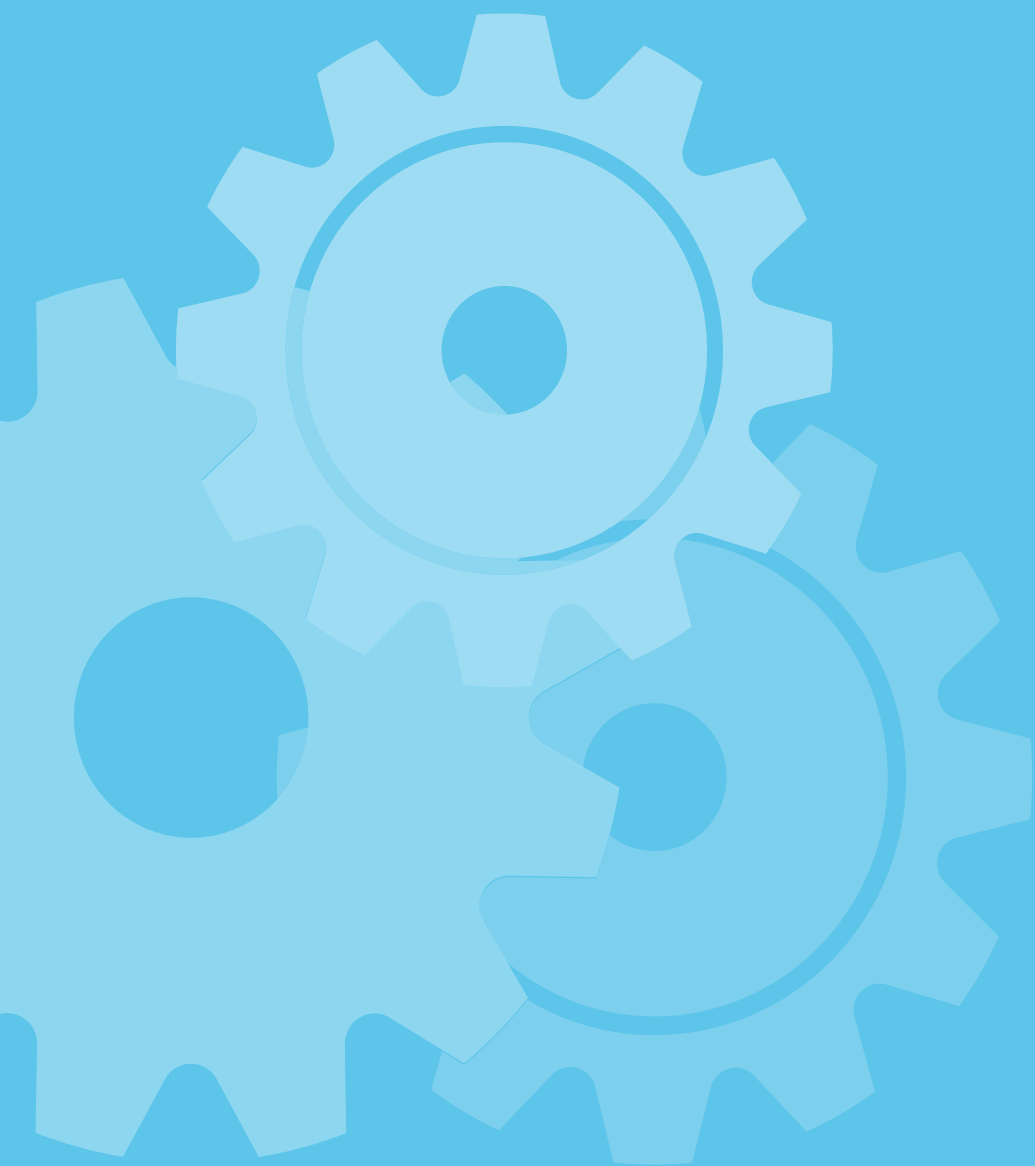
deltagelse ikke er en pædagogisk form, en pædagogisk strategi eller undervisningsteknik. De ønsker ikke at give begrebet en præskriptiv værdi eller med deres bog foreslå måder, hvorpå det kan implementeres eller operationaliseres i pædagogisk øjemed (ibid. 41).

Partnerskabsprojektet og vores forskning har imidlertid en praksisudviklingsmæssig ambition om at kunne inspirere arbejdet med at inkludere unge i samfundsmæssige sammenhænge, hvor de kan *overskride en marginal position* i retning af i højere grad at bidrage og blive anerkendt samfundsmæssigt for deres bidrag.

Således har denne bog en ambition om at bidrage med forskning, der kan inspirere det pædagogiske arbejde i produktionsskoler og i andre socialpædagogiske sammenhænge. Vi ønsker således med vores bog at skabe rum for en refleksion af de unges læring og delvise overskridelse af marginalisering som del af partnerskaber, herunder en kritisk refleksion af hvilke læringsrum og situationer der er med til at hhv. muliggøre og begrænse læring for dem.

I kapitlet har vi således illustreret, hvordan den socialpraksisteoretiske teori kan forstås som et redskab til analyse, der undersøger relationerne mellem betydningsfulde lokale fællesskaber og aktiviteter, eventuelle overlap og forbindelser mellem fællesskaberne, herunder konflikter, forskelle og modsætninger mellem fællesskaberne og de uskrevne regler, samt hvordan alt dette forhandles og får hhv. inkluderende og ekskluderende betydninger i og på tværs af forskellige fællesskaber.

Vi håber, at bogens konkrete prototypiske beskrivelser (fx i del III) kan inspirere andre til at udvikle praksis og dermed deltage i en praksisforankret refleksion over, hvordan man bedst muligt kan skabe nye inkluderende partnerskaber i samarbejde med unge, således at man sammen kan producere et værdifuldt arbejde, nyskabende pædagogik der anerkendes samfundsmæssigt og medfører overskridelse af unges marginale positioner.





3#

Produktionsskolernes partnerskabsprojekter

Af Jon Frederiksen, Merete Munkholm & Christian Chrstrup Kjeldsen

I alt 10 forskellige partnerskaber har set dagens lys undervejs i Partnerskabsprojektet 2014-2016. På forhånd var det tænkt, at produktionsskolerne skulle indgå partnerskaber med offentlige institutioner, private virksomheder og civilsamfundet – men måden partnerskaberne er blevet grebet an på varierer en del i form og indhold, sådan som det fremgår af beskrivelserne på de følgende sider. De 10 partnerskaber kan derfor inddeles i en række overordnede kategorier, afhængig af hvem partnerskabet blev indgået med, og hvad opgaven gik ud på.

Partnerskaber med offentlige institutioner

- * **pleje og undervisning, for eksempel børnehaver, folkeskoler og ældrecentre.** Her har ele-

verne (sammen med deres faglærere) planlagt og udført aktiviteter for og med institutionernes målgrupper, for eksempel i form af fysisk udfoldelse.

- * **restauration, for eksempel køkken- og cafévirksomhed.** Her har produktionsskolen påtaget sig opgaven at drive café eller kantinevirksomhed på en offentlig institution.

Partnerskaber med private virksomheder

- * **i produktionsskolens egne værksteder.** Her har elevernes arbejde fortrinsvis foregået på skolens specialiserede studier eller værksteder, i tæt samarbejde med partneren.
- * **hos virksomheden.** Her har elevernes arbejde fortrinsvis foregået på partnerens arbejdsplads,

hvor eleverne som samlet gruppe og sammen med deres faglærer har indgået i virksomhedens allerede etablerede arbejdspladskultur.

Partnerskaber med civilsamfundet

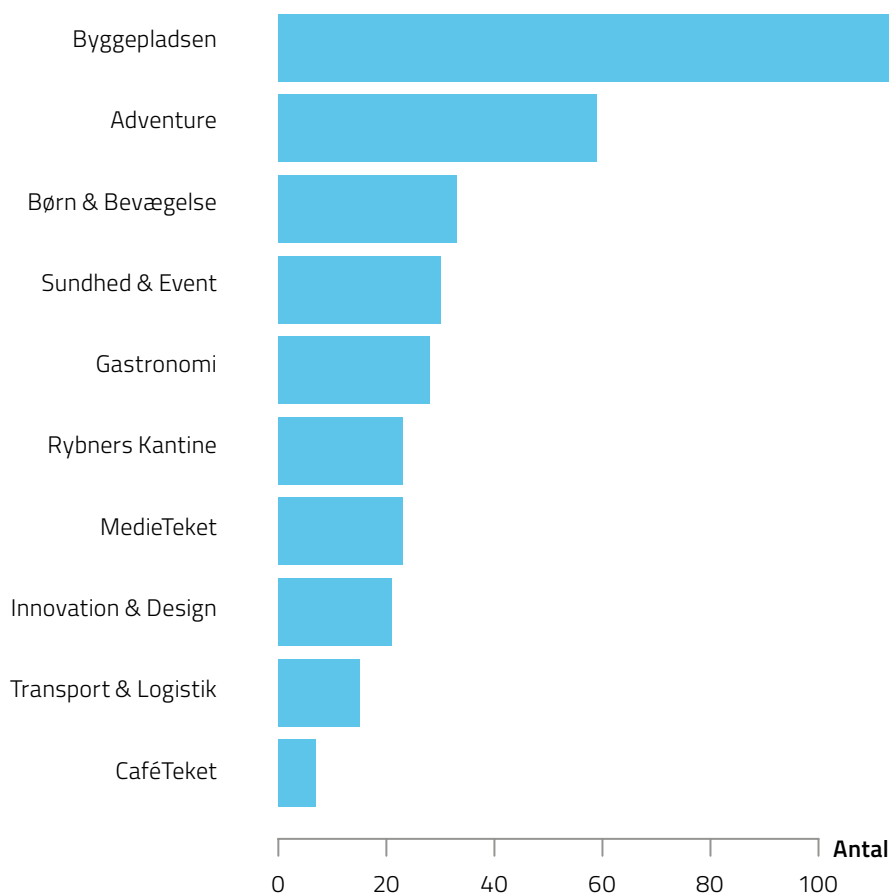
* **boligsociale indsatser, frivillige foreninger og organisationer.** Her har eleverne været en aktiv part i livet i deres lokalområder ved at tage del i rutinen og arbejdet omkring sportsklubbens medlemmer, boligområdets beboere og andre.

Nedenfor fremgår det hvilke 10 partnerskaber, der er opstået i Partnerskabsprojektet, samt hvor

mange elever, der har været tilknyttet de forskellige partnerskaber undervejs. Fire elever har skiftet partnerskab, disse er registreret under det partnerskab, det gik på først.

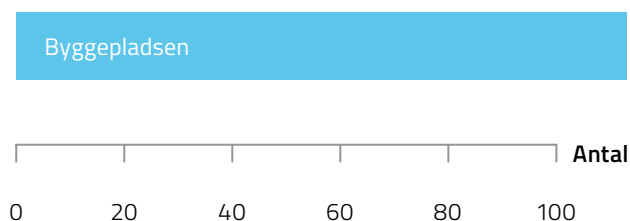
På de følgende sider gives en kort beskrivelse af hvert af de 10 forskellige partnerskaber. Beskrivelserne giver et indblik i indhold og organisering af partnerskaberne – og illustrerer samtidig også de mange forskellige måder, det er muligt at arbejde med partnerskaber på. Beskrivelserne er inddelt efter produktionsskoler og indledes med en graf over det samlede antal elever, der har været på de enkelte partnerskaber på den pågældende produktionsskole.

Samlet registrerede elever fordelt på partnerskabsprojekter



Partnerskaber – Århus Produktionsskole

Samlet registrerede elever fordelt på partnerskabsprojekter – Århus Produktionsskole



Byggepladsen

– et produktionsskoleværksted i partnerskab med virksomheder (tidligere „Virksomhedsskolen“)

Byggepladsen har indgået partnerskaber med de private virksomheder: NCC Construction A/S, MT Højgaard, EL:CON A/S, A. Enggaard A/S, Dan Jord A/S, Brabrand Boligprojekt, Brøndum A/S, Enkon A/S og Hetag Tagmaterialer A/S. Samt de offentlige institutioner: Aarhus Kommune, Region Midt, Aarhus Tech og UU Aarhus-Samsø. I partnerskabet har 2 faglærere, UU-vejleder (tilknyttet som supplement til skolens egen vejledning ved lærer) og forstander deltaget. Der har deltaget mellem 14 og 22 elever ad gangen.

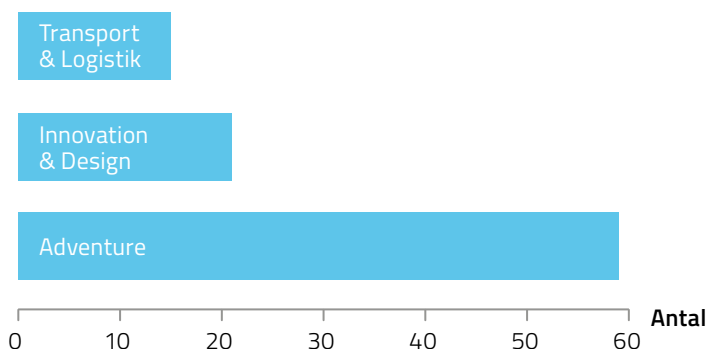
Eleverne udfører praktisk arbejde ved at følge professionelle håndværkere på en byggeplads. Her er der mange forskellige faggrupper, for eksempel struktører, tømrere, elektrikere, VVS'ere, malere, murere, m.fl., og den enkelte elev får derved mulighed for at afprøve forskellige fag og finde sin præference. Partnerskabet foregår efter samme koncept på to forskellige byggepladser, hvor NCC og MT Højgaard er hovedentreprenører, og hvor diverse håndværkerfirmaer er underentreprenører: En byggeplads på Aarhus Havneholm og en byggeplads på Det Nye Universitetshospital i Skejby. Værkstedets base er en stor container-skurvogn på byggepladsen. Den tilknyttede faglærer er udstationeret med kontor i skurvognen på Havnen og samarbejder tæt med en vejleder fra Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU). De

kommende elever får en rundvisning og en samtale og kan indskrives samme dag. Eleverne indgår i byggepladsens håndværker-sjak og møder ind kl. 6:45, som de professionelle håndværkere. Eleverne arbejder 32,5 timer pr. uge, inklusive 3 timers almenundervisning.

Ideen til partnerskabet opstod, da Aarhus havn stod for at skulle udvikles. Her satte Aarhus Kommune sociale klausuler i udbud omkring de kommende byggerier for at inddrage byens unge uden uddannelse. Efter flere møder mellem Aarhus Kommune, Århus Produktionsskole, NCC Construction, UU-vejledningen Aarhus-Samsø, Aarhus TECH og 3F, blev partnerskabet oprettet med Århus Produktionsskole i spidsen. Værkstedet og skurvognen er undervejs flyttet med til hovedentreprenørernes nye byggepladser, når byggerierne er opført og færdige. Faglærerne på partnerskabet har derfor løbende skullet se fremad for at følge trit med udviklingen. Som byggerierne skrider frem, behøver man forskellige faggrupper – struktørerne først, og malerne sidst – og dét har faglærerne også skullet tage højde for. Efter et ekstraordinært tilsyn fra Undervisningsministeriet i 2016 har partnerskabet ændret navn til Byggepladsen og justeret enkelte andre funktioner, blandt andet vejledningsindsatsen.

Partnerskaber – Randers Produktionshøjskole

Samlet registrerede elever fordelt på partnerskabsprojekter – Randers Produktionshøjskole



Innovation & Design

Innovation & Design har indgået partnerskab med virksomheden Vink Plast. Oprindeligt indgik Innovation & Design i et partnerskab med tegnestuen Runken. I partnerskabet har deltaget 2 faglærere og mellem 11 og 22 elever ad gangen.

Eleverne udvikler digitalt programmerede designs og opfindelser, som støbes i 3D-printet plastic på værkstedet, såsom dimser til hverdagen, 3D-printede flyvende droner, en mekanisk skrivende tavle, mobile 3D-printere mm. I arbejdsprocessen er værkstedet firmaet 'eksterne udviklingsafdeling', der omsætter kundernes idéer til virkelighed. Eleverne lærer at tænke kreativt, at dykke ned i de små detaljer og, mere konkret, at lægge budget for produkterne. Eleverne møder ind til morgenmøde kl. 8:00, hvor de planlægger dagens opgaver med faglærerne og diskuterer designløsninger, partnerens design-problematikker, idéudvikling osv. Faglærerne er hos eleverne hele dagen og kalder til samling, når der skal undervises i tegning eller computerprogrammet til 3D-design, eller når nogen måske har fundet en designløsning, der skal vendes med de andre elever. Eleverne går til almenundervisning, når det passer ind.

Idéen opstod mellem faglærere på to af skolens værksteder, der selv rumsterede med design og iværksætter i fritiden og derfor så et pædagogisk potentiale i hele denne udviklingsproces. Den ene faglærer tog kontakt til Runken, en lokal tegnestue med to designere, og der blev indledt et partnerskab. Da Runken dog ikke havde kapacitet og tid til opgaverne, blev partnerskabet opløst igen, og i stedet blev der indgået et partnerskab med plastvirksomheden Vink Plast, som ligger et stenkast fra skolen. Virksomheden har stor erfaring og råder over større maskiner, der kunne være interessant for værkstedet.

Transport & Logistik

Transport & Logistik har indgået partnerskab med den private virksomhed Duba-B8, som er en kontormøbelvirksomhed. I partnerskabet har 1 faglærer, 4-6 PBE-lærlinge og 1 tilknyttet montør fra Duba-B8 deltaget. Der har deltaget mellem 7 og 33 elever ad gangen.

Eleverne arbejder dels 'on the road' med transport, levering og montering af kontor- og kantinefaciliteter på offentlige og private institutioner

i Østjylland. Her møder de kunderne, giver hånd og arbejder med at montere kontormøblerne. Dels arbejder eleverne med lagerstyring på skolens eget varelager. Dertil har eleverne været på firmaets fabrik i Bjerringbro og assisteret i selve produktionen. Eleverne møder ind til morgenmøde på skolen hver morgen kl. 8:00, hvor dagens opgaver fordeles: Nogle leverer til kunderne i varevognene, og nogle organiserer bestillingerne på skolens lager. Produktionsskoleeleverne kører altid i grupper med en lærling eller en faglærer, som de kan støtte sig op af, og som kan tage hånd om eventuelle problemer eller misforståelser, der måtte opstå i løbet af dagen. Eleverne går på skift til almenundervisning på produktionsskolen om eftermiddagen.

Idéen om et værksted for transport og logistik opstod på skolen. Gennem skolens netværk blev der søgt efter en virksomhed, der kunne få gavn af et sådant værksted, og skolen fandt en konsulent ved Duba-B8, som indvilligede i at etablere partnerskabet.

Adventure – Nordre Fælled

Adventure har indgået partnerskab med Bysekretariatet, Randers Kommune, Naturstyrelsen og lokale beboerforeninger. I partnerskabet har 3 faglærere været tilknyttet. Der har deltaget mellem 30 og 36 elever ad gangen.

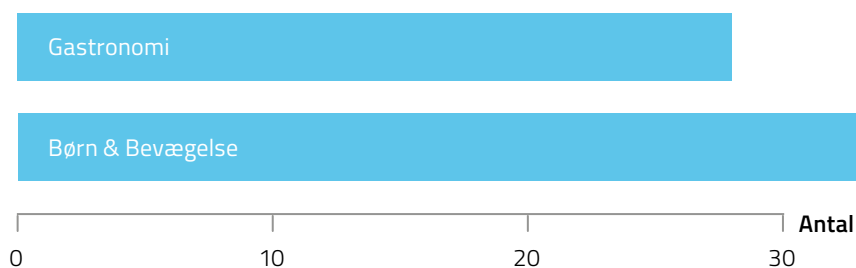
Partnerskabet foregår på skolen og på Randers' Nordre Fælled, som er et 140 hektarer grønt om-

råde ved et af byens socialt udsatte boligområder. Eleverne lærer i rollen som pædagoger at planlægge og afvikle diverse forløb med lege og friluft- og idrætsaktiviteter for byens børnehaver, skoler og fritidsordninger. Alle aktiviteterne foregår udenørs omkring shelters, Tarzan-banen osv. Eleverne er med i mødet med institutionerne fra første kontakt til den endelige afvikling. Eleverne har desuden stået for diverse større kommunale arrangementer, som motionsdage, forløb med Dansk Folkehjælp og den ugentlige onsdagsklub for foreningsløse unge i lokalområdet. De unge møder hver dag kl. 8:00 til morgenmad på produktionsskolen, hvor dagen planlægges. Efter morgenmad kører nogle elever til fælleden for at forberede og afvikle aktiviteter, mens resten bliver på skolen for at forberede fremtidige aktiviteter. Aktiviteterne omkring Nordre Fælled indbefatter i øvrigt også *Parkcaféen* i beboerområdet, som dog ikke er en del af Adventure. Her arbejder ca. 7 elever og 2 faglærere på partnerskabet, der laver tre daglige måltider mad til områdets beboere til en rimelig penge.

Partnerskabet udsprang i kølvandet på et allerede etableret samarbejde med Bysekretariatet, hvoraf et af de nye elementer var de unges pædagogiske arbejde på Nordre Fælled. Den oprindelige idé hed *Nytænkende Friluftsliv*, der uddannede eleverne til *naturpædagoger*.

Partnerskaber – Den Økologiske Produktionsskole, København

Samlet registrerede elever fordelt på partnerskabsprojekter – Den Økologiske Produktionsskole



Gastronomi

Det Økologiske Køkken i baghuset har indgået partnerskabet Gastronomi omkring bl.a. et Folkekøkken med fodboldklubben Nørrebro United og Københavns Fødevarerfællesskab. I partnerskabet har 2 faglærere deltaget. Der har været 10 elever med ad gangen.

Eleverne i køkkenet samarbejder med medlemmer og andre, der er tilknyttet den lokale fodboldklub, Nørrebro United, når klubben afholder folkekøkken for op mod 100 mennesker ad gangen. Desuden laver de mad til fællesspisningerne for medlemmerne af foreningen Fødevarerfællesskabet. Eleverne lærer at kokkerere, servere, anrette og stå bag kassen – og alt dét, der hører med, for eksempel at planlægge menu, fordele dagens arbejdsopgaver, snakke med kunder, tage imod bestillinger og føre regnskab. Produktionsskolens café- og køkkenfaciliteter huser i eftermiddags- og aften timerne fodboldklubben Nørrebro United. Her kommer mange forskellige mennesker forbi lokalerne og skaber liv – fra unge akademikere fra det bæredygtigt orienterede Fødevarerfællesskab til en blandet skare af folk fra Nørrebro, der er brugere af Folkekøkkenet.

Partnerskabet er udsprunget af det frodige foreningsliv omkring den gamle Havremarkens skole på Nørrebro, som nu huser både produktionsskolen og Nørrebro United.

Børn & Bevægelse

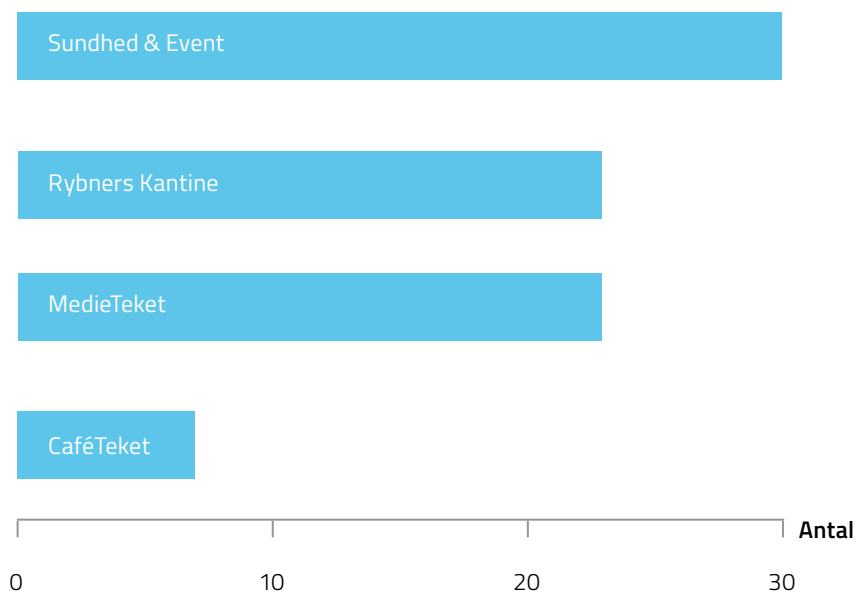
Børn & Bevægelse har indgået partnerskab med Rådmandsgade skole på Nørrebro. I partnerskabet har 2 faglærere deltaget. Der har været mellem 12 og 20 elever med ad gangen.

Eleverne forbereder idrætsundervisning for folkeskoleklassers mellemtrin og underviser eleverne 3-5 gange ugentligt. Her lærer eleverne om grundlæggende pædagogisk arbejde med fokus på leg og bevægelse. Der er motorik- og koordinationsøvelser for børnene, der bliver spillet fodbold og basketball, og der er ture til svømmehallen. Inden hver idrætstime tilrettelægger eleverne selve undervisningen hjemme på produktionsskolen. De afprøver øvelserne, mærker dem på egen krop og overvejer hvordan, det skal præsenteres og formidles for folkeskolens børn. Selve undervisningen foregår både på folkeskolens og på produktionsskolens faciliteter. Folkeskoleklassens pædagog og lærer følger med til undervisningsseancerne og fungerer som professionelle sparringspartnere. Efter timen giver de feedback på aktiviteterne, sprogbrug eller andet til eleverne på produktionsskolen.

Faglæreren havde erfaring med denne samarbejdsform fra tidligere samarbejder med forskellige skoler og fritidshjem. Da en af faglærerens kontakter fik nye opgaver som pædagog, i kraft af den nye skolereform, planlagde de sammen at inddrage folkeskolens nye aktivitetstimer i undervisningen på produktionsskolen. Dette samarbejde udmøntede sig i et regulært partnerskab.

Partnerskaber – Esbjerg Forberedende Erhvervsskole, Produktionsskolen Esbjerg

Samlet registrerede elever fordelt på partnerskabsprojekter – Produktionsskolen Esbjerg



CaféTeket

Partneren er cafeen på Esbjerg Kommunes Hovedbibliotek, som undervejs skiftede navn fra Yduns Cafe til CaféTeket. I partnerskabet deltager 2 faglærere og 2 PBE-lærlinge. Der har været mellem 3 og 10 elever med ad gangen.

Eleverne arbejder i køkkenet på bibliotekets café, CaféTeket, hvor de får et indblik i livet i det professionelle køkken. Eleverne lærer både at tilberede mad, at ekspedere kunder, og køkkenet håndterer også bestillinger ud af huset. Der er desuden undervisning i hygiejne, ernæring, betjening af maskiner, rengøringsopgaver, varebestilling m.m. Eleverne får mulighed for at afprøve forskellige niveauer – både arbejdet hjemme i de mere rolige rammer i skolens køkken og arbejdet ude i caféens mere hektiske køkken, hvor der også serveres for og betjenes kunder ved kassen. Caféens åbningstider – hverdage indtil kl. 21 og week-ender kl. 10-15 – giver elevernes en alternativ arbejdsdag, og de oplever sene arbejdstider som i

virkeligheden. Eleverne tager tilbage på skolen til almenundervisning.

Produktionsskolen fik i første omgang en fod indenfor i driften af bibliotekets tidligere café, Yduns café. I 2016 blev Hovedbiblioteket og dens café renoveret, og produktionsskolen gav driften af caféen et nyt koncept og nyt navn. Det har betydet, at partnerskabet er skaleret op, og at dagligdagens tempo er blevet højere og dermed tilnærmet et rigtigt café-tempo.

Sundhed & Event

Sundhed & Event indgik partnerskab med SOSU Esbjerg og Kultur & Fritidshuset i Esbjerg. I partnerskabet deltager 1 faglærer. Der har været mellem 10 og 16 elever med ad gangen.

Elever arbejder med børn og ældre hos Kultur & Fritidshuset samt daginstitutioner i lokalområdet, i samarbejde med SOSU Esbjerg. Desuden hjælper eleverne til ved diverse kulturelle begivenheder i kommunen, for eksempel til byens festivaler,

ferniseringer, motionsdage m.m. Eleverne møder typisk på skolen om morgenen, hvor de arbejder med de boglige opgaver fra undervisningen på SOSU-skolen. 2 dage om ugen i en 3-måneders periode får de undervisning på SOSU Esbjerg inden for ernæring, psykologi og kommunikation. Senere på dagen forbereder de aktiviteter for resten af ugens program, som forbereder dem på det konkrete, pædagogiske arbejde på børnehaver og ældrecentre.

Da partnerskabet skulle etableres, kontaktede produktionsskolen SOSU, og den koordinerende lærer og faglæreren afholdt et indledende møde. På samme måde opstod kontakten til Kultur- og Fritidshuset via den daglige leder på stedet.

Rybners Kantine

Partneren har været Rybners kantine på handelsgymnasium i Esbjerg. Der har deltaget 2 faglærere og 5 PBE-lærlinge. Mellem 4 og 6 elever har været med ad gangen.

Rybners Kantine var et storkøkken for handelsgymnasiets elever og var åben morgen til eftermiddag. Eleverne arbejdede i stedets køkken. Eleverne arbejdede på lige vilkår med de øvrige lærlinge ansat på Rybners, for eksempel havde de samme mødetider og indgik i fællesskabet omkring de enkelte arbejdsstationer i køkken- og kantineområdet.

Partnerskabet opstod, da Esbjerg Handelsskole og Esbjerg Statsskole blev slået sammen til én større enhed. Efter sammenlægningen havde man brug for et stort køkken for at kunne betjene de mange

elever. Esbjerg Forberedende Erhvervsskole kom ind her og vandt licitationen på driften af stedets nye kantine. Efter forholdsvis kort tid blev stedet igen sammenlagt med andre af kommunens ungdomsuddannelser, hvorved elevantallet blev fordoblet fra 800 til over 1600 elever. Arbejdspresset blev derfor for hårdt for både eleverne og PBE-lærlingene og gjorde, at der ikke var tid til den almene undervisning i dansk og matematik. Produktionsskolen stoppede derfor samarbejdet, da driften blev for omfattende og skete på bekostning af det pædagogiske overskud i dagligdagen.

MedieTeket

MedieTeket har indgået partnerskab med den private virksomhed PNG Studio. I partnerskabet har 2 faglærere deltaget. Der har været mellem 8 og 21 elever med ad gangen.

Eleverne arbejder i professionelle lydstudier med alle tekniske aspekter af musik- og videoproduktion; de opsætter mikrofoner, redigerer lydoptagelser, vedligeholder udstyr, arbejder med professionelt software, osv. Der samarbejdes med andre institutioner i lokalområdet inden for musik og video, for eksempel har eleverne produceret en video for det lokale spillested Tobakken. Eleverne arbejder både på skolens eget studie, i skolens egne studier samt PNG Studios.

Idéen opstod mellem skolens medielærere og tidligere musiklærere. Medieværkstedet lavede i forvejen lignende opgaver, og derfor inddrog man PNG Studios som partner.

Afrunding

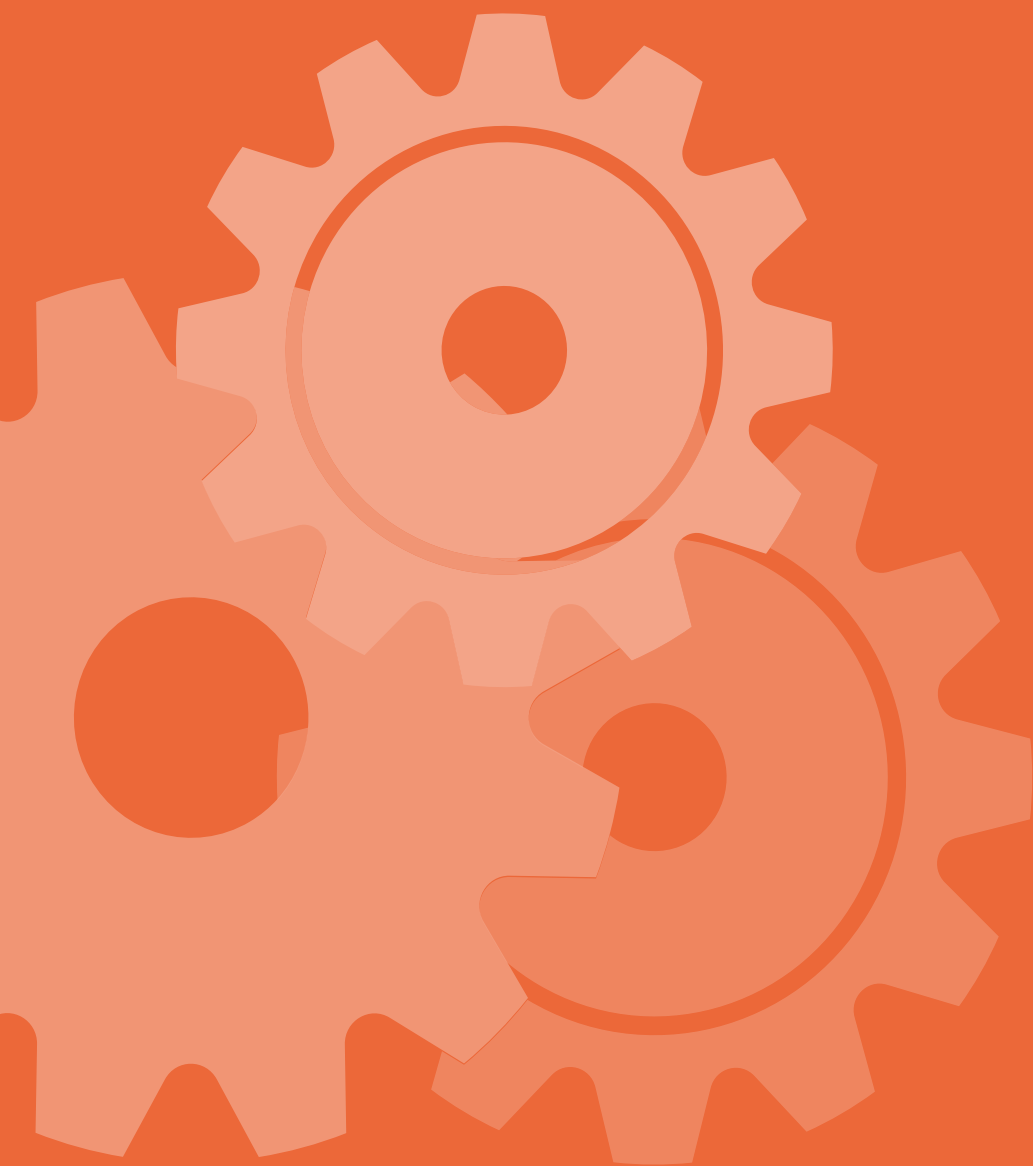
På tre af produktionsskolerne har enkelte partnerskabsprojekter taget afsæt i eksisterende samarbejder, og derfor har nogle partnerskaber været i gang allerede fra marts 2014.

Det har imidlertid været en gennemgående erfaring, fra såvel de mere etablerede partnerskaber som de helt nyopstartede partnerskaber, at opstarten af partnerskaber kræver energi, netværk og bred opbakning, og at det tager tid.

At det er et stort og tidskrævende arbejde skyldes flere forhold:

- * Der skal findes det rigtige match i forhold til partnere, der samtidig matcher den rigtige type opgaver, som svarer til produktionsskoleelevernes kompetencer m.m.
- * Der skal være samlet et tilstrækkeligt antal elever, der på et givent tidspunkt er motiverede for at træde ind i et partnerskab.
- * Der skal forhandles, anskaffes og/eller etableres fysiske rammer, der matcher behovet og muliggør produktionen i partnerskabet.

Det kan konstateres, at alle fire produktionsskoler er kommet i gang med at danne partnerskaber, og at produktionsskolerne tilsammen har udviklet og afprøvet et bredt og varieret omfang af partnerskaber af stor relevans for målgruppen.





4#

De unge i partnerskabsprojektet

Af Christian Christrup Kjeldsen & Hans Iskov Jensen

Siden midtvejsevalueringen er datagrundlaget og muligheden for at samkøre og udføre statistiske test og krydstableringer mellem de forskellige variable i undersøgelsen blevet bedre, da det samlede antal respondenter i spørgeskemaundersøgelsen er større. Vi vil i dette kapitel opdatere analyserne fra midtvejsevalueringen samt stille yderligere skarpt på de unge i partnerskaberne. Partnerskaberne omtales tilsammen blot „Partnerskabsprojektet“. Ud fra de unges besvarelser af spørgeskemaer samt elevopgørelser fra produktionsskolerne, gives der ved hjælp af udvalgte instrumenter en karakteristik af de unge. Datamaterialet på hver af de unge er relativt stort. Vi har valgt at fokusere analysen på nogle forhold, andre er valgt fra. Disse valg kunne naturligvis være gjort anderledes, men vi håber at kunne følge op og præsentere yderligere analyser af datamaterialet i fremtiden. Analysen af de indsamlede data tilbyder i nærværende fremstilling et billede af de unges deltagelse og fravær i partnerskabsprojektet, ligesom der tilbydes et billede af de

unges vaner i forhold til euforiserende stoffer og deres aktive deltagelse i samfundslivet. Disse relateres og holdes sammen med elevernes oplevede styrker og vanskeligheder, selvværd og livstilfredshed.

Generaliserbarhed, dataindsamling i projektet og mulige bias

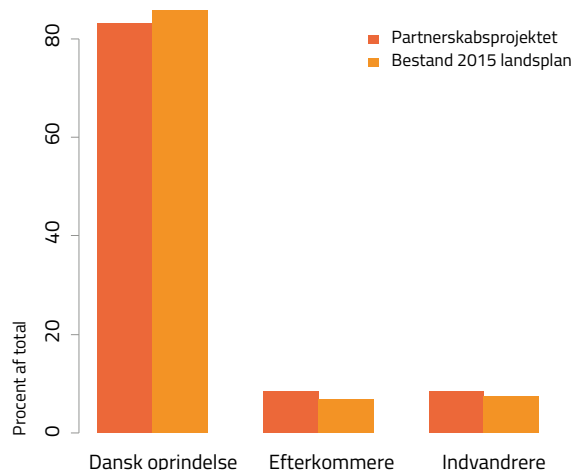
I nærværende undersøgelse generaliseres der statistisk udelukkende til den population af elever, som rent faktisk har deltaget i projektet og er blevet registreret som partnerskabs elever. Der vil overvejende være tale om såkaldt *beskrivende statistik* for denne population, der i sagens natur dækker produktionsskoleelever, og som har gennemført dele af deres produktionsskoleophold indenfor rammerne af en partnerskabsaftale i projektet. I den sammenhæng er der tale om en *censusundersøgelse*, da totalpopulationen af elever i partnerskabsaftaler

er undersøgt. Det betyder dog ikke, at det derved er lykket at få data for alle elever, men at dette er at betragte som *bortfald* på spørgeskemaundersøgelsen. For at lave en sammenlignelig undersøgelse i relation til produktionsskoleelever, er der ved indførelsen af Den Kombinerede Ungdomsuddannelse, som kan udbydes ved flere forskellige typer af institutioner, vedtaget kun at medtage de elever i partnerskaber, som er registreret som produktionskoleelever. Der har derfor været større aktivitet i de enkelte partnerskaber end registreret i denne del af undersøgelsen. Det er ligeledes værd at bemærke, at der for alle elever, der har underskrevet et informeret samtykke, er indhentet data registreret på den enkelte produktionsskole. Dette dækker blandt andet dato for start på produktionsskole, start i partnerskabsaftale, fravær i perioderne, hvor de gik hen efter udskrivning mv. Det vil sige, at de statistiske analyser og den deskriptive fremstilling generaliseres til elever, som har været tilknyttet et partnerskab indenfor den didaktiske ramme, de fire produktionsskoler har udbudt. Når der i teksten tales om statistisk signifikans og når balancen mellem styrker og vanskeligheder vurderes, kan det ikke udelukkes, at disse er påvirket af såkaldt „Social desirability bias“, hvilket vil sige, at eleverne svarer sådan, som de tror, det forventes af dem, snarere end hvordan de har det. Det er dog ikke muligt statistisk at sige noget om størrelsesordenen af denne type bias. Data, som relaterer sig til hele partnerskabspopulationen og vedrører personer, som har givet tilsagn om at ville stille deres data til rådighed for evalueringen, udgør N=352. De, som samtidigt efterfølgende har deltaget i det individuelle spørgeskema, udgør n=142. Dette giver en svarprocent på 40,34 % af den registrerede population (census), som har givet informeret samtykke. Eftersom spørgeskemaet blev udviklet i projektperioden, har der været en andel af eleverne, som indgår i elevregistreringen, og som samtidigt har afsluttet produktionsskoleforløbet inden spørgeskemaet blev gjort tilgængelig 1. december 2014. Korrigeres der for dette, er der tale om et acceptabelt bortfald, idet den reelle svarprocent bliver 67,3 %.

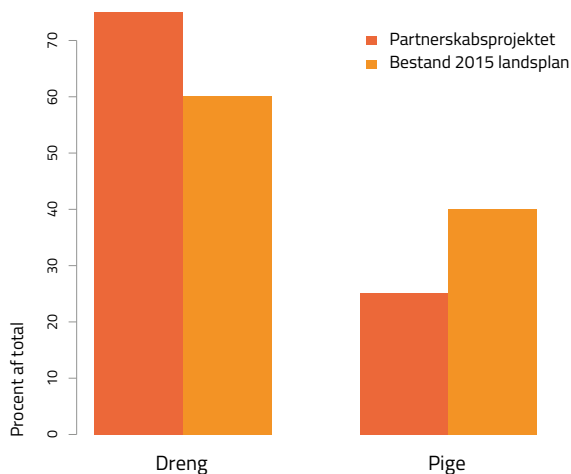
Herkomst og kønsfordeling i partnerskabspopulationen

Der blev i spørgeskemaet spurgt ind til, hvor de unge var født, og hvor henholdsvis deres mor og far var født. Nedenfor, øverste figur, ses fordelingen på herkomst efter en konstruktion af disse data i kategorierne „dansk oprindelse“, „efterkommere“ og „indvandrere“, hvilket i høj grad er samme konstruktion, som anvendes ved Danmarks statistik, dog med undtagelse af en differentiering på statsborgerskab. Denne sammenholdes med den samlede bestand af unge ved produktionsskoler opgjort i 2015 i ministeriets databank for „*Elevtal: Bestand, tilgang, fuldførte og afbrudte samt fuldførelsesprocenter (EAK)*“ for både herkomst og køn:

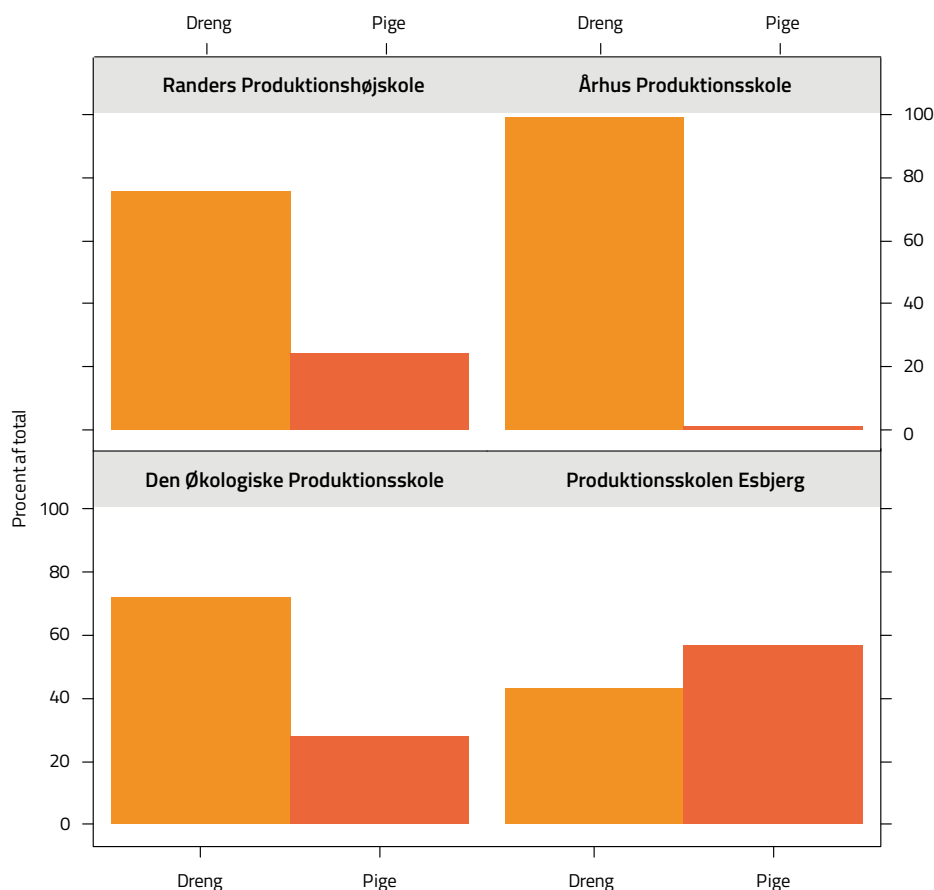
Herkomst blandt elever i partnerskabsprojekterne sammenlignet med bestanden af produktionsskoleelever på landsplan



Kønsfordeling i partnerskabsprojekterne sammenlignet med bestanden af produktionsskoleelever på landsplan



Kønsfordeling fordelt på produktionsskolerne i projektet



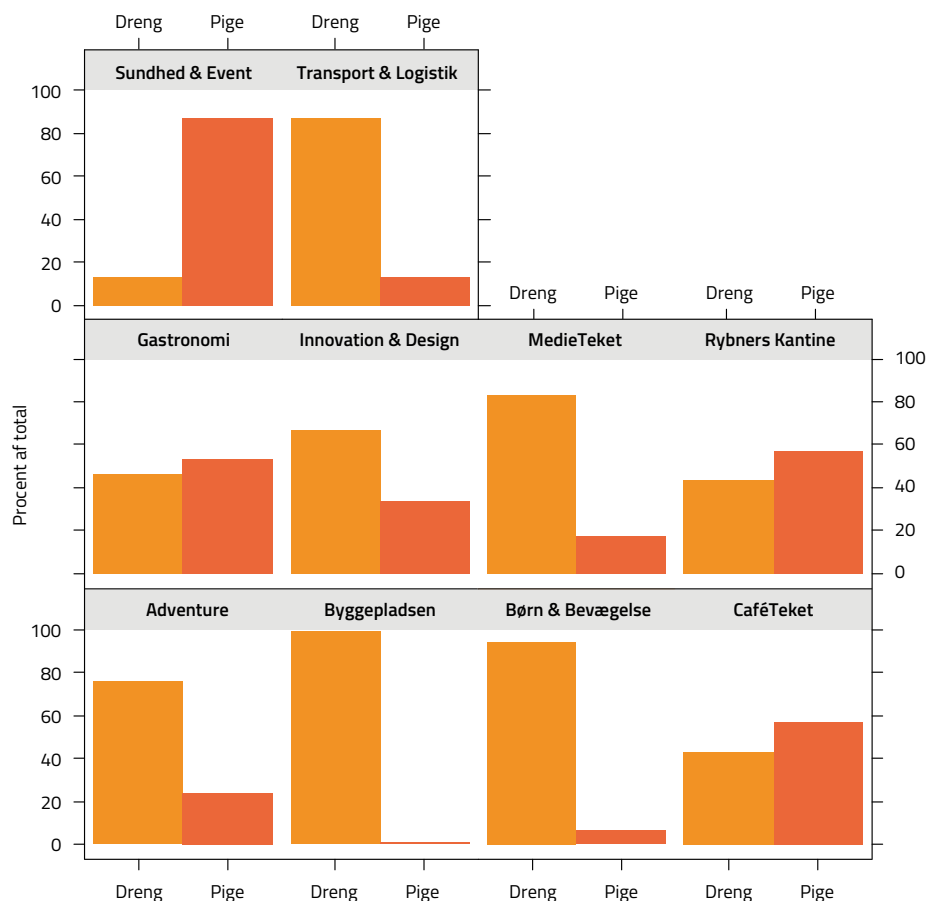
Laves der en såkaldt „Goodness of fit“ (Agresti & Finley, 2009, s. 507-510) test for at teste, om fordelingen i herkomst er statistisk forskellig fra den samlede population af elever på produktionsskoler – eller sagt anderledes, i hvilken grad partnerskabs elevernes fordeling på køn og herkomst er et miniaturebillede af den samlede bestand af produktionsskolelever på landsplan – viser det sig, at kønsfordelingen af eleverne er anderledes end på landsplan (Goodness of fit X^2 , p-value = $1,126e-08$). Hvorimod hvis vi ser på fordelingen på herkomst, er den ikke statistisk signifikant anderledes end forventet (Goodness of fit X^2 , p-value = $0,6302$). Partnerskabsprojekterne har en anderledes kønssammensætning end bestanden af produktionsskolelever, men ikke en anderledes komposition på herkomst.

Den statistisk signifikante forskel i kønsfordelingen blandt partnerskabs eleverne i elevregistreringen overfor bestanden af produktionsskolelever i Dan-

mark dækker over, at der er 75 % drenge blandt partnerskabs eleverne mod 60,1 % på produktionsskoler på landsplan. Dette dækker endvidere over en variation mellem produktionsskolerne. Ovenfor ses en opgørelse af kønsfordelingen af partnerskabs elever ved de fire deltagende produktionsskoler.

Figuren viser fordelingen ved de enkelte produktionsskoler i projektet. Fordelingen er signifikant indbyrdes „skæv“ (X^2 , p-value < $2,2e-16$). Det ses, at elever ved Esbjerg produktionsskole i højere grad har haft piger indskrevet end drenge. I de øvrige tre tilfælde er der en markant overvægt af drenge og i særdeleshed ved Århus produktionsskole. Graves et spadestik dybere og fokuseres på kønsfordelingen på de enkelte partnerskaber, bliver variationen endnu tydeligere. Det skal bemærkes, at ved læsning af figuren skal der tages højde for, at fordelingerne dækker over en population med markant overvægt af drenge, nemlig trefjerdedele.

Kønsfordeling fordelt på produktionsskoler i projektet



Figuren ovenfor viser denne kønsdistribution fordelt på de enkelte partnerskaber, og det bemærkes, at i en ellers drengedomineret population er 56,5 % piger ved „Rybners Kantine“; 57,1 % er piger i „CaféTeket“; 53,6 % er piger i „Gastronomi“, mens hele 86,7 % er piger i „Sundhed & Event“. De indsamlede data og Pearson Chi-Square analyse for sammenhæng mellem kategoriale data i krydstabeller viser en statistisk signifikant sammenhæng mellem partnerskaber og køn (X^2 , p -value $< 2,2e-16$). Der tegner sig således et billede i de enkelte partnerskaber, hvor køkken- og sundhedsorienterede fag overvejende udgøres af piger, mens transport-, bevægelses- og håndværksfag overvejende varetages af drengene. På nogle måder afspejler kønsfordelingen i valg af partnerskab blandt de unge også den kønsmæssige fordeling, der findes på arbejdsmarkedet, dog er der også interessante brydninger. I og med at Den Økologiske Produktionsskoles partnerskaber med „Gastronomi“ samt „Børn & Bevægelse“, faktisk rekrutterer

mange unge drenge, hvilket hænger sammen med, at alle partnerskaberne arbejder som en integreret del af fodboldklubben Nørrebro United (der huses i de samme lokaler). Og som fodboldklub har Nørrebro United en overvægt af drenge blandt medlemmerne.

Overordnet er kønsfordelingen fordelt på produktionsskolerne i partnerskabsprojektet ikke overraskende, da den afspejler den horisontale fordeling af køn på brancher, der eksisterer i resten af samfundet (Holt, Geerdsen, Christensen, Klitgaard, & Lind, 2006; Bloksgaard, 2010). For at komme bag om denne relativt indlysende konklusion, vil vi kort lige kaste et blik på de bagvedliggende årsager til, at denne kønnethed opstår. Bourdieu beskriver den samme kønnethed som „... *the division of labour between the sexes* ...“ (Bourdieu, 2007 (1979), s. 108), som positionerer kvinder lavt på arbejdsmarkedet i fortrinsvist service- og sundhedsfag (Bourdieu, 2007 (1979)). Denne *maskuline do-*

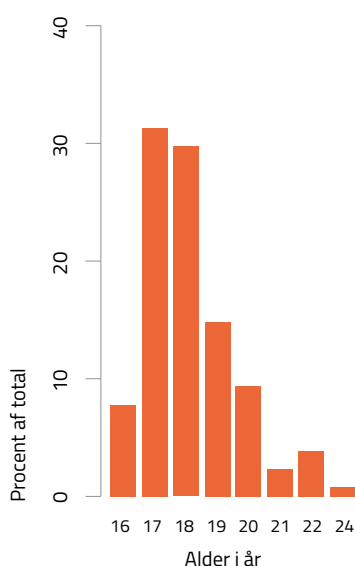
minans er ikke alene et vestligt, men er et globalt såvel som et kulturhistorisk fænomen (Bourdieu, 1999). Bourdieu forklarer årsagen til denne kønethed i orienteringen mod fag som betinget af, at de „... henter deres effektivitet fra en social definition af de 'kvindelige' egenskaber, som de er med til at skabe, det vil sige fra en inderliggørelse af en udefrakommende definition af de kvindelige studier ...“ (Bourdieu & Passeron, 2006 (1970), s. 105). Bourdieu fastslår, at denne historiske og institutionelle konstruktion af kønnene netop er det – en konstruktion, som i nyere tid er blevet udfordret af eksempelvis feminister, udviklingen, eksempelvis kvindens magt over egen krop og reproduktion qua udviklingen af prævention, men også af institutionelle ændringer i form af lige adgang til uddannelse m.m. (Bourdieu, 1999, s. 106-114). Der er således opstået et mulighedsrum for en af-maskulinisering, som dog udfordres af, at: „... inertien i de forskellige former for habitus [har en tendens til] at bevare den dominerende model for familiestrukturen og samtidig for den legitime seksualitet ...“ (Bourdieu, 1999, s. 115). Således har forandringerne svære vilkår, men pågår dog, hvilket også er tydeligt i dele af partnerskaberne, hvor der i stedet for en af-maskulinisering af de mandlige brancher er sket en af-feminisering af de traditionelt kvindelige fag.

Valget af fag eller linje på produktionsskolen forklares i dette teoretiske ståsted ikke direkte af den enkelte persons 'frie valg', men netop inderliggørelsen af udefrakommende, strukturelle, fastsættelser af hvilke fag/linjer/discipliner henholdsvis mænd og kvinder beskæftiger sig med, gør at den enkelte oplever at have valgt det selv, men på et overordnet plan fordeler valgene sig strukturelt. Reproduktionen af kønsmæssige mønstre foregår således også hos de unge på produktionsskolerne i partnerskabsprojektet. Omvendt vil et sådant fokus i vores optik ikke gavne pigernes ikke-dominerede og frie deltagelse. Produktionsskolen kunne i dette tilfælde evt. sætte fokus på, hvordan og med hvilke inkluderende tiltag den kunne motivere flere piger til at deltage i de partnerskabsprojekter, som er domineret af drenge og/eller anskues som traditionelt maskuline fag.

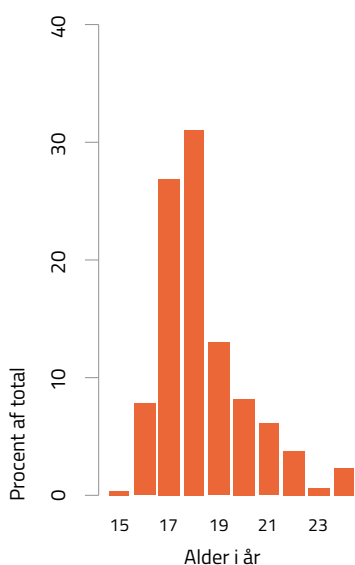
Aldersfordelingen blandt de unge er dels indhentet fra elevopgørelserne på produktionsskolerne dels fra de unges besvarelser af spørgeskemaerne. I histogrammerne herunder ses det, at aldersfordelingen fra de to kilder i høj grad matcher hinanden. Undersøges hvorvidt eleverne i spørgeskemaundersøgelsen adskiller sig fra den samlede population af partnerskabs elever i registreringen, viser der

Aldersdistribution i partnerskabsprojekter og spørgeskema

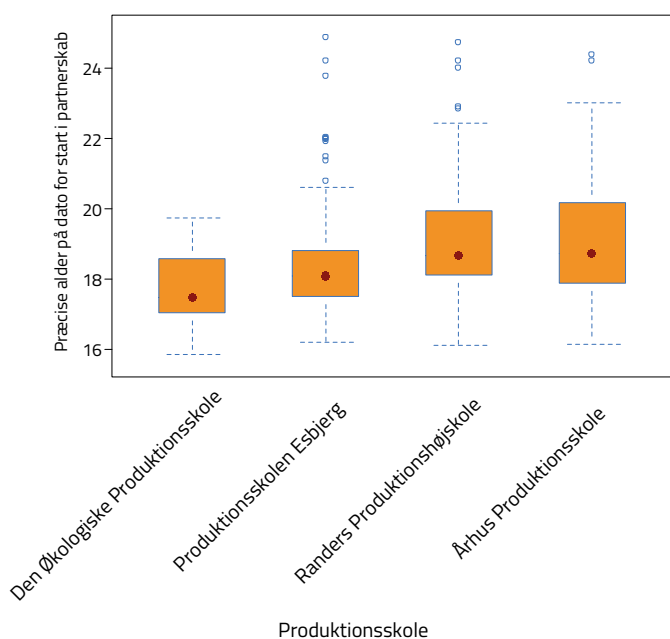
Samlet aldersfordeling blandt elever deltaget i spørgeskema på datoen for indskrivning i partnerskab



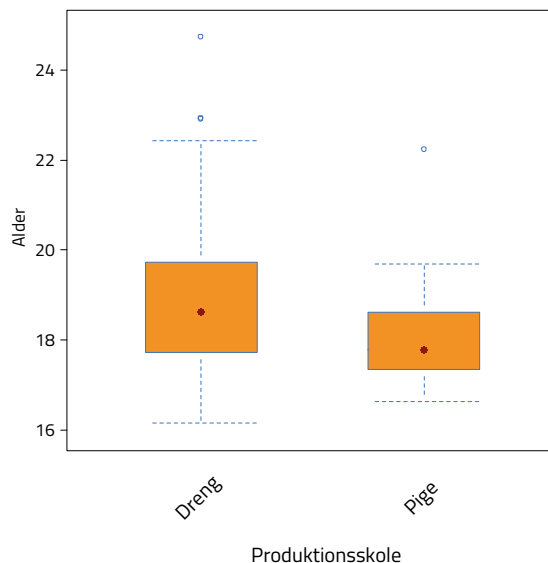
Samlet aldersfordeling blandt elever registreret i projektet på datoen for indskrivning i partnerskab



Aldersdistributionen af partnerskabs elever fordelt på produktionsskolerne
Elevregister



Køn- og aldersdistributioner blandt partnerskabs elever
Elevernes præcise alder på datoen for start i partnerskab



sig ingen statistisk forskel i „Goodness of fit“-testen (Goodness of fit X^2 , p-value = 0,611), der tegner sig derfor ingen bias på alder mellem disse to populationer. Statistisk gælder dette også for køn (Goodness of fit X^2 , p-value = 0,1466).

I figuren ovenfor til venstre, ses det, at de unge i partnerskabsprojektet i hovedreglen er 17-19 år gamle. Aldersfordelingen har ikke samme store spredning på de enkelte skoler, som kønsfordelingen har, men tallene fra elevopgørelsen viser, at der i Aarhus, Randers og Esbjerg er større aldersforskelle blandt de unge end ved Den Økologiske Produktionsskole i København, som også har den laveste median i præcis alder ved start i partnerskab på 17,5 år.

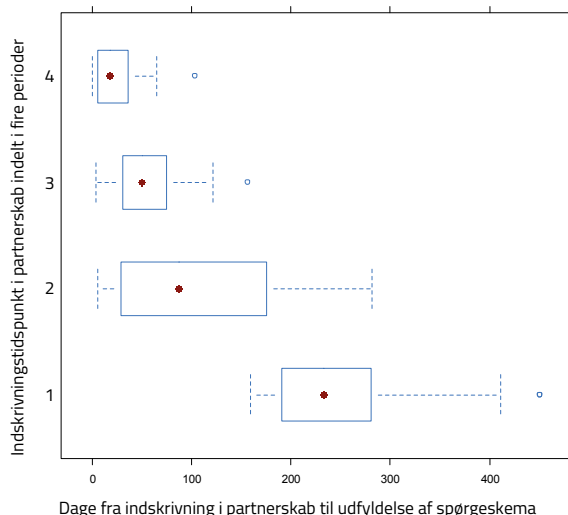
Ovenstående modeller er såkaldte kassediagrammer³, hvor medianen er vist med et punkt eller en linje på tværs i kassen. Medianen angiver det punkt, som deler alle observationer i to, hvis de sorteres efter størrelse – halvdelen af observationerne vil således ligge over og halvdelen under.

Kassen dækker de 50 %, som ligger mellem den øvre og den nedre kvartil af fordelingen, og kan derved sige noget om, hvor gamle eleverne er, og om fordelingen er skæv, mens de stiplede vandrette linjer viser maksimum- og minimumsalderen, samt eventuelle elever som ligger langt fra fordelingen (outliers, markeret med runde punkter).

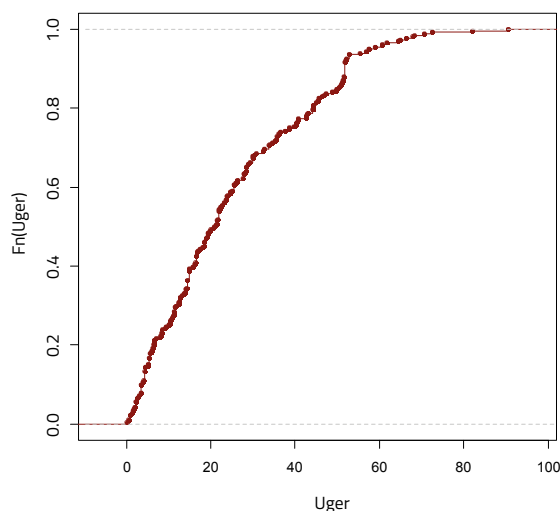
Kassediagrammet ovenfor til højre viser en statistisk signifikant aldersforskel (Welch Two Sample t-test, p-value = 0,01181) mellem drenge og piger i elevregistreringen, hvor drengene er 7,4 måneder ældre i gennemsnit end pigerne, når de starter i partnerskabsprojektet. En mulig årsag til forskellen i gennemsnitlig alder på piger og drenge i partnerskabsprojektet kan bero på, at drengene i højere grad end pigerne har taget en 10. klasse i enten folkeskole eller på efterskole. Yderligere kan drengene i højere grad end pigerne være startet på en ungdomsuddannelse, men siden hen være dropet-/smidt ud og startet på en produktionsskole. Dette mønster er ligeledes fundet i anden forskning om produktionsskoler, hvor det er kendetegnende for en stor del af de etnisk danske drenge, ligesom pigerne, både etnisk danske og med anden etnisk baggrund end dansk, oftest kommer fra 9.

3 For yderligere forklaring se <http://da.wikipedia.org/wiki/Boksplot>

Udvikling i besvarelse af spørgeskema efter indskrivning i partnerskab



Kumulativ relativ frekvensfordeling for antal uger i partnerskabsprojekt for færdige elever



eller 10. klasse uden en afbrudt ungdomsuddannelse bag sig, hvis vi ser på produktionsskoleelever generelt (Kirkegaard & Nielsen, 2008, s. 46-50). Aldersforskellen på køn i partnerskabsprojektet ligner således aldersforskellen på produktionsskoler på landsplan.

Indskrivningstidspunktet samt deltagelse i partnerskabsprojektet

I relation til hvornår spørgeskemaet blev udfyldt, var det planen, at eleverne udfyldte spørgeskemaet umiddelbart efter, de var startet i et partnerskabsprojekt. I starten var der en række elever, som havde været i gang et stykke tid, inden de udfyldte skemaet. Af de elever, der har udfyldt skemaet, startede den første i et partnerskabsprojekt den 5. januar 2014, mens den sidst tilkomne blandt respondenterne i spørgeskemaet ifølge elevregistreringerne startede den 3. august 2016. I hele stikprøven er der for halvdelen af eleverne gået 64 dage (medianen) eller mere, fra de er blevet indskrevet i et partnerskabsprojekt, og til de har udfyldt spørgeskemaet. Deles ovenstående tidsperiode op i fire, er det tydeligt på ovenstående plot til venstre, at der var tale om opstart, hvorefter værktøjet er blevet taget i brug umiddelbart efter indskrivning.

Figuren ovenfor til højre viser den kumulative relative frekvensfordeling for antal uger i partnerskabsprojektet for færdige elever. Medianen er 21 uger, mens gennemsnittet er 25 uger. Minimum er ca. 1 dag, og maksimum er ca. 91 uger. Der er således relativ stor spredning på tidsdimensionen i deltagelse i partnerskabsprojektet. I gennemsnit er elever, som er udskrevet af partnerskabsprojekterne, 25 uger i et partnerskab. Dette dækker dog over en fordeling, hvor enkelte stort set blot er kommet i gang inden de udskrives, og andre bliver rigtigt længe i partnerskabsprojektet. Af figuren ses, hvorledes ca. en fjerdedel af eleverne har været i et partnerskab i 40 uger eller mere, mens der ligeledes er ca. en fjerdedel af eleverne, der har været i et partnerskab i 10 uger eller mindre. Der er i projektet samlet information om, hvor eleverne går hen, umiddelbart efter de er udskrevet fra et partnerskabsprojekt. Disse beskrivelser er efterfølgende blevet kategoriseret via kvalitativ kodning og inddelt i følgende overordnede kategorier: Barsel ($n < 5$), Beskæftigelse ($n = 37$), Ledighed (til rådighed for arbejdsmarkedet) ($n = 27$), Uddannelse ($n = 165$) samt Ukendt ($n = 120$). Ses der komparativt på de to grupper af færdige elever i hver ende af spektret for antal uger indskrevet i partnerskab, er det påfaldende, at af den fjerdedel, som er længst i et partnerskabsprojekt, fortsætter ca. dobbelt så mange elever som af den fjerdedel, der er der kor-

test, i en eller anden type uddannelse. Der er ca. en tredjedel flere, der går i beskæftigelse. Omvendt er tre gange så mange i ledighed blandt dem, der har været kortest tid i et partnerskabsprojekt. Dette skal dog læses med det forbehold, at de elever, der har været kortest tid i et partnerskabsprojekt, også er den gruppe, hvor antallet af elever, som vi ikke ved hvor går hen efter udskrivning, er størst. Gruppen af færdige elever inddelt i kvartiler efter antal uger i et partnerskab og krydstabuleret med den kvalitativt kodede variabel for 'hvor de gik hen' er statistisk signifikant (p -value = $6,406 \times 10^{-5}$), hvorfor det tolket i relation til det kvalitative materiale indhentet via interviews og observation tegner et billede af, at deltagelse i partnerskaber skaber forudsætninger for, at produktionsskoleeleverne enten får et fodfæste på arbejdsmarkedet eller kommer videre i uddannelse.

I relation til unges tilknytning til arbejdsmarkedet viser en analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, at der i 2009 hos danske unge under 25 år var den højeste beskæftigelsesgrad inden 8 ugers ledighed i forhold til alle grupper over 25 år (Vilhelsen & Bjørsted, 2009). Ser man på unge mellem 15 og 29 år udenfor arbejdsmarkedet, er procentdelen af unge stigende fra 2008 til 2013. Hertil skal dog siges, at ungdomsarbejdsløsheden i forhold til andre europæiske lande ligger relativt lavt (Cevea, 2015). Med dette perspektiv kan man påpege, at uddannelse og fastholdelse i uddannelse – også i produktionsskolefeltet – er et vigtigt redskab til unges adgang til arbejdsmarkedet, men også videre uddannelse, som er et relevant aspekt i forhold til netop produktionsskoleelever. Partnerskabet spiller tilsyneladende en positiv rolle i denne henseende. Desuden har flere af partnerskabsprojekterne en direkte kontakt til lokale arbejdsgivere og det lokale arbejdsmarked, hvilket kan have en positiv effekt på partnerskabets unge og deres fremtidige muligheder på arbejdsmarkedet, hvis partnerskabsprojektet anskues i et mere bredt, alment netværksperspektiv. Vigtigheden af netværk bør ikke undervurderes, eftersom en opgørelse fra Danmarks statistik peger på, at netværk er den metode, der i højeste grad er baggrun-

den for, at man får et arbejde. Fra perioden 2007 til 2012 fandt de således, at tendensen i øvrigt er stigende, således at ca. 25 % i 2007 fik arbejde gennem bekendte, mens tallet for 2012 er ca. 33 % (Danmarks Statistik, 2012).

Således har partnerskabsprojekterne på forskellig vis vist et potentiale i relation til den unges videre mulighed for tilknytning til arbejdsliv og/eller lignende elementer af voksenlivet via netværk.

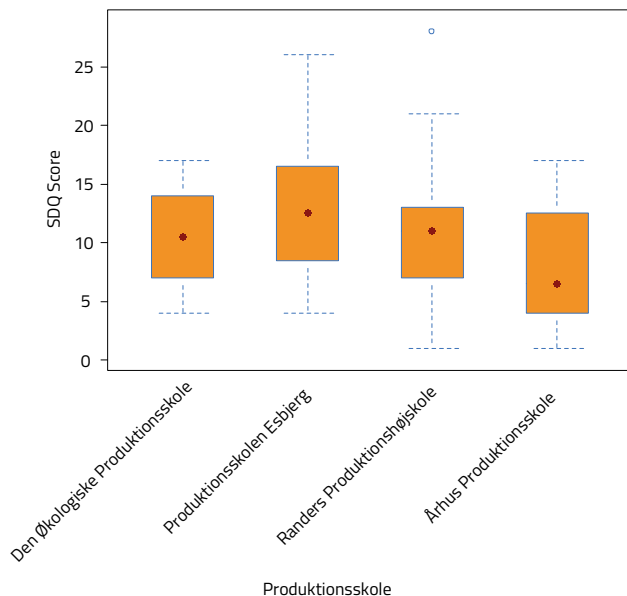
De unges udfordringer og vanskeligheder

Med ovenstående beskrivelse af de unge i partnerskabsprojektet vil vi i den følgende del af den kvantitative del af slutevalueringen gå mere i dybden med de unges trivsel, oplevelse af livskvalitet og selvværd, samt hvilke udfordringer de unge i projektet står overfor, hvis vi sammenligner med deres jævnaldrende. Følgende afsnit omhandler den del af spørgeskemaet til de unge, der bygger på validerede instrumenter og sammenlignes med de unges fordeling på køn, herkomst og alder.

Strenght and Difficulties Questionnaire (SDQ) er det første instrument, som blev anvendt i spørgeskemaet. I en dansk sammenhæng er SDQ oversat til dansk (Obel, Dalsgaard, Stax, & Bilenberg, 2003) og anvendt i en række forskningsprojekter. Socialstyrelsen vurderer instrumentet på følgende vis: „Der har gennemgående på de afholdte konsensuskonferencer været gode erfaringer med at anvende redskabet i forhold til forskellige målgrupper samt positive vurderinger af redskabets tekniske egenskaber og egnethed til evalueringsformål. Selvom skemaet er kort, dækker det til de fleste formål lige så godt som de mere omfattende alternativer“ (Socialstyrelsen, 2013, s. 15-16). Siden projektstart og indsamlingen af data i partnerskabsprojektet er et tilsvarende spørgeskema blevet valideret til anvendelse for unge og voksne i aldrene fra 18 år og op.

SDQ'en består af 25 spørgsmål, 5 til hvert af temaerne: hyperaktivitet/uopmærksomhed, emotionelle problemer, adfærdsproblemer, problemer ift. jævnaldrende samt sociale styrker (empati). I den samlede SDQ score, med alle fem dimensioner, vil en lav score være positiv og en høj score indikere vanskeligheder. Som figuren nederst indikerer, er der stor spredning i elevernes SDQ score med få outliers over 25. Mere end 75 % af eleverne ligger dog i normalområdet, hvor den gule boks i figuren angiver de midterste 50 % de unges score (25 %-75 %). De unge ser således i overvejende grad ud til at være i god balance i forhold til egne styrker og svagheder. Det er relevant at sammenligne de unge i partnerskabsprojektets SDQ score med andre unge generelt. I en dansk sammenhæng er der fortsat mangel på såkaldte „cut-off scores“, hvorfor sammenligningsgrundlaget er hentet fra norske undersøgelser og dermed norske cut-off scores (Roy, Grøholt, Heyerdahl, & Clench-Aas, 2006; Rønning, Handegaard, Sourander, & Mørch, 2004). I figuren nedenfor er der en markering med henholdsvis en gul og en rød linje. Området op til den gule linje er indenfor normalområdet, mens området fra den gule linje til den røde er den såkaldte gråzone eller „borderline“ og området over den røde linje „udenfor normalområdet“, også betegnet som „ikke-normal adfærd“. Det skal bemærkes, at fordelingerne nedenfor placerer sig på en måde, hvor langt hovedparten af de unge ville befinde sig i normalområdet, selv med de engelske cut-off scores. Disse angivelser er derfor udeluk-

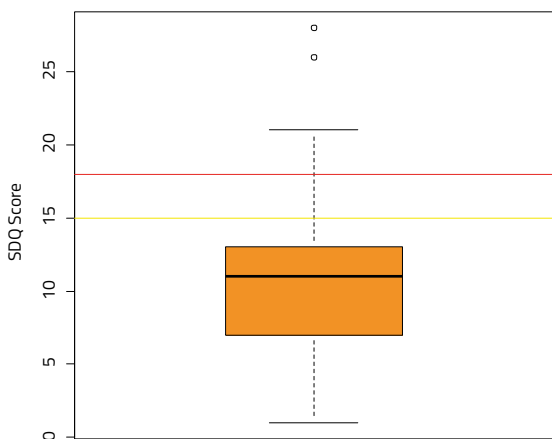
SDQ distribution blandt partnerskabs elever fordelt på produktionsskolerne



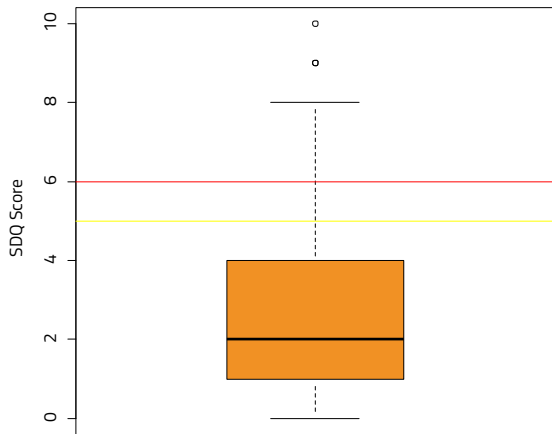
kende vejledende, og det er i højere grad forskellene mellem subdimensionerne og deres relationer til andre aggregeringer af data, som er af interesse. Sammenligningen med norske unge skal derfor tages med disse forbehold, idet konteksten og alderssammensætningen er en anden.

Fordelt på SDQ'ens temaer, se næste side, er der på dimensionerne „følelser“ og „peers“ (jævnaldrende) tale om scores, der ligger lidt over den gennemsnitlige SDQ score, hvilket indikerer, der er en gruppe af elever, der har det svært med deres følelser og relationen til deres jævnaldrende. Dimensionen „adfærd“ har en lav, altså positiv, score med en enkelt outlier i det problematiske område. Dimensionen „pro social“ har en høj score, som i dette tilfælde læses omvendt, forstået således at en høj score på denne dimension er positiv. SDQ målingerne i partnerskabsprojektet viser altså, at de unge i partnerskabsprojektet generelt har det godt, mens adfærd og socialitet ikke synes at være problematisk overhovedet. På dimensionen 'hyperaktivitet' ligger SDQ scoren højere end den gennemsnitlige SDQ score på alle dimensioner, hvilket indikerer en problematik med hyperaktivitet i forhold til de andre dimensioner.

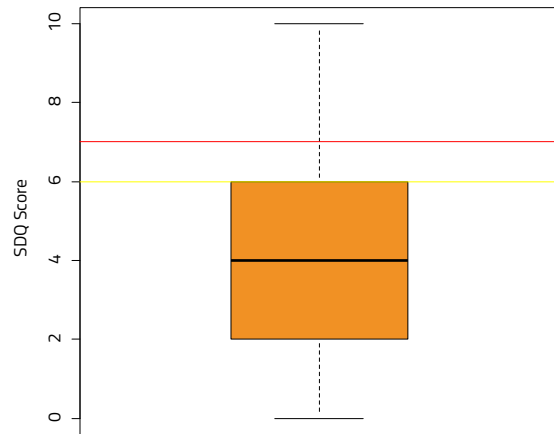
Partnerskabs elever total SDQ Score



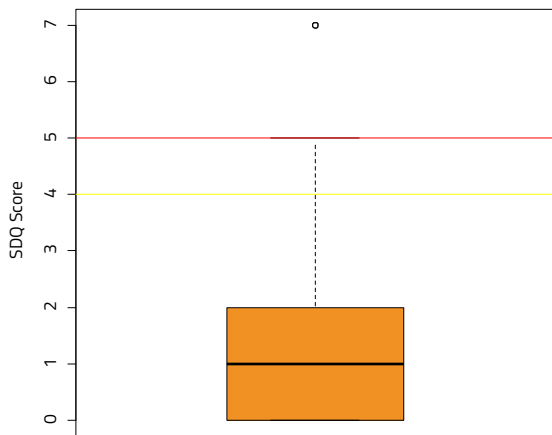
Partnerskabelever SDQ Score på dimensionen 'følelser'



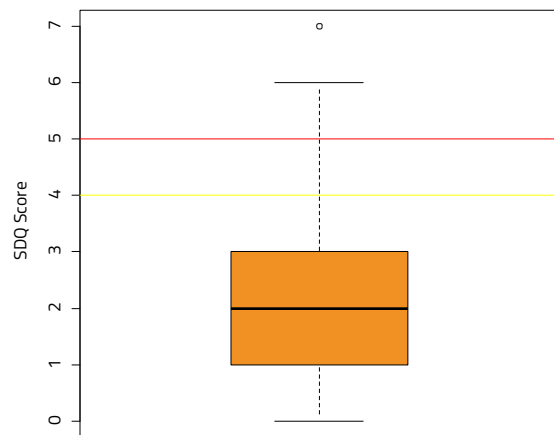
Partnerskabelever SDQ Score på dimensionen 'hyperaktivitet'



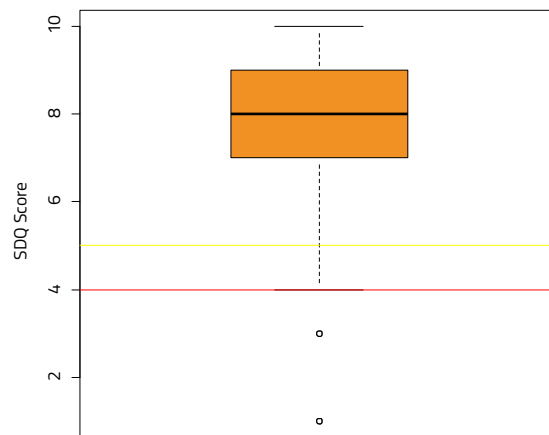
Partnerskabelever SDQ Score på dimensionen 'adfærd'



Partnerskabelever SDQ Score på dimensionen 'peers'



Partnerskabelever SDQ Score på dimensionen 'pro social'

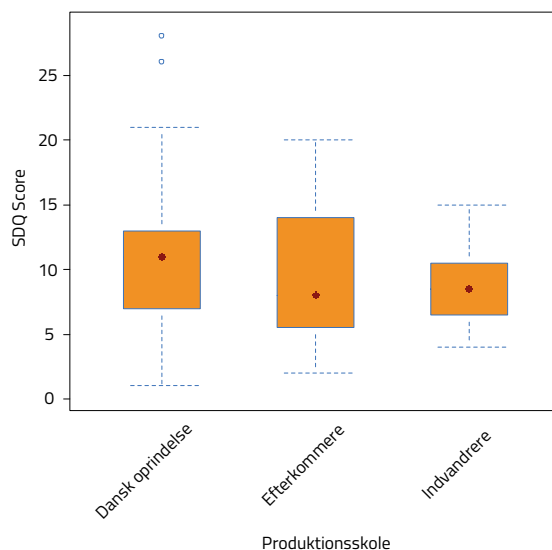


SDQ distributionen mellem de fire produktionsskoler viser en gennemsnitlig forskel mellem produktionsskolerne, hvor der mellem især Århus Produktionsskole og Produktionsskolen Esbjerg er en relativ stor forskel, hvor elever på Produktionsskolen Esbjerg i højere grad oplever en negativ balance mellem styrker og vanskeligheder, mens elever på Århus Produktionsskole i markant mindre grad oplever denne problematik. I en parvis ANOVA test af de grupperede gennemnit viser forskellen på SDQ gennemnit mellem Århus Produktionsskole og Produktionsskolen Esbjerg (ANOVA, $Pr(>|t|) = 0,00582$) sig at være statistisk signifikant. Der er ligeledes statistisk signifikant forskel mellem Randers Produktionshøjskole og Århus Produktionsskole, hvor elever på Randers Produktionshøjskole i højere grad oplever en negativ balance mellem styrker og vanskeligheder (ANOVA, $Pr(>|t|) = 0,03325$). Som det ses af fordelingen på herkomst til højre øverst, så synes der ikke at være nogen forskel i SDQ total score i gennemsnit. Det bekræftes ligeledes af statistiske test, hvor der ikke kan påpeges en forskel.

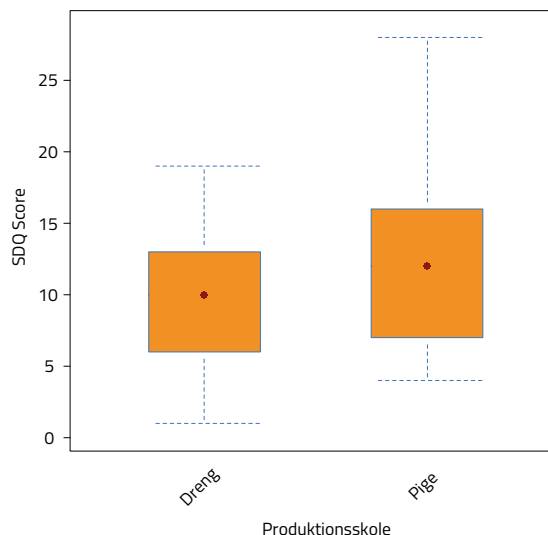
SDQ distributionen blandt partnerskabs eleverne fordelt på køn viser derimod en statistisk signifikant forskel på SDQ score mellem kønnene (Welch Two Sample t-test, p-value = 0,02565), hvor drengenes score er lavere end pigernes. Dette indikerer, at pigerne i højere grad oplever problemer i forhold til en negativ balance mellem styrker og vanskeligheder. Den gennemsnitlige score er 9,3 hos drengene, mens den er ca. 12,7 hos pigerne i partnerskabsprojektet.

Vi vil lige vende tilbage til dimensionen „hyperaktivitet“ et øjeblik. Hyperaktivitet (i mere eller mindre omfang) er kendetegnende for personer med ADHD sammen med to andre kendetegn, nemlig problemer med hhv. opmærksomhed og impuls-kontrol. Det skønnes, at ca. 2-4% børn og 2% voksne opfylder diagnosekriterierne for ADHD (ADHD-foreningen, u.d.). Dette sandsynliggør, at der blandt de produktionsskoleelever i partnerskabsprojektet, der scorer højt på hyperaktivitet, findes unge med ADHD (diagnosticeret eller ikke-diagnosticeret).

SDQ distribution blandt partnerskabs elever fordelt på etnicitet



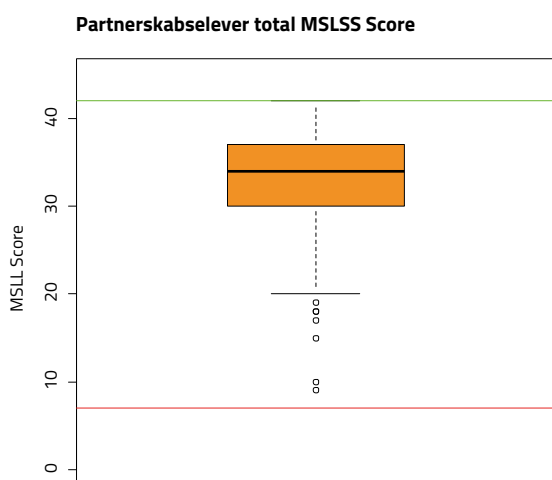
SDQ distribution blandt partnerskabs elever fordelt på elevens køn



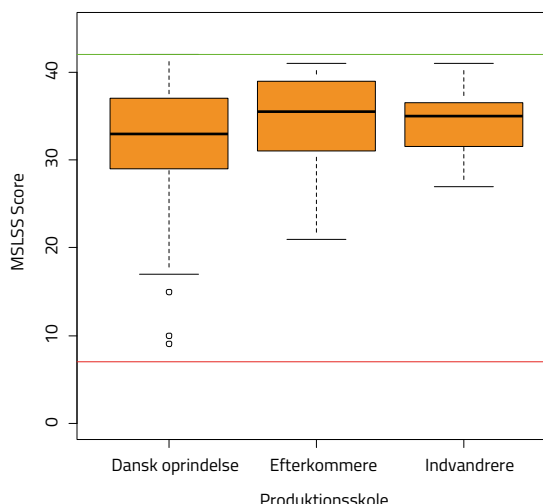
De unges livskvalitet og velbefindende

Målingen af SDQ kan og er blevet kritiseret for at overfokusere på vanskeligheder, om end instrumentet også måler styrker. Styrkerne måles dog i nogen grad ved udeblivelse af vanskeligheder. Styrker og vanskeligheder behøver ligeledes ikke at sige noget om de unges velbefindende m.v. I sammenhæng med brugen af SDQ'en har forskergruppen været opmærksomme på den kritik, som har været fremført af, at instrumentet overfokuserer på vanskeligheder og problemer. Derfor er der medtaget et instrument, der har et fokus på de unges velbefindende.

Huebner har siden begyndelsen af 1990'erne arbejdet med at udvikle et kort og enkelt instrument til at måle tilfredshed med livet. Idéen udspringer fra den positive psykologi, hvor ønsket var at skabe et multidimensionalt værktøj, som kunne afdække livstilfredshed hos børn og voksne, potentielt for at fremme positivt psykisk velbefindende. Students' Life Satisfaction Scale (herefter også MSLSS) giver en samlet score fra 7 til 42, hvor 7 er den laveste grad af velbefindende og 42 den højeste (Huebner, 1991; Huebner, 1995; Huebner & Gilman, 2002; Proctora, Linleyb, & Maltbya, 2009; Weber, Ruch, & Huebner, 2013). Fordelingen i velbefindende, blandt de partnerskabs elever som har deltaget i spørgeskemaet, fordeler sig således (se nedenfor).

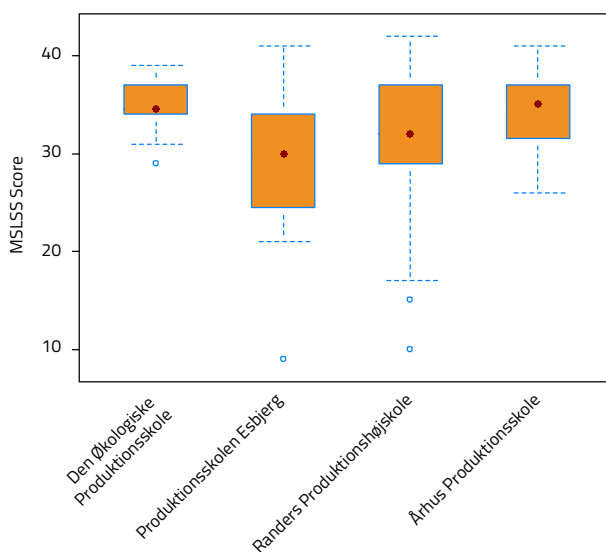


MSLSS distribution blandt partnerskabs elever fordelt på herkomst



Fordelt på herkomst – hhv. „dansk oprindelse“, „efterkommere“ (af indvandrere) og „indvandrere“ – er der ikke fundet statistisk signifikant forskel på MSLSS score, men outliers i den 'tunge ende' er af dansk oprindelse (se figur ovenfor). Fordelt på køn er der ligeledes ikke påvist statistisk signifikant forskel, hvilket står i modsætning til SDQ score fordelt på køn. Dette er en interessant forskel, der fortæller, at pigerne i højere grad end drengene oplever en negativ balance i forhold til styrker og vanskeligheder, men dette påvirker tilsyneladende ikke pigernes generelle 'Life satisfaction'.

MSLSS distribution blandt partnerskabs elever fordelt på produktionsskolerne

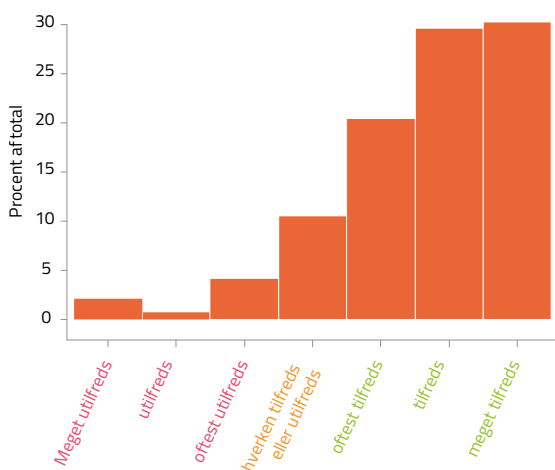


MSLSS instrumentets styrke ligger i helhedsbilledet af de unges velbefindende og livskvalitet, men rummer også mulighed for at give måltal for en række underlæggende dimensioner, der bidrager til den samlede score.

I det næste vil vi derfor kaste et blik på enkelte udvalgte dimensioner fra MSLSS (se nedenfor). Hhv. tilfredshed med: „mit familieliv“, „venskaber“, „skoleoplevelser“ og „mig selv“. Svarkategorierne er skaleret ordinalt i syv grader fra „meget utilfreds“ til „meget tilfreds“. Tilfredshed med familielivet er for langt størstedelen af partnerskabsprojektets

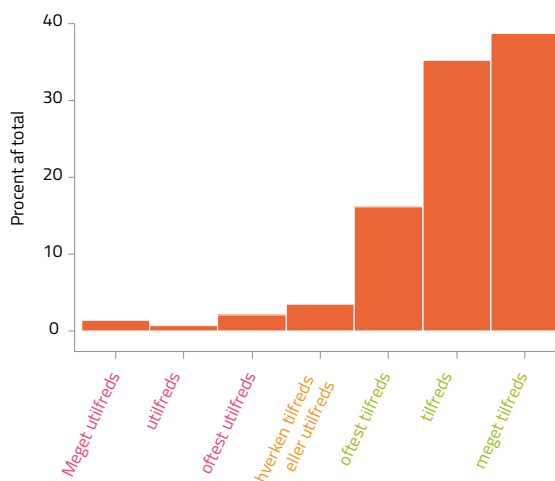
unge i den positive ende fra „oftest tilfreds“ til „meget tilfreds“. Tilfredshed med venskaber vurderes endnu mere positivt, hvor 38,7 % er „meget tilfreds“ med deres venskaber. Tilfredshed med skoleoplevelser ser anderledes ud med en tungere ende end for de foregående spørgsmåls vedkommende. Kun 3,5 % er „meget tilfreds“ med skoleoplevelser, mens 24,6 % svarer fra „ofte utilfreds“ til „meget utilfreds“. Tilfredshed med mig selv beskrives af de unge overvejende positivt med den højeste hyppighed af svaret „tilfreds“, 39,4 %, mens 23,9 % er „meget tilfreds“. Samlet set styrkes de unges samlede livstilfredshed af især relationer til familie og

„Jeg vil beskrive min tilfredshed med mit familieliv som ...“



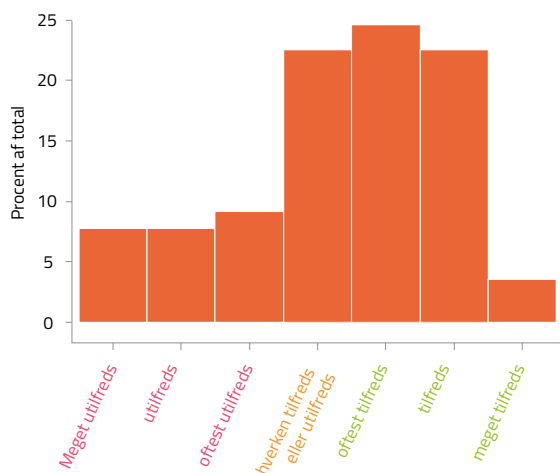
Spørgeskema blandt partnerskab elever

„Jeg vil beskrive min tilfredshed med venskaber som ...“



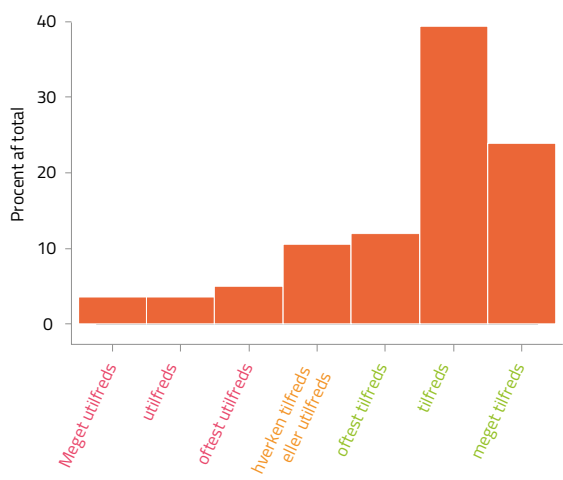
Spørgeskema blandt partnerskab elever

„Jeg vil beskrive min tilfredshed med skoleoplevelser som ...“



Spørgeskema blandt partnerskab elever

„Jeg vil beskrive min tilfredshed med mig selv som ...“



Spørgeskema blandt partnerskab elever

venner samt et positivt syn på sig selv, mens især skoleoplevelser har en negativ indflydelse herpå. At de unge i partnerskabet har haft negative skoleoplevelser er ikke så overraskende, da relativt mange produktionsskoleelever, og hermed også elever i partnerskabsprojektet, har haft problemer i folkeskolen, hvilket her kan tolkes som baseret hovedsagelig på faglige vanskeligheder, da sociale vanskeligheder med klassekammerater ifølge subdimensionen for SDQ overordnet viser et meget positivt billede af deres prosociale SDQ og omgangen med „peers“. Dette bør udfoldes yderligere i fremtidige analyser af data. Den negative betydning af tidligere skoleoplevelser for denne målgruppe harmonerer med resultater som Jensen & Kjeldsen (Jensen & Kjeldsen, 2012) har fundet i forbindelse med EGU elever, ligesom negative tidligere skoleerfaringer synes at være en problemstilling, der også gør sig gældende i et europæisk perspektiv for unge på kanten af uddannelsessystemet og arbejdsmarkedet (Kjeldsen & Ley, 2015).

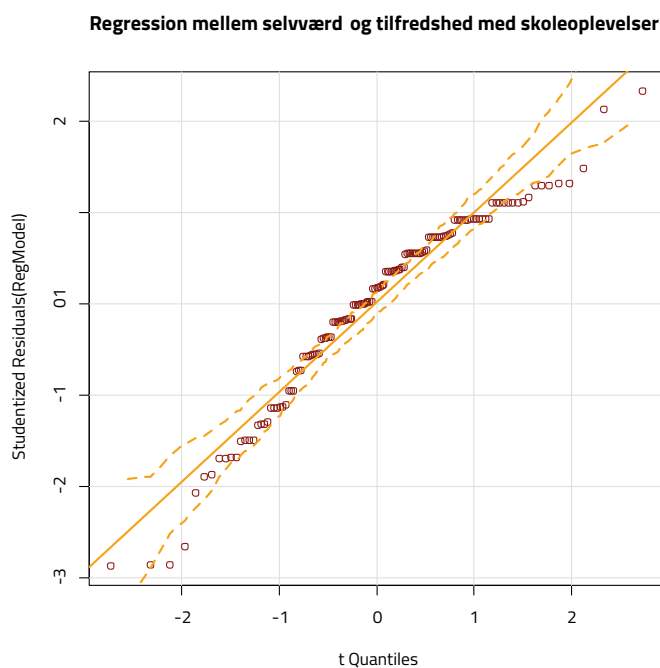
De unges selvværd

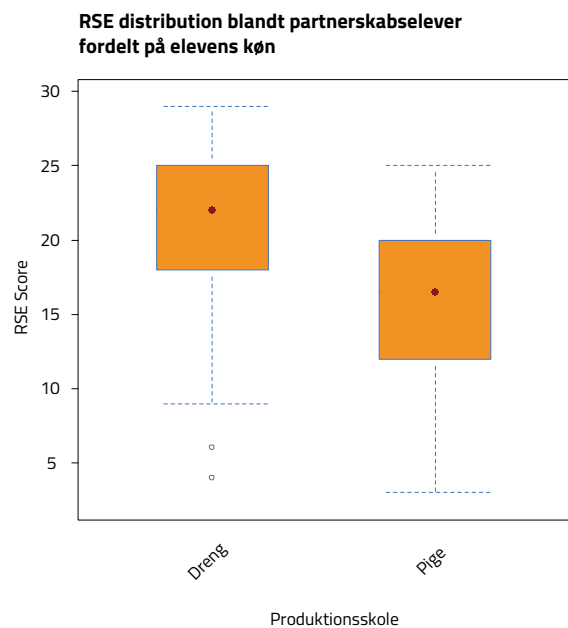
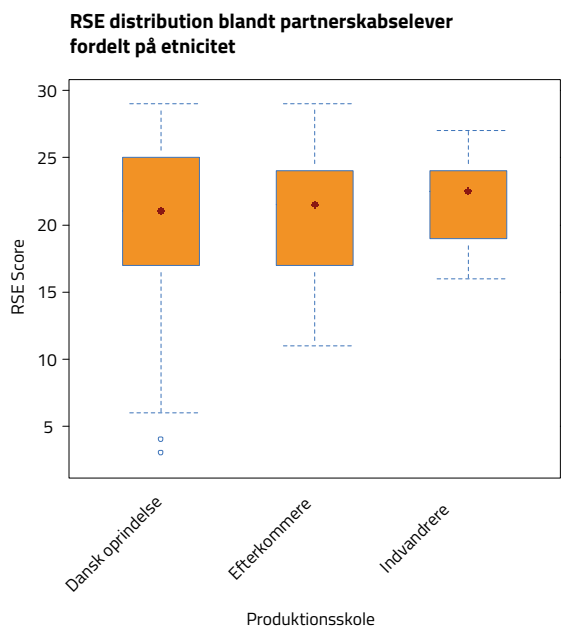
Det tredje og sidste validerede instrument, der er anvendt i spørgeskemaundersøgelsen med de unge, er Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE), der har til formål at undersøge de unges selvværd. Selvværd skal i denne forbindelse forstås som et udtryk for den enkelte unges opfattelse af sig selv og sin værdi. Et lavt selvværd udmønter sig i en negativ selvopfattelse og selv billede, hvilket ofte er u hensigtsmæssigt og har indflydelse på den mentale sundhed. Tilsvarende forholder det sig sådan, at: „[p]ersoner med personlige ressourcer i form af højt selvværd og høj grad af selvtillid har antageligt et bedre helbred el. en bedre sundhedstilstand“ (Borg, 2007, s. 13), hvilket antyder en sammenhæng mellem ikke alene selvværd og mental sundhed, men også fysisk sundhed. Resultaterne viser en stor spredning i selvværd blandt de unge i partnerskaberne. I dette tilfælde er der dog mindre forskel mellem de enkelte produktionsskoler end ved de forrige instrumenter, men Esbjerg ligger fortsat

en smule lavere i gennemsnit end de øvrige skoler. Dette er forventeligt, da selvværd og livskvalitet/velbefindende har indflydelse på hinanden.

Pigerne ligger også lavere i denne kategori end drengene og har dermed et lavere selvværd. Når de tre instrumenter sammenholdes i forhold til køn, kan det ligeledes konkluderes, at pigerne i højere grad end drengene oplever vanskeligheder, lavt selvværd og lavere velbefindende/livskvalitet. Disse resultater er interessante med tanke på, at der indledningsvist blev konkluderet, at de enkelte skoler og partnerskaber er meget forskellige i forhold til lige præcis kønssammensætningen. De partnerskaber med mange piger har således andre socialpædagogiske udfordringer end de øvrige.

Nedenstående regression indikerer en sammenhæng mellem tidligere skoleoplevelser og selvværd, hvilket kan være en forklarende årsag til, hvordan tidligere negative skoleoplevelser påvirker de unges selvværd og dermed forfølger dem ind i de tidlige voksenår. Samtidig er der en sammenhæng mellem tidligere skoleoplevelser og udsathed i relation til ungdomsuddannelse og uddannelse i øvrigt, hvor en stor del af netop denne gruppe af unge havde en generelt negativ oplevelse af skole-





tiden i form af eksempelvis konflikter med andre elever, konflikter med lærere, mobning og ked-somhed i timerne (Østergaard, Thomsen, & De Montgomery, 2016). I forlængelse heraf kan vi sige, at sådanne oplevelser i skoletiden følges med en lavere grad af selvværd, og at tilhører den enkelte unge denne gruppe i sit tidligere skoleliv, er der en større risiko for ikke at begynde og/eller gennemføre en ungdomsuddannelse endsige en videregående uddannelse.

Ovenfor vises RSE distributioner på hhv. etnicitet og køn. I RSE distributioner blandt partnerskabsselever fordelt på etnicitet er der ikke fundet nogen statistisk signifikant forskel på selvværd. Dog kan det *numerisk* ses, at blandt børn af dansk oprindelse findes de laveste RSE scores. Hvis vi derimod ser på RSE distributionen fordelt på køn, er der fundet en statistisk signifikant forskel mellem drengene og pigerne, hvor drengene har en højere RSE score end pigerne (Welch Two Sample t-test, p-value = 0,0006659). Dette er samme billede, som gør sig gældende som SDQ scores, som redegjort ovenfor. Etnicitet har altså ringe betydning for balance i styrker og vanskeligheder, ligesom selvværd heller ikke synes påvirket heraf. Pigerne oplever samlet set oftere, at der er en negativ balance

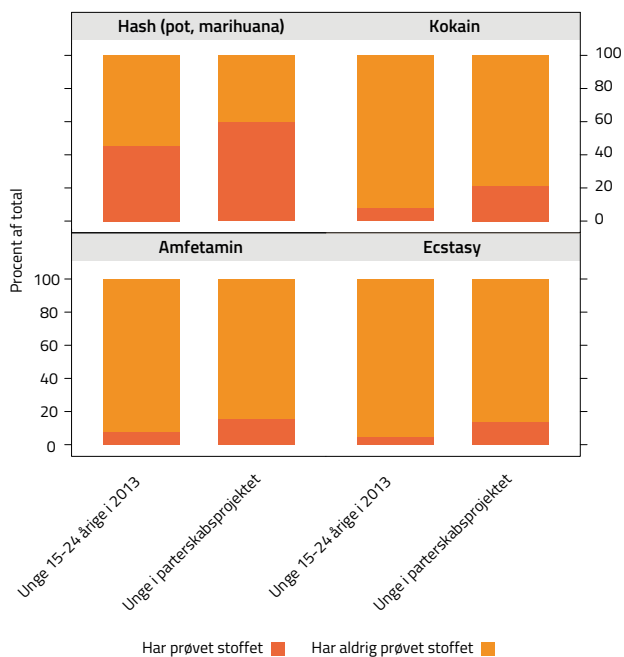
mellem styrker og vanskeligheder, og pigerne har ligeledes samlet set et lavere selvværd end drengene.

De unges brug af stoffer

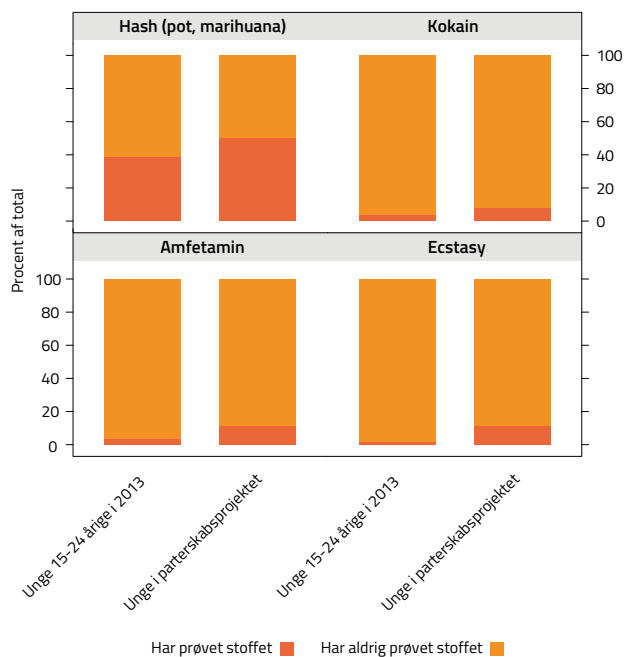
I forbindelse med udviklingen af spørgeskemaet til de unge blev der fremsat et ønske om at afdække de unges omgang med euforiserende stoffer. Ønsket opstod ud fra en generel oplevelse af, at der var en stor del af målgruppen, som havde problemer med brug af især hash.

På denne baggrund blev det besluttet at inkludere de spørgsmål om euforiserende stoffer, som findes i den repræsentative undersøgelse: „*Monitorering af Unges Livsstil og Dagligdag (MULD)*“ fra 2006. MULD-undersøgelsen tog afsæt i de 16-20-årige og havde til formål at indhente oplysninger om unges livsstil og dagligdag, herunder fysisk aktivitet, kost, trivsel, familieforhold samt brug af alkohol, tobak og euforiserende stoffer (Brink, 2009; Rheinländer & Nielsen, 2007). I partnerskabsprojektets afsluttende evaluering er andre data fra 2013, fremdraget ved anvendelse af tilsvarende instrumenter, blevet brugt til deskriptivt at sammen-

Drenges erfaring med euforiserende stoffer

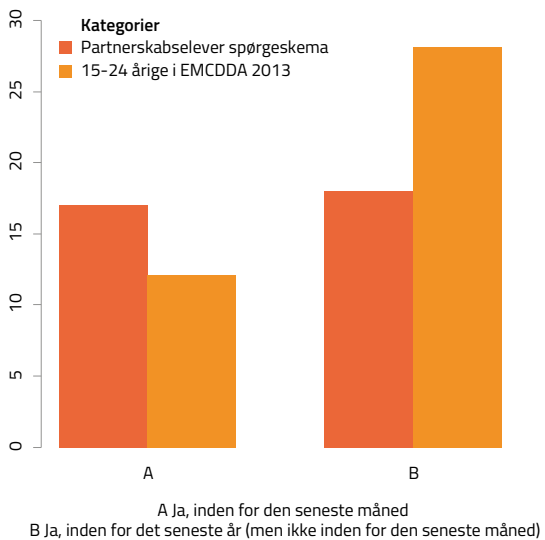


Pigers erfaring med euforiserende stoffer



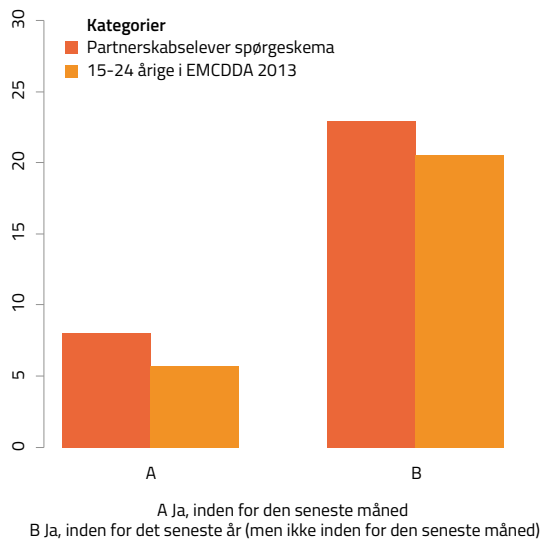
Drengene:

Hash (pot eller marihuana), procent af besvarelser

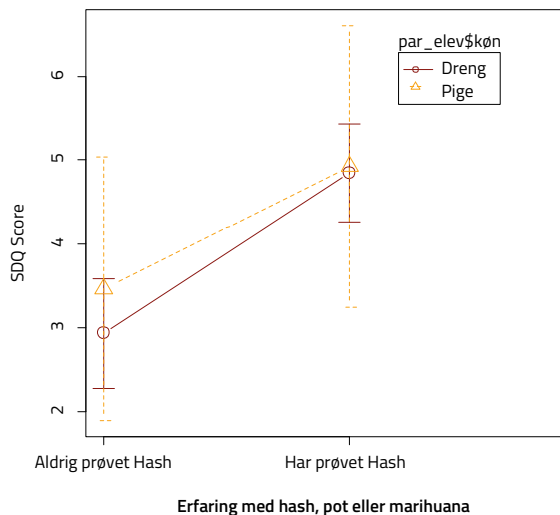


Piger:

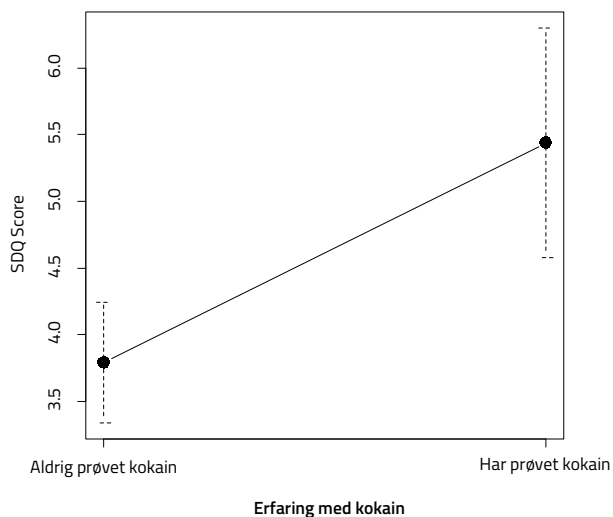
Hash (pot eller marihuana), procent af besvarelser



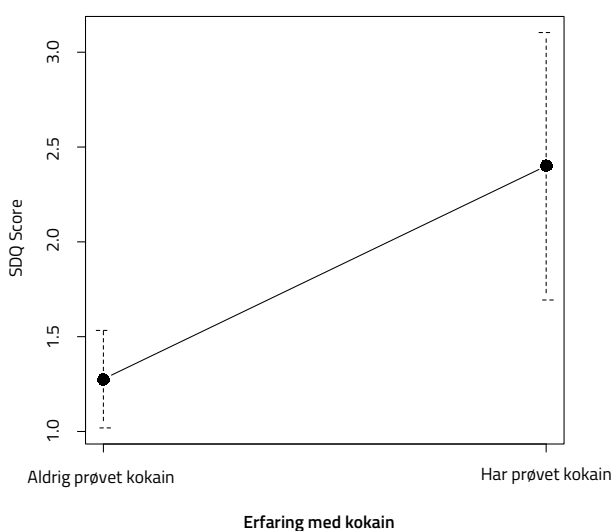
**SDQ gennemsnit og 95% konfidensintervaller.
Dimensionen 'hyperaktivitet'**



**SDQ gennemsnit og 95% konfidensintervaller.
Dimensionen 'hyperaktivitet'**



**SDQ gennemsnit og 95% konfidensintervaller.
Dimensionen 'adfærd'**



ligne forskellene, som illustrativt viser, om elever i partnerskabsprojektet i højere eller mindre grad end jævnaldrende unge anvender euforiserende stoffer. Erfaring med euforiserende stoffer er ulige fordelt mellem kønnene i aldersgruppen 15-25 på landsplan, hvilket der skal tages højde for ved sammenligningerne. Derfor, ved simpel beskrivende sammenligning mellem unge fordelt på køn fra spørgeskemaundersøgelsen, ses en tendens til, at partnerskabets unge har flere erfaringer med euforiserende stoffer på et eller andet tidspunkt end de unge generelt (sammenlignet med tal fra European Monitoring Centre for Drugs and Drug Addiction (EMCDDA) for Danmark), som det eksempelvis ses i udvalgte modeller, som viser erfaringer med en række euforiserende stoffer (se s. 54).

Figureerne nederst side 54 fokuserer specifikt på hash, pot eller marihuana og zoomer ind på hyppigheden af anvendelsen, hvor det viser sig, at eleverne i partnerskaberne i højere grad end andre unge har brugt hash indenfor den sidste måned. Dette gælder både piger og drenge. Specielt tallene, som viser hyppigheden, skal tolkes med stor varsomhed, da de dækker over meget små grupper af de unge, hvorimod forskellen mellem dem, der har prøvet stoffet på et eller andet tidspunkt, eller ikke har, dækker over en større gruppe af de unge og særligt for hash, hvor erfaringen er stor i begge grupper, tegner der sig en markant forskel, hvor partnerskabsleverne har en større erfaring med stoffet. Derfor vil vi fortsætte med at se, om der er statistiske sammenhænge mellem det at have erfaring med stofferne og de ovenfor valgte instrumenter til måling af balance mellem styrker og vanskeligheder, „Life satisfaction“ samt selvværd.

Resultaterne (til venstre) viser yderligere, at de unges vanskeligheder (SDQ score) og erfaring med euforiserende stoffer har en sammenhæng. Unge i partnerskabsprojektet som har prøvet hash, pot eller marihuana og/eller kokain oplever flere vanskeligheder end unge, som ikke har prøvet disse stoffer. Der er her tale om de elever, der har prøvet stofferne på et eller andet tidspunkt, hvilket for kokains vedkommende dækker ca. 20 % af dren-

gene i partnerskabsprojektet. Dette forhold er også statistisk signifikant hos drengene alene, når vi sammenholder med 'hyperaktivitet' og erfaring med hash, pot eller marihuana. Hvis vi kigger nærmere på de enkelte dimensioner indenfor SDQ scoren, er det som nævnt særligt vanskeligheder med hyperaktivitet og brugen af hash, hvor der ses en sammenhæng. Dette rejser en nysgerrighed om de unges grunde til at ryge hash, om nogle af de unge forsøger at 'dulme' deres hyperaktivitet ved at ryge hash. Det bør bemærkes, at hyperaktiviteten konkret måles som dimension af SDQ, og det er denne der sammenholdes til.

I forskning inden for sundhedsområdet kendes fænomenet som *selvmedicinering*, men begrebet er flertydigt, da WHO's definition i udgangspunktet vedrører selvmedicinering med håndkøbsmedicin (World Health Organization, 2000). Dette er dog i forskningen på området blevet udvidet til også at omhandle brugen af illegale stoffer, hvor: „... *patients take specific substances to relieve particular symptoms*“ (Kolliakou, et al., 2015), hvilket baserer sig på selvmedicineringshypotesen (self-medication hypothesis) (Khantjian, 1985). Et studie på Albany University påviser en sammenhæng, mellem personer der lider af ADHD samt yderligere *hyperactive-impulsive* symptomer og højere frekvens af daglig brug af cannabis, sammenholdt med gruppen af personer med ADHD uden *hyperactive-impulsive* symptomer (Loflin, Earleywine, De Leo, & Hobkirk, 2014). Altså, jo stærkere symptomer på hyperaktivitet hos personer med ADHD, jo større sandsynlighed for højere frekvens i brugen af hash, pot eller marihuana. Dette forhold kan ligeledes være gældende for elever med ADHD i partnerskabsprojektet, hvilket vil betyde, at graden af hyperaktivitet kan påvirke graden af selvmedicinering med hash, pot eller marihuana.

Center For Rusmiddelforsknings anonyme online-baserede spørgeskemaundersøgelse vedrørende hjemmedyrkning af cannabis kan, på trods af et noget spinkelt undersøgelsesgrundlag, kaste yderligere lys på årsagerne til selvmedicinering med cannabis (Dahl & Frank, 2010), som er at

betragte som synonym med nærværende kapitels begreber; hash, pot eller marihuana. Undersøgelsen viser, at cannabis af brugerne er blevet anvendt til at reducere eller erstatte lægeordineret medicin mod eks. ADHD og posttraumatisk stresssyndrom (PTSD), eller som lindring af bivirkningerne fra den lægeordinerede medicin. Med forbruget af et illegalt stof har brugerne samtidig en bevidsthed om de fordømmende og stigmatiserende effekter af brugen, hvilket ofte fører til diskretion og hemmeligholdelse (Dahl & Frank, 2010). Undersøgelsen kan ikke give os svar på, om samme årsager og sammenhænge i henhold til selvmedicinering er gældende i relationen mellem den statistiske korrelation der er fundet i materialet mellem hyperaktivitet og brug af hash, pot eller marihuana hos unge i partnerskabsprojektet, men er her blot medtaget for at anskueliggøre en mulig forklaring, hvilket kunne give anledning til nærmere undersøgelse i anden sammenhæng.

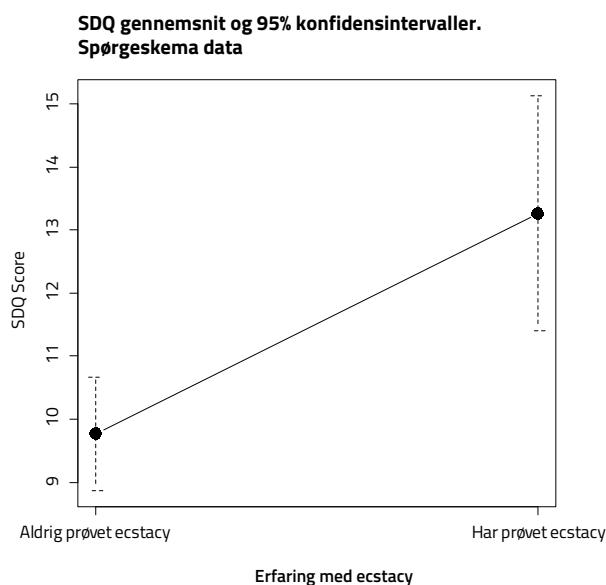
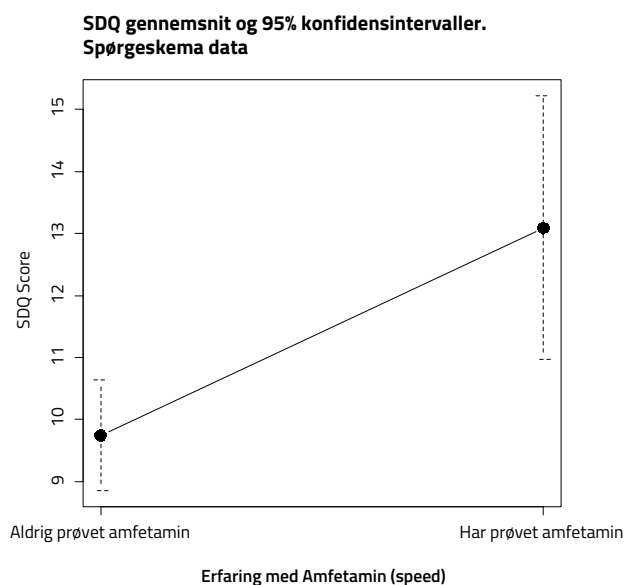
Det er i anden forskning blevet påvist, at unges generelle alkoholvaner og forbrug af illegale stoffer påvirkes af forældrenes alkoholindtag såvel som uddannelsesbaggrund, således at jo højere alkoholindtag og/eller lavere uddannelsesbaggrund hos forældrene, jo højere indtag af alkohol og/eller illegale stoffer hos børnene. Dertil skal lægges den unges egen uddannelsesmængde, hvor lavere uddannelse har en sammenhæng med højere forbrug af alkohol og/eller illegale stoffer og omvendt (Sundhedsstyrelsen, 2012). Ifølge MULD-rapport nr. 7 har unge, der har røget hash inden for den seneste måned, også markant mere fravær i form af sygedage og/eller pjæk fra uddannelse/arbejde (Kræftens Bekæmpelse og Sundhedsstyrelsen, 2009). Ud fra de to ovennævnte rapporter, kan det hhv. perspektivere produktionsskoleeleverne i partnerskabsprojektets relativt høje indtag af hash, pot eller marihuana, samt perspektivere mængden deres fravær i partnerskabsprojektet. Der er samlet data for, hvornår de enkelte elever er startet i partnerskaberne, og hvornår de er udgået. Ligeledes er der indsamlet data for fraværet i timer. Der har ikke i data kunnet påvises en statistisk signifikant sammenhæng mellem fravær, og hvorvidt eleven

har erfaring med hash. Det betyder ikke, at den ikke findes, størrelsen på antallet af respondenter i spørgeskemaet taget i betragtning.

Bekæmpelse af brugen samt adgangen til stoffer, i et bredt perspektiv, samt undersøgelser heraf, foregår bl.a. på transnationalt niveau i Europa. Eksempelvis kan nævnes det EU-støttede initiativ European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD) under European Monitoring Centre on Drugs and Drug Addiction (EMCDDA), som i projektets rapport fra 2016 kvantitativt afdækker unges brug af alkohol og stoffer i de enkelte 35 deltagende EU-lande samt andre europæiske lande under ESPAD. De danske unges brug af af stoffer ligger i middelgruppen, hvis alle deltagende lande sammenlignes. De lande, der rapporterer den mindste brug af stoffer, er generelt nordeuropæiske lande som Norge og Sverige samt nogle østeuropæiske lande, mens den højeste forekomst af brug af stoffer generelt rapporteres i andre østeuropæiske lande samt Frankrig. Yderligere er der i brugen af illegale stoffer nogle mønstre, som går igen på europæisk niveau, hvor cannabis er langt mere udbredt i relation til (hvad der kan kategoriseres som hårdere stoffer) eksempelvis heroin, kokain og amfetamin (ESPAD Group, 2016). Dette gør sig ligeledes gældende blandt de unge i partnerskabsprojektet.

Nu vil vi igen kaste et blik på partnerskabets unge, hvor tilsvarende resultater fremkommer, når det gælder sammenhængen mellem hyperaktivitet blandt de unge, som har prøvet at tage kokain. Her viser data også, at vanskeligheder med hyperaktivitet er den dimension indenfor SDQ, som giver den mest markante forskel i brugen af kokain blandt de unge. SDQ dimensionen „adfærd“ viser ligeledes statistisk signifikans i relation til kokain.

Angående partnerskabets unges erfaring med amfetamin og ecstasy (også kendt som MDMA), som begge er syntetiske og betegnes som *psycho-aktive stimulants* (Teixera-Gomes, et al., 2015), er der nogle sammenfaldende kendetegn ved disse stoffer, som rimeligvis, at vi i denne sammenhæng analyserer dem sammen. Figurerne nedenfor viser sammenfaldende for amfetamin og ecstasy, at der er en statistisk signifikant sammenhæng mellem de unge i partnerskabet, der har prøvet hhv. ikke prøvet amfetamin og/eller ecstasy, og så deres SDQ score. Dette viser altså en sammenhæng mellem erfaring med amfetamin og/eller ecstasy og ubalance i styrker og vanskeligheder. Endvidere er der her blandt mere hyppige brugere – de som svarer „ja, inden for den seneste måned“ om brugen af hhv. amfetamin og/eller ecstasy – en langt højere frekvens hos partnerskabsprojektets unge. For partnerskabets drenge vedkommende er eks. brugen af amfetamin markant højere end hos danske drenge gene-



relt, mens det for partnerskabets piger ligeledes er markant højere end for danske piger generelt. Et lignende billede viser sig for partnerskabets drenge og brugen af ecstasy, mens ingen af partnerskabets piger er mere hyppige brugere. Amfetamin og ecstasy har en indvirkning på de unges læring, hvor læring generelt og hukommelse især påvirkes. Endvidere ses denne påvirkning hos brugere, der ikke kan karakteriseres som afhængige og/eller kroniske brugere, altså hos brugere med et ganske minimalt forbrug. Dog jo større forbruget er, jo større vanskeligheder med indlæring og hukommelse (Reske, Eidt, Delis, & Paulus, 2010).

De unges deltagelse i samfundsaktiviteter

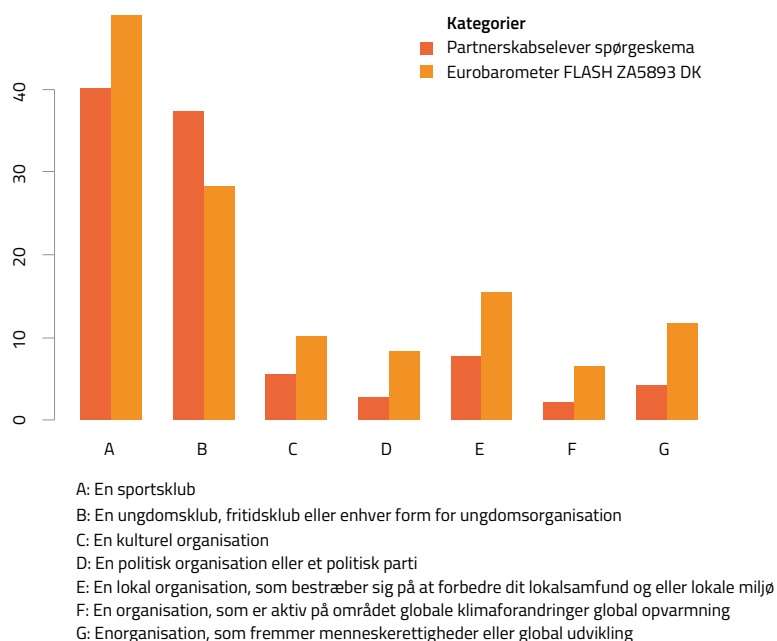
Unge menneskers aktive deltagelse i samfundslivet er på mange måder en forudsætning for udviklingen af demokratiske medborgere. I bekendtgørelsen for lov om produktionsskoler, under formålsparagraffen, hedder det, at: „[t]ilbuddet skal endvidere bidrage til at udvikle deltagernes interesse for og evne til aktiv medvirken i et demokratisk samfund“ (Undervisningsministeriet, 2015). Den-

ne opgave er for målgruppen af udsatte unge ikke altid let, og det kan være en udfordring at blive inkluderet i „Organisationsdanmark“. Spørgsmålet er dog, i hvilken udstrækning de unge, som er med partnerskabsprojektet, også deltager i organiserede aktiviteter og foreninger.

Ifølge undersøgelsen „European Youth: Participation in Democratic Life“, gennemført på vegne af EU kommissionen i 2013 med et repræsentativt udsnit af 15-30-årige fra 27 medlemslande, ligger danskerne generelt højt i forhold til deltagelse i organisationer og aktiviteter, hvis der sammenlignes med resten af Europa. Særligt idræts- og sportsforeninger oplever stor deltagelse af danske unge (TNS Political & Social, 2013). Data for de danske unge i undersøgelsen er i nedenstående figur sat op mod partnerskabsprojektets unge, hvilket giver et billede af forskelle i deltagelse.

I nedenstående søjlediagram ses det, at partnerskabsleverne har lavere deltagelse i aktiviteter og organisationer end danske unge generelt. Alene i kategorien ungdomsklubber, fritidsklubber og lign. er partnerskabsleverne højere repræsenteret. Hvis vi kaster et blik på dagtilbudsloven, er

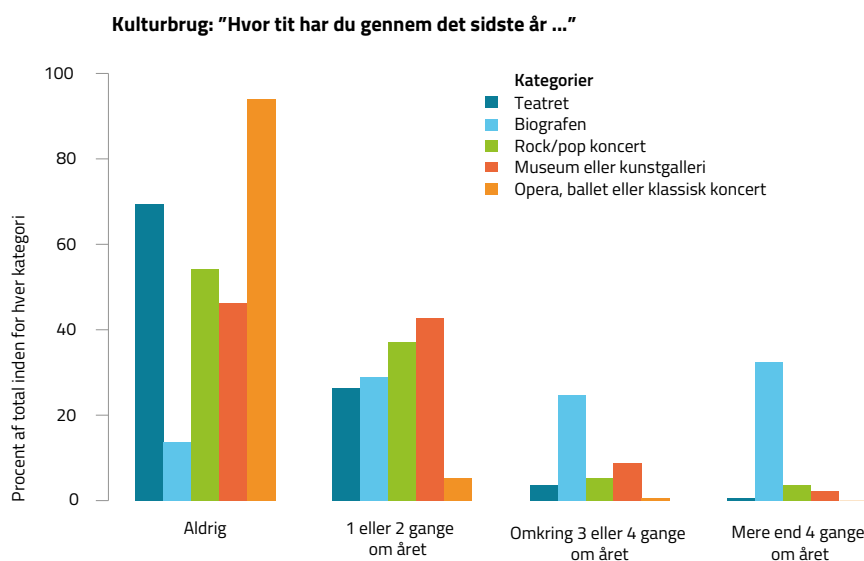
Deltagelse i aktiviteter og organisationer. Procent af besvarelser



klubtilbud for større børn og unge ifølge § 65, stk 2 bl.a. også rettet mod unge, der har behov for støtte (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016), ligesom § 65, stk 3 fortæller, at: „[k]lubtilbud m.v. skal give større børn og unge kendskab til øvrige aktivitets-, kultur- og fritidstilbud, så børnene og de unge bliver i stand til selv at tilrettelægge deres fritidsliv, når de ikke er i klubtilbud m.v.“ (Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling, 2016). Klubtilbuddene for unge skal altså støtte de unge i selv at vælge fritidstilbud, hvilket vi for partnerskabets unge kan sige, ikke er sket (endnu). Dette placerer et stort ansvar på klubtilbuddene om aktivt at engagere sig i og støtte de unge i deres valg. Om de unge i partnerskabsprojektet er senere ude med at vælge fritidsinteresser end andre unge, og om de på et senere tidspunkt vil vælge sportsklubber og/eller politiske/kulturelle organisationer til, kan vi alene gisne om, men billedet viser, at partnerskabets unges deltagelse er lavere end unge generelt, og at klubtilbuddene kan være en potentiel nøgle til adgangen til de unges deltagelse i aktiviteter og organisationer.

I det følgende vil vi kort sætte fokus på deltagelse i politiske organisationer. I relation til deltagelse i politiske organisationer og politisk engagement mere generelt kan man i Center for Ungdomsforskningens udgivelse: „*Unge motivation for politisk*

deltagelse“ se et interessant mønster. Eksempelvis er der blandt de citerede interviewpersoner, som ikke er medlem af en politisk eller aktivistisk organisation, alene tale om gymnasieelever (Hansen & Sørensen, 2014). Dette må betragtes som udtryk for undersøgelsens udvælgelse af respondenter, da der blandt partnerskabsprojektet unge faktisk findes medlemmer af politiske organisationer, selvom de er underrepræsenterede i forhold til danske unge generelt. Rapporten afdækker bl.a., at forældrene er vigtige rollemodeller i forhold til politisk deltagelse, at viden om politik er vigtig, men også vigtigheden af at allerede aktive venner og kammerater inviterer indenfor (Hansen & Sørensen, 2014, s. 25). Hvis lav politisk deltagelse hos partnerskabets unge er et udtryk for mangel på de hos Hansen og Sørensen nævnte faktorer, kan ovennævnte klubtilbud være vigtige som substituerende faktorer. Som nævnt har produktionsskolerne ligeledes en forpligtelse til at bidrage til de unges interesse for samfundslivet og deltagelse heri. En indsats kunne derfor være af tværprofessionel art, hvor klubtilbud og produktionsskoler kunne koordinere en indsats på området. Det lokale partnerskab mellem fodboldklubben Nørrebro United og Den Økologiske Produktionsskole er et eksempel på et sådant samarbejde, som man kan læse mere om i kapitel 7.



Hvis vi vender blikket mod de unges kulturbrug (se forrige side), er det ganske påfaldende, at inden for det sidste år har 54,3 % ikke været til en rock- eller popkoncert, at 69,6 % ikke har været i teatret, og at 94,2 % ikke har oplevet opera, ballet eller klassisk koncert. I år 2000 var ovenstående en del af baggrundsspørgsmålene i PISA-longitudinalundersøgelsen, som fulgte unge født i 1983 og 1984 (Dansk Data Arkiv, 2016). I denne undersøgelse var det kun 26,0 % af de unge, som ikke havde været til rock-/popkoncert det sidste år. Der var kun 41 %, som ikke havde været i teatret det sidste år. Ser vi på forholdet til den meget høje andel, som ikke har været til opera, ballet eller klassisk koncert blandt partnerskabsleverne, var det kun 76,6 % blandt et repræsentativt udsnit af unge i år 2000, som aldrig har oplevet disse kulturformer. Øjensynlig går de unge i partnerskaberne en del i biografen, og selv om det synes at være en lav andel på kun 13,8 %, som ikke har været i biografen det sidste år, så var denne andel kun 3,3 % for unge i år 2000. Disse sammenligninger skal naturligvis tages med forbehold for tidsforskydningen mellem de to undersøgelser.

Afsluttende replik

Der er hos de unge i partnerskabsprojektet nogle kendetegn, som vi i det følgende vil opsummere. Der er en generel kønnethed i forhold til drengenes og pigernes deltagelse i forskellige partnerskaber på 'makro'-planet. Dette dækker naturligvis over partikulære forskelle, men dette er det overordnede billede i 'bredden'. Kønsfordelingen er kendetegnet ved en traditionel kønsrollefordeling i forhold til brancher. Endvidere viser SDQ- og RSE scores en statistisk signifikant forskel i

drengene og pigernes trivsel, hvor pigerne i højere grad er udfordret på balancer mellem styrker og vanskeligheder samt selvværd. De to måleinstrumenter viser altså en sammenfaldende tendens til mindre grad af trivsel hos pigerne sammenlignet med drengene. I forhold til trivsel og etnicitet er der ikke fundet nogen sammenhæng mellem trivsel, og hvorvidt partnerskabsprojektets unge har dansk oprindelse, er indvandrere eller efterkommere. I relation til erfaringer med stoffer har partnerskabets unge, især drenge, flere erfaringer med stoffer end danske unge generelt. Der er i denne undersøgelse fundet en sammenhæng mellem hyperaktivitet og især højere brug af hash, pot eller marihuana, som kan tolkes som selvmedicinering, mens en lille gruppe af hyperaktive unge anvender kokain, som yderligere vanskeliggør denne gruppes liv. Brugen af amfetamin og ecstasy hos en subgruppe af de unge viser statistisk signifikant negativ påvirkning på balancen mellem styrker og vanskeligheder. Endelig er de unges deltagelse i samfundslivet og kultur lavere end danske unge generelt, bortset fra deltagelse i fritids- eller ungdomsklubber.

Den kvantitative del af projektevalueringen peger således på, at det ville være spændende at følge op på undersøgelsen og afprøve denne 'produktions-skoledidaktik', som partnerskabsprojektet er, i mere kontrollerede rammer og med mulighed for at sammenligne med andre unge, som får et ordinært produktionsskoleophold, i et såkaldt Randomized Control Trial (RCT), for at kunne påvise eventuelle positive effekter i udviklingen over tid i relation til overgangen til uddannelse og arbejdsmarked, balancen mellem trivsel og vanskeligheder, selvværd og tilfredshed med livet.





5#

Byggepladsen – et produktionsskoleværksted i partnerskab med virksomheder – tidligere Virksomhedsskolen

Af Karina Byskov Kristensen & Merete Munkholm

I 2012 blev det besluttet at etablere et produktionsskoleværksted under navnet „Den byggefaglige Virksomhedsskole“ i forbindelse med Aarhus Kommunes store nye byggeri – DOKK1. I og med der var tale om et tæt samarbejde mellem private virksomheder, produktionsskole, erhvervsskoler og kommune, blev dette værksted under Århus Produktionsskole meget relevant inddraget i Partnerskabsprojektet fra 2014.

I 2016 mente man dog fra Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling – Styrelsen for undervisning og kvalitet, at navnet „Virksomhedsskole“ var misvisende og kunne forveksles med

en ny skoleform og ikke en tilrettelæggelsesform på en produktionsskole. Derfor blev det besluttet, at der skulle findes et nyt navn, og valget faldt på „Byggepladsen – et produktionsskoleværksted i partnerskab med virksomheder“, som fra oktober 2016 nu er den officielle betegnelse.

Solen er ved at stå op over byggepladsen DOKK1 ved Aarhus havn en april morgen, klokken er 06.45 og byggepladsens medarbejdere myldrer ind i arbejdstøj. Følger vi den midlertidige sti, der er skabt ud af sorte plader, ind på byggepladsen, ledes vi hen til skurvognsbyen, der bl.a. skaber rammerne for medarbejdernes frokoststue. Her sidder hånd-

værkerne samlet i deres sjak rundt i lokalet. Ved bordet lige til højre, når man kommer ind, sidder produktionsskolefaglæreren Henrik og syv elever og får deres morgenkaffe. Her mødes Virksomhedsskolens elever og faglæreren Henrik hver morgen, inden eleverne følges med deres sjak ud på byggepladsen, hvor dagens arbejde venter. Henrik er udover faglærer også den der kontinuerligt skaber partnerskabskontakter og koordinerer partnerskaberne. Klokkeren bliver 7.00 og efterhånden som de forskellige sjak rejser sig, gør eleverne ligeså, de er alle iført arbejdstøj og faglæreren sender dem af sted med ordene: „*pas godt på det derude*“.

Følger vi faglæreren Henrik længere henne i skurvognsbyen, op ad en trappe og ind til højre, træder vi ind i Virksomhedsskolens skurvogn – som Virksomhedsskolen har fået af NCC som betaling for det arbejde, de laver på byggepladsen. Første rum er et forlokale, hvor der er et aflangt bord med tilhørende stole. Rummet er omgivet af store tavler med udklip af artikler om Virksomhedsskolen, beskrivelser af forskellige uddannelser inden for bygge- og anlægsbranchen, samt en stor kalender der tydeliggør forskellige mærkedage, som f.eks. lønningdage. Til venstre finder vi faglærerens kontor, dette deler han med UU-vejlederen Inge, der også er tilknyttet Virksomhedsskolen. Bevæger vi os videre, befinder vi os i et større lokale, hvor bordene står i en hestesko vendt mod et lærred. Det er her eleverne modtager undervisning hver torsdag af læreren Tine fra produktionsskolen. Virksomhedsskolen deler dette lokale og et andet lokale med hovedentreprenøren NCC. En tand længere inde finder vi det andet lokale, hvor der hænger gule veste på den ene side og jakker på den anden side; på nogle står der NCC og på andre Århus Produktionsskole. I mellem rækkerne er der et større møbel, der rummer sikkerhedssko. På toppen af møblet er sikkerhedshjelmene – alle gule. Flere af virksomhedsskoleeleverne bærer arbejdstøj med Århus Produktionsskoles navn, andre har valgt at tage deres eget arbejdstøj med, og nogle har lånt eller fået f.eks. en jakke af sjakket. Når man betragter eleverne i spisestuen, tænker man ikke på, at det er et hold af produktionsskoleelever. De lig-

ner snarere de andre unge mænd fra byggepladsen, og deres tøjstil og påklædning er forskellige og repræsenterer i høj grad deres faggruppe, og det sjak de følger.

Således ser rammerne ud for produktionsskoleværkstedet – Virksomhedsskolen, der med sin fysiske placering på Aarhus havn søger at skabe nye muligheder for unge mennesker, som af forskellige årsager ikke har kunnet finde en plads i det almene skolesystem.

Vi vil i dette kapitel analysere og diskutere, hvordan forskellige aspekter ved Virksomhedsskolen kan være med til at skabe muligheder og barrierer for produktionsskoleelevernes tilblivelse, læring og overskridelse af marginalisering. Løbende i kapitlet vil vi undersøge, hvordan og på hvilke måder, forskellige aspekter ved Virksomhedsskolen ser ud til at få betydning. Dette danner afsæt for at diskutere, hvordan Virksomhedsskolen kan forstås som et grænsefællesskab, der tilbyder de unge nye forbindelser og overlap på tværs af deres deltagelse i livets forskellige fællesskaber og handlesammenhænge. Forbindelser og overlap der udover muligheder også rummer dobbeltheder og modsætninger ved de unges deltagelse.⁴ Derefter ser vi på den udvikling Virksomhedsskolen har gennemgået frem til sommeren 2016. Sidst i kapitlet analyserer vi Virksomhedsskolens betydning for en konkret ung produktionsskoleelev, Anton.

⁴ I analyserne vil indgå en del pointer fra specialet: Kristensen (2015), ligesom der nogle steder vil være sammenfaldende tekst-uddrag.

Virksomhedsskolen – Virkelighedens muligheder og udfordringer

Et centralt punkt hvorpå Virksomhedsskolen adskiller sig fra et almindeligt produktionsskoleværksted er, at den tilbyder de unge muligheden for at komme ud i den virkelige verden og følge et eller flere sjak i deres tid på Virksomhedsskolen. Ifølge Henrik, åbner dette for, at eleverne kan blive „afklarede inden de starter på teknisk skole“.

Denne afklaring kan gå i begge retninger. Nogle af eleverne opdager, at den drøm, de har haft, om at blive håndværker alligevel ikke er så attraktiv, som de troede. Henrik siger: „(...) ... så kommer de herved, og så oplever de, det er mørkt om vinteren, man skal op, det regner, det sner, det er koldt“ (Henrik, faglærer, 2016). Mødet med det virkelige håndværkerliv, og de håndværkere „der har en uddannelse i ryggen“ (Henrik, faglærer, 2016), kan også betyde, at eleverne pludselig kan se mening med nogle skolefag, de tidligere har fundet meningsløse. Henrik siger: „det bliver meget mere konkret (...) Og så er det fantastisk, når de så bagefter kan se meningen i, hvorfor skal jeg lære, for eksempel matematik og dansk, jo...jo, fordi hvis du skal gennemføre uddannelsen som håndværker, så skal der også lidt teori på...“ (Henrik, faglærer, 2016) Det, der før var meningsløst, bliver pludselig nødvendigt i realiseringen af den unges deltagerbane.

Udover at eleverne kan blive afklarede, får de en masse erfaring med især de praktiske dele af et fag inden for det byggefaglige område. Faglæreren Henrik fremhæver ligeledes, at elevernes deltagelse i sjakkene øger deres muligheder for at få læreplads, da virksomhederne får tid til at „få dannet et godt billede af de unge mennesker og får lært dem at kende, inden de så vælger at sige, 'dig vil vi gerne gi læreplads'“. Giver det ikke direkte adgang til en læreplads, har eleverne opbygget et netværk, de kan trække på. Eleven Jesper forklarer, hvordan

hans deltagelse på Virksomhedsskolen kan åbne nye døre:

” (...) det giver jo endnu et indgangsparti. (...) søger du ind hos Bravida og ikke får pladsen, så har du faktisk Bravidas ord for, at du er god og arbejder godt, så kan du gå ud til El:con f.eks. og sige: „Bravida siger, at jeg er god, og jeg er stabil“. (Jesper, elev, 2015)

Virksomhedsskolen kan analyseres som et praksisfællesskab, der er med til at forme de unges tilblivelse over tid. De unge får gennem deres deltagelse i virksomhedsskolens praksisfællesskab mulighed for at blive mere af noget, fx „mere afklarede“ eller „mere erfarne“, der kan bevæge dem i en personlig og samfundsmæssig meningsfuld retning. Dette kan ske gennem direkte kontakter til virksomheder, men også mere indirekte ved at den unge ændrer forståelse af sig selv og andre; fx kan de få en mere konkret og nuanceret forståelse af lærlingene og svendene inden for faget.

Det er en af Virksomhedsskolens styrker, at den etablerer praksisfællesskaber, der af eleverne opleves tæt på virkeligheden. Dette sker samtidig med, at faglæreren altid er til stede på byggepladsen og altid er den, der har ansvaret for eleverne.

Samtidig er Virksomhedsskolen også afhængig af, at der er håndværkssjak, der tilbyder eleverne deltagelse; ifølge sjakbajs Poul fra NCC er: „én [produktionsskoleelev] til hver syv mand ... meget passende“ (Poul, sjakbajs, 2015). I kraft af Virksomhedsskolens løbende optag af elever og det begrænsede antal elevpladser i de enkelte sjak må Virksomhedsskolen hele tiden være rettet mod at skabe nye partnerskaber samt vedligeholde og styrke eksisterende. Her har faglæreren Henrik en afgørende rolle. Han står for den koordinering:

” som skal til, for at virksomheden får forståelse for, hvorfor vi er her, og hvorfor vi gerne vil have et samarbejde med dem, og hvorfor vi synes, det er vigtigt, at de [NCC og de forskellige sjaks] spiller en rolle her på stedet (Henrik, faglærer, 2015).

Men faglærerens rolle rækker noget længere end koordinering, når han skal forhandle med virksomhederne om at tage flere produktionsskoleelever. Henrik er også en talsmand for eleverne og søger at skabe nye legitime positioner i sjakkene, hvori eleverne kan deltage. At de unges positioner er *legitime* er en forudsætning for deres læring (se kapitel 2). Det er den legitime position, der giver adgang til viden og fortrolighed med praksisfeltets faglighed. Dette gør faglæreren Henriks rolle central, ikke kun når han skal forhandle adgang for den unge, men også når han skal støtte den unge i at opretholde legitimiteten i sin position i sjakket.

Faglærerens rolle som (gen)forhandler af elever i legitime positioner

I tråd med at Virksomhedsskolen tilbyder de unge adgang til den virkelige verden, skal de unge indgå i sjakkene på lige vilkår med de andre medarbejdere, og hermed stilles også store krav til eleverne: *„Man bliver nødt til at møde frem, og du er nødt til at komme til tiden, det er ikke til forhandling“* forklarer Anders, som er tovholder fra NCC. Han tilføjer yderligere:

” Set fra deres [strukturel-sjakkets] synspunkt så kan de i dag have en betonstøbning derude, hvor de er otte mand, der skal støbe noget beton ud, og der indgår eleven som en af de otte mand, og hvis han ikke er der, så er der kun syv mand til at støbe betonen. Jamen der får de jo vist eleven, vi regner faktisk med dine hænder, og vi regner med dig på fuldstændig lige vilkår som alle de andre, du indgår som en del af sjakket, og hvis du får lyst til at blive under dynen, jamen så er det de andre syv her, det går ud over.

Eleverne indgår altså i et gensidigt engagement, de bliver „en del af sjakket“, hvorigennem de får adgang til sjakkets viden, værktøj og hverdag. De tilbydes et tilhørsforhold – at blive del af et „vi“. Til gengæld kræves det, at eleverne som minimum møder stabilt hver morgen og dermed bidrager til sjakkets daglige arbejde. Der søges at skabe en

„win-win“ situation, hvor en virksomhedsskoleelev: *„gør det lettere for de syv mænd i sjakket for nu er de altså otte, og den ottende mand koster dem ingenting“* (Anders, tovholder NCC, 2015).

Faglæreren har en vigtig rolle i forhold til at organisere Virksomhedsskolens form, så der tages hensyn til de virksomheder, der tager eleverne ind. Selvom en produktionsskoleelev kun skal have 32½ timer om ugen, har Virksomhedsskolen valgt, at eleverne skal møde på samme tidspunkt som håndværkerne. For som faglæreren Henrik siger:

” (...) hvis det her det skal virke, hvis det skal fungere, så det giver mening for vores samarbejdspartnere og for håndværkerne, så bliver vi nødt til at møde samtidig med håndværkerne (...) men til gengæld så stopper vi tidligere. Det er bedre, end at vi kommer dampende (...) først kl otte eller sådan noget. (Henrik, faglærer, 2016)

For mange af eleverne synes kravet om stabilitet ikke at være et problem, mens det for andre er vanskeligere at leve op til. Årsagerne til dette kan ifølge faglæreren Henrik være mange; nogen har *„haft rod i deres liv“*, er *„skoletrætte“*, *„mangler selvtillid“* og generelt er det jo *„unge mennesker, som har fået rigtig mange nederlag“*. Det fremhæves som væsentligt, at eleven kontinuerligt støttes i at leve op til disse krav. Mødestabilitet er så centralt i sjakkets praksisideologier, at der er risiko for, at eleven bevæger sig mod en marginal position, hvis han gentagne gange kommer til at *„blive under dynen“*. Faglærerens rolle bliver vigtig her. Han siger:

” (...) Jeg skal sikre, at de unge mennesker har det godt, og at de trives (...). Jeg skal også i samarbejde med virksomhederne og håndværkerne gøre dem klar over, at det godt kan være, eleverne har det svært, men hvis vi kan vise dem, at vi gerne vil være med til at støtte dem og har tillid til dem, så er eleverne også gode til at modtage det. (Henrik, faglærer, 2015)

Faglærerens rolle som mægler handler her både om at udvide håndværkernes forståelse for eleven og samtidig tale med den unge om, hvordan nor-

merne er i det praksisfællesskab, de skal være en del af. Faglæreren Henrik bliver dermed medvirkende til at modsætninger i elevens kendte fællesskaber og sjakkens fællesskab mindskes.

At støtte eleverne i at blive legitime deltagere i sjakkene er ikke faglæreren Henriks rolle alene. Denne støtte sker i samarbejde mellem faglærer og sjak.

Tovholder fra NCC, Anders, forklarer: „*de [sjakket] har en medvirkende rolle til at sikre sig, at han [eleven] er der om morgenen til tiden og alle de der ting*“ (Anders, tovholder NCC, 2015). Således har sjakket større ansvarlighed over for virksomhedsskoleeleverne, end hvis det havde været almindelige lærlinge eller praktikanter. Som sjakbajs Poul præciserer, tager han en samtale med eleven, hvis han begynder at møde 5-10 min. for sent gentagne gange. Hvordan denne samtale tager form er forskelligt:

” *Jamen det er faktisk noget, vi [sjakbajs Poul og faglærer Henrik] gør lidt i fællesskab, og nogle gange gør vi det faktisk også uden om Henrik. Jeg tager stadigvæk Henrik med ind i det, fordi jeg synes, at han har ret til at vide, også hvad vi giver videre til eleverne, [så] at det ikke kun er os, der står med ansvaret, at han også har lidt ansvar i det.* (Poul, sjakbajs, 2015)

Der er således tale om en fælles indsats og et fælles mål om at hjælpe eleverne godt på vej videre, hvor et tæt og godt samarbejde mellem sjakket og faglæreren er et vigtigt element for at sikre et konstruktivt partnerskab, der styrker både produktionsskolens og sjakkens interesser. Elevernes læring er dog altid faglærerens ansvar.

Betydningen af Virksomhedsskolens fysiske placering

Noget af det særlige ved dette partnerskab er, at det helt bogstaveligt rykker ud i centrum af det sted, hvor eleverne skal møde virkeligheden. Og at faglæreren og UU-vejlederen rykker med. Det nødvendige arbejde med at (gen)forhandle elevernes legitime positioner i sjakkene ville ifølge virksomhedsskoleeleven Morten ikke kunne varetages af faglæreren og UU-vejlederen, hvis de fysisk var placeret på produktionsskolen:

” *Det ville ikke rigtig fungere på den her måde, fordi nogle af dem, der kommer herved, måske også har haft nogle problemer i skolen med meget fravær. De [UU-vejlederen Inge og faglæreren Henrik] skal jo tjekke, at folk er kommet hver dag, og hvis folk skulle tage hele vejen derop [på produktionsskolen] for at snakke med dem, det ville ikke være så godt (...)* (Morten, elev, 2015)

Morten fremhæver således vigtigheden af, at faglærer og UU-vejleder er tilknyttet de handlesammenhænge, eleverne i hverdagen deltager i. Ligeledes fremstår det at kunne håndtere problematikker hurtigst muligt, som vigtigt for alle partnerne på Virksomhedsskolen; sjakbajsen, faglæreren og eleverne. Når eleverne er nyankomne i sjakkene og dermed perifere deltagere, kan forskellige usikkerheder accepteres, men hvis det fortsætter eller eskalerer, risikerer eleven, at han ikke kan opretholde sin legitimitet med risiko for, at legitimiteten ændres i retning af en marginal position. Også eleven Anton understreger betydningen af, at faglæreren og UU-vejlederen er tæt på i hverdagen:

” *Ud fra mit eget synspunkt så ved jeg, at det er rart. Selvom man er ude at arbejde hele dagen, så hvis han har et problem, så siger man lige: „To minutter så er jeg tilbage“ Så går man ned og banker på ved Henrik og Inge, og så er de klar til at hjælpe. Så har man både læreren, som kender håndværksfagene på kryds og tværs, og man har Inge, UU-vejlederen, hvis man har brug for hjælp til skole og dit og dat.* (Anton, elev, 2015)

Eleven Anton peger her på, hvordan faglæreren og UU-vejlederen sammen udgør en betydningsfuld ressource. Virksomhedsskolen forsøger at skabe forbindelser på tværs af de handlesammenhænge og praksisfællesskaber, som eleverne realiserer deres deltagerbaner igennem – deltagerbaner der netop må realiseres gennem praksisfællesskaber med forskellige fagligheder – håndværkerfaget og det etablerede uddannelsessystem. UU-vejlederen Inge og faglæreren Henrik er erfarne deltagere i hvert af disse forskellige typer af praksisfællesskaber. At de samtidig er fysisk tæt på eleverne opleves som mulighedsskabende, da eleverne dermed får adgang til disse fællesskabers viden og repertoire.

Ligeledes bliver det, at faglæreren og UU-vejlederen har sin dagligdag på byggepladsen, set som vigtigt for at kunne hjælpe eleverne med f.eks. et stigende fravær. Morten fortæller, at de har en stor betydning:

” (...) der er god støtte og hjælp til uddannelse (...) og hvis man har brug for handsker eller tøj, så siger man det bare, og hvis du gerne vil væk fra dit sjak, så er det også nemt for det meste (Morten, elev, 2015).

Det er altså støtte og hjælp til de organisatoriske og praktiske elementer omkring hans muligheder og deltagelse i praksis, som eleven Morten sætter pris på i sin hverdag. Faglæreren Henriks og UU-vejlederen Inges „støtte og hjælp til uddannelse“ skal ses i forhold til, at han endnu ikke har fundet sin rette hylde og derfor fortsat har behov for at afprøve forskellige håndværksfag. For andre elever synes faglæreren ikke at have lige så stor betydning i hverdagen, Jesper beskriver:

” Jeg lægger ikke mærke til, hvad Henrik sidder og trykker på af knapper herover. Jeg lægger kun mærke til, hvad elektrikerne og deres overhoveder de render og laver (...) men så kommer han ind, hvis der er et eller andet problem, som elektrikerne ikke kan løse, så er det Henrik, der skal løse det. (Jesper, elev, 2015)

Faglærerens tilstedeværelse tillægges ikke altid lige stor betydning hos eleverne. Det er ofte, når

der opstår problemer, eller når eleverne skal hjælpes med at søge elevplads samt generelt ved behov for støtte til at håndtere papirarbejdet. I sådanne tilfælde er eleverne glade for, at faglærer og UU-vejleder er nemme at komme i kontakt med, så de kan holde fokus på deres læring i sjakket eller komme videre og afprøve et andet erhverv.

Hverdagen – meningsfuld motivation

Virksomhedsskoleeleven Tobias beskriver sin hverdag således:

” Du møder ind der kl. 7, kommer op til mit sjak og får lov til at starte op på de ting. Så kører jeg på indtil kl. 9 og går ned til pause til kl. halv ti til tyve minutter i ti. Så går vi op og kører på igen til kl. 12. Så ned og have pause og så op igen. (Tobias, elev, 2015)

Således beskriver Tobias en helt almindelig hverdag i det ventilationssjak, han har fulgt i otte måneder. Dagens pauser synes at være det eneste, der dagligt går igen, hvorimod dagens arbejde afhænger af, hvor i processen sjakket er, samt hvor der er brug for en hånd. Det er kendetegnende, at sjakkets medarbejdere indbyrdes finder ud af, hvor eleven bedst kan bidrage den pågældende dag. Sjakbajsen Poul uddyber denne fordeling:

” Jamen det gør vi sådan set lidt alle sammen, det er ikke mig, der siger, „nu skal du gå der ud.“ (...) Sådan en som Abid [elev] her, nu har han gået heroppe ved Martin og Kim [svende], så nu her skal vi så i gang med at lægge huldæk op, og så ryger han med derover til Kasper [svend], for han har brug for noget hjælp til at få stoppet noget armering i det huldæk, (...) så på den måde ordner de det indbyrdes. (Poul, sjakbajns, 2015)

Eleven Abid, som sjakbajns Poul henviser til i citatet, bliver tilknyttet en medarbejder i sjakket, som inddrager ham i hverdagen. Opgaverne er alsidige, og nogle gange arbejder Abid alene. Andre elever får løbende ansvar for selvstændige opgaver, og desuden skal de være til rådighed, hvis der måtte

opstå problemer. Det der får Abid op og af sted om morgen er, at „*det er helt normalt arbejde*“ (Abid, elev, 2015). Der er en generel konsensus blandt eleverne om, at arbejdet i *Virkelighedens Verden* fremstår som mere meningsfuldt end at skulle forstå f.eks. tømmerfaget i et værksted isoleret fra den virkelighed, som fagets praksis normal sker i. Som eleven Jesper f.eks. beskriver:

” *Det du laver der [værkstedet på produktionsskolen] kommer et eller andet sted hen. Den bygning der, [som Jesper har været med til at bygge], hver eneste gang du ligger og kører forbi, (...) kan du sige: der lærte jeg, og så kan jeg bare begynde at remse op.* (Jesper, elev, 2015)

Det er vigtigt for eleverne at blive betragtet mere som en slags medarbejdere, og ikke blot som gratis arbejdskraft – altså at de er i en bevægelsesretning fra at være „mindre elev“ til at blive „mere medarbejder“. De vil gerne lære noget og er derfor afhængige af, at sjakket tager dem ind og forklarer dem håndværket. Hvilket beskrives som betydningsfuldt for deres engagement. Deres deltagelse i Virksomhedsskolen bliver således også set i relation til fremtidige drømme og forventninger om nye muligheder for bl.a. en genvej til en læreplads. En sjov hverdag er også et gennemgående og vigtigt element for eleverne. Det at kunne „*have det sjovt*“ og „*tage pis på hinanden*“ i sjakket har stor indvirkning på lysten til at møde på arbejdet hver dag. Tobias siger f.eks.: „*(...) rigtig vigtigt. Det at man kan gå og lave noget sjov med hinanden – ellers bliver en arbejdsdag sgu for lang.*“ (Tobias, elev, 2015)

Tid som en vigtig betingelse for at kunne bevæge sig fra nybegynder til „en del af dem“

Eleverne har mulighed for at indgå i Virksomhedsskolens forskellige fællesskaber i op til et år. Hvis de derimod gik på et almindeligt produktionsskoleværksted, havde de kun mulighed for at komme ud i den virkelige verden i form af praktik to gange

a fire uger i løbet af et år. Virksomhedsskolens muligheder adskiller sig altså fra almindelig produktionskolepraktik, når det kommer til tidsaspektet. Og netop tiden træder frem som en vigtig betingelse for elevernes læreproces, når de skal bevæge sig fra nyankommen til erfaren deltager og få adgang til praksisfællesskabets viden og artefakter samt opbygge fortrolighed med dets faglighed.

Tobias fortæller, hvordan det at få tildelt mangfoldige opgaver og et selvstændigt ansvar ikke er noget, der bare sker fra start af:

” *De første to måneder, der fik jeg lige lov til at bore nogle huller og noget. Nu får jeg individuelle opgaver. Jeg får bare af vide, „nu laver du det styk' der“, og så får jeg en arbejdstegning eller noget at gå efter. Nu indgår jeg mere eller mindre som en del af dem. (...) Så stille og roligt kom der flere og flere opgaver. (...) Niveauet gik fra 'alle og enhver kan holde på en kablesaks' til 'alle kan ikke hive i et kabel, så det kommer på den rigtige side af fem andre kabler.'* (Tobias, elev, 2015)

Elevernes tid på Virksomhedsskolen er en ongoing proces, hvor de starter som nybegyndere med opgaver der svarer til dette niveau. Sjakkens fællesskab opstiller således rammer, hvori eleverne indføres i håndværkets mange facetter, og derved øges deres faglighed over tid. Med den øgede faglighed kommer også en oplevelse af at være en større del af sjakket. Som eleven Tobias nævner i ovenstående citat, muliggøres det, qua en øget faglige viden, at han kan opnå selvstændighed i sjakket. Om tildelingen af individuelle opgaver siger eleven Jesper også:

” *Det er rart, det viser jo, at nu har de tillid til dig, de har set det, du har lavet, og der har sikkert været et par startfejl her og der, men det har været så små startfejl, at tiltroen er vokset sammen med opgaverne, som er blevet sværere.* (Jesper, elev, 2015)

Da interviewereren spørger, hvad det har givet ham at gå så lang tid (6 måneder) i sjakkene og være med i deres hverdag, svarer han:

” Det har jo givet følelsen af, at du er en del af dem (..) du er ikke bare en af tømmerne, der kommer gående forbi og skal til at brokke sig. Altså, man er lige en, der bliver opdaget, „hov Jesper, der er for resten kommet noget til dig“, altså tingene er ikke til en eller anden person (...). (Jesper, elev, 2015)

Tillid og ansvar i sjakket relateres således til tilde-lingen af et øget ansvar for bestemte arbejdsopgaver, som er til 'netop dig', og det føles betydningsfuldt, at de ikke blot kan varetages af hvem som helst. Eleven Morten pointerer endvidere:

” Nu når jeg har været her i så lang tid [12 måneder], og ligesom ikke har misbrugt hans [sjakbajsens] tillid eller noget, så giver det også noget ansvar. Det kan være, jeg skal låse af, eller vi skal have gjort det her inden klokken det her, fordi ellers er der bare røvfuld (...) (Morten, elev, 2015)

Den øgede selvstændighed er således også et resultat af, at håndværkerne har tillid til eleverne, og at denne ikke misbruges. Oplevelsen af selvstændighed og ansvar, der følger med kombinationen af faglig kunnen og en gensidig tillid, fordres for at kunne blive „en del af dem“. I praksisfællesskabet får eleverne med tiden adgang til mere ansvarsfulde positioner, som fx den der „låser af“, når de har gjort sig fortjent til det ved at demonstrere deres stabilitet. Denne bevægelse mellem positioner giver dermed mulighed for at ændre sig over tid – at blive „mere ansvarlig“ og „mere selvstændig“ og på sigt „mere håndværker“. Der ligger altså også et tilbud om identitetsudvikling i de unges deltagelse i de praksisfællesskaber, som sjakkene udgør.

Denne bevægelse i retning af mere ansvarlige positioner giver eleverne en oplevelse af at være nyttige bidragsydere til sjakkets daglige arbejde samt en „selvsikkerhed i, at jeg godt kan finde ud af at lave et stykke arbejde“, som Morten (elev, 2015) f.eks. siger. Oplevelsen af at være „en del af dem“ har altså stor betydning for eleverne, og det er fællesskabets anerkendelse af elevernes ressourcer, og at disse aktivt bliver en vigtig brik i sjakkets hver-

dag, der muliggør deres bevægelse mod følelsen af at høre til som en del af sjakket.

Ovenstående kan forstås i henhold til elevernes tidligere uddannelsesforløb, der bl.a. har været præget af manglende engagement og manglende forståelse fra lærernes side. Eleverne Jesper og Tobias f.eks. er begge ordblinde og beskriver begge, hvordan de i folkeskolen oplevede at blive ekskluderet fra det faglige fællesskab i timerne. Som Tobias siger: „Jeg havde et par lærere, der sagde 'du laver ikke noget i timerne, så dig gider vi ikke hjælpe og bruge tid på'“ (Tobias, elev, 2015). Eller de oplevede ikke at kunne få den nødvendige hjælp, som deres ordblindhed krævede. Jesper fortæller:

” Jeg kunne sidde og råbe og skrike i to år, at jeg får nada ud af det. Giv mig en hjælpelærer! Men nej nej nej, det var der ikke tid til. (Jesper, elev, 2015)

Hvor Jesper og Tobias har tidligere erfaringer med at befinde sig i marginale positioner i skolens handlesammenhænge, har de nu i sjakkene fået mulighed for at bevæge sig mod legitime positioner med de muligheder for læring, der følger med denne adgang. Når deltagelse, som vi argumenterer for i kapitel 2, er en forudsætning for at lære praksisfællesskabets repertoire af viden og faglighed, så er det ikke svært at forestille sig, hvad drengene (ikke) har lært gennem deres tidligere skoleerfaringer. Eleven Morten peger selv på det, da han siger, at han nu har fået en selvsikkerhed i, at han godt kan finde ud af at lave et stykke arbejde. Dette siges formodentlig som en kontrast til det, han har lært af sine tidligere skoleerfaringer. I vores brede forståelse af læring er det nemlig også læring, når (stort set) det (eneste) elever lærer er, at de ikke kan finde ud af noget (Mørck 2006). Modsat folkeskolen oplever Jesper nu, at når: „du er en del af det sjak, vil de hellere tage sig lidt tid til at hjælpe og sørge for, at opgaven bliver løst rigtigt“ (Jesper, elev, 2015).

Det er således også vigtigt, at sjakkene åbner op for eleverne og giver dem adgang til deres håndværksmæssige kunnen, for fastholdes eleverne i

en perifer position, risikerer partnerskabet at tabe dem og reproducere deres position som marginaliseret og mislykket. Virksomhedskoleelevernes mulighed for at være tilknyttet ét sjak i en længere periode er vigtigt. Som eleven Tobias nævner det i et tidligere citat, gik der minimum to måneder, før han begyndte sin bevægelse fra nybegynderen til at kunne få mere ansvar og påtage sig individuelle opgaver. Elevernes mulighed for at bevæge sig mod at blive og føle sig som en del af sjakket, og dermed overskride en marginal position, kræver således, at de indgår i et fællesskab, hvor deres idéer og tanker ikke bliver negligeret, men at de i stedet bliver lyttet til og inddraget i sjakkets hverdag. Dette synes særligt vigtigt for unge på kanten, da de ofte ikke tidligere har erfaringer med at skabe denne bevægelse.

Elevfællesskabets muligheder

I og med at Virksomhedsskolen rykker helt ud på byggepladsen og tager en stor gruppe elever med, opstår der en mulighed for endnu et fællesskab, nemlig fællesskabet mellem eleverne. Dette kan betyde, at det ikke kun er faglæreren Henrik og UU-vejlederen Inge, der skaber forbindelser mellem eleverne og sjakkene, men at også eleverne mægler for hinanden. Fx fortæller Tobias, hvordan han prøver:

” (...) at præge de nye elever, så de f.eks lægger mobilen, når man render rundt og arbejder, så de får den bedst mulige oplevelse ud af det (...) Det gør vi jo ved at komme med en spydig kommentar til hinanden lidt. Også for at få den humor ned i skuret, som der også ellers er på en byggeplads (Tobias, elev, 2015)

Når en nyankommen elev ikke er bekendt med de praksisideologier, der er i sjakkene, som fx at lægge mobilen fra sig, så træder Tobias frem som en repræsentant, der på vegne af sjakfællesskabet er med til ideologisk at interpellere den nye elev i retning af fællesskabet. Eleven Tobias kommer dermed til syne som en mægler (se også Mørck, 2006), der qua sin deltagelse i Virksomhedsskolens

overlappende fællesskaber søger at rekontekstualisere sjakkenes praksisideologier og dermed skabe øgede deltagelsesmuligheder for nyankomne elever. I Tobias' udtalelser ligger også den dobbelthed, at han gør det på en spydig måde, så jargonen i elevfællesskabet kommer til at minde om den jargon, der findes på byggepladsen. Dermed udvider han måske mulighederne for, at nyankomne elever nænsomt socialiseres ind i de praksisfællesskaber, som sjakkene udgør, med hvad dertil hører af jargon, normer og måder at være sammen på. Eleverne bliver dermed en ressource for hinanden, en mulighed som netop opstår, fordi Virksomhedsskolen opholder sig på selve byggepladsen, hvilket ikke ville være tilfældet, hvis eleverne var ude i almindelig praktik.

Lønnens betydning

Eleverne på Virksomhedsskolen er lønnet efter produktionsskolernes overenskomst, hvilket betyder, at de modtager en ugentlig skoleydelse.⁵

Tobias har regnet ud, at en elev over 18 år kan gå for en timeløn på 30 kr. Når eleverne spørges til, om der er noget, de ønsker sig anderledes på Virksomhedsskolen, så nævner de entydigt lønnen. Jesper siger:

” (...) de timer jeg havde brugt på at trække det kabel (...) det var en plads, en professionel ellers skulle have taget (...) så [jeg] render jo i princippet og løser de professionelle opgaver. (Jesper, elev, 2015)

Eleverne oplever et modsætningsforhold mellem det arbejde, de udfører i sjakkene, og deres løn som er så forskellig fra den løn, håndværkerne får. Også håndværkerne i sjakkene er optagede af dette oplevede misforhold og nævner det uopfordret i

⁵ En elev på produktionsskole får skoleydelse: „Skoleydelsens størrelse bestemmes hvert år som en del af finansloven og ligger i 2016 på 690 kr. om ugen for elever under 18 år. Hvis du er over 18 år, men bor hjemme, får du 890 kr. om ugen. Er du udeboende og over 18 år, hæves beløbet til 1651 kr. om ugen.“ (www.borger.dk, 2016).

de uformelle samtaler, vi har med dem (feltnoter, 2016). De giver udtryk for, at det er unfair over for eleverne, som ofte laver et arbejde, der svarer til en lærlings.⁶ De mener, at entreprenørfirmaerne burde supplere elevernes skoleydelse. Også Morten stiller spørgsmål ved, om det nu er helt fair: „skal vi virkelig have det samme i løn, som dem der går deroppe [på produktionsskolen]?“ (Morten, elev, 2015)

Mortens italesættelse af „dem“ og „os“ er et udtryk for, at han ikke oplever sig som „en-del-af-dem“ på produktionsskolen. Hans tilhørsforhold er rettet mod det praksisfællesskab, som udgøres af sjakkene. Hvilket måske også er medvirkende til, at den lave løn fremhæves som urimelig.

Det der dog kan få den lavere løn til at træde i baggrunden er, når den opvejes af noget andet. Da Tobias begyndte på Virksomhedsskolen, havde han et fravær på 60%, og han fortæller, at den lave løn „(...) faktisk er årsagen til, i starten havde jeg svært ved at møde, på grund af at det er så meningsløst. Jeg kunne lave flere penge på at gå hjemme“ (Tobias, elev, 2015). Men senere skiftede han sjak, og her var der noget, der kunne opveje den lave løn. Tobias fortæller, at de i det nye sjak tog sig tid til at forklare ham, hvordan opgaverne skulle udføres og fortsætter:

” Det [læringen] har i hvert fald rigtig meget betydning for mig, fordi det er derfor, jeg gider gå herop og lære noget. Det er jo ikke ligefrem lønnen, jeg kommer for, jeg kommer for at komme videre. (Tobias, elev, 2015)

I det nye sjak gav det at møde op mening for Tobias, da han oplevede, at hans deltagelse i sjakket kunne give nye muligheder i realiseringer af hans personlige deltagerbane og fremtidige muligheder.

6 En lærling får elevløn: „Elevlønnen er aftalt mellem arbejdsgivere og den faglige organisation på området. Begyndelseslønnen for elever i erhvervsuddannelserne ligger typisk mellem 9.500 kr. og 12.500 kr. om måneden og stiger for hvert år.“ (www.ug.dk, 2016)

Også Morten beskriver, hvordan den lave løn kan træde i baggrunden, når der er noget andet, der træder i stedet:

” Nu har jeg gået hernede i så lang tid, og har stadigvæk ikke fundet ud af, hvad jeg vil. Nogle folk spørger mig: „Du arbejder jo alligevel, hvorfor ikke få et normalt arbejde?“ Man får ikke så meget i løn hernede, så skulle man få noget mere i løn, men det er ikke bare et arbejde, hernede kan jeg også få noget vejledning. (Morten, elev, 2015)

Morten oplever, at nogle i hans omgangskreds er rettet mod arbejdets værdi i kroner og ører. Men for Morten er hans deltagelse i sjakket rettet mod en anden værdi, nemlig ønsket om at opnå indsigt i sine fremtidige uddannelsesmuligheder.

Elevernes deltagelse i sjakkene indeholder nogle oplevede dilemmaer, da den lave løn fastholder dem i en position som produktionsskoleelev, hvilket er i strid med deres rettedhed mod at blive „mindre elev“ og „mere håndværker“. På den anden side giver det, at de lønnes som produktionsskoleelever dem mulighed for at få den vejledning af faglæreren og UU-vejlederen, som netop er det, der, jf. vores tidligere analyser, er nødvendigt, for at de kan bevare deres legitime position i sjakkene.

Virksomhedsskolen som et grænsefællesskab

Gennem analyserne har vi anskueliggjort, at Virksomhedsskolen, i kraft af faglærerens og UU-vejlederens rolle og den fysiske placering tæt på virkelighedens byggeplads, kan være med til at danne forbindelser og overlap for den unge. Virksomhedsskolen kan dermed betragtes som et grænsefællesskab, der skaber forbindelser mellem elevens liv, produktionsskolen og arbejdslivet. Ved at flytte produktionsskoleværkstedet, faglæreren og UU-vejlederen helt ud på byggepladsen er der skabt nye muligheder for, at elever tilknyttet Århus Produktionsskole kan gøre sig vigtige erfaringer med den virkelige verden. Forståelsen af,

at eleverne tilknyttet Virksomhedsskolen bevæger sig ud i den virkelige verden, fremstår som en almen fortælling, der går igen hos eleverne selv, faglæreren, en sjakbajs og tovholderen fra NCC, UU-vejlederen, samt fra andre samarbejdspartneres side. Virksomhedsskolen gør det muligt for elever at komme ud i en verden, der rummer muligheder, begrænsninger og dilemmaer for de unges deltagelse i partnerskabet. Men samtidig er de ikke blot *kastet* ud i den virkelige verden – de har fået adgang til den gennem det grænsefællesskab, Virksomhedsskolen udgør. Dette grænsefællesskab hjælper til med, at eleverne kan fastholde deres legitime position i virkelighedens sjak. I grænsefællesskabet er faglæreren talsmand for eleverne – eller sagt på en anden måde, så forhandler han både adgang og fastholdelse af legitimitet. En legitimitet der kræver, at eleven støttes i at være stabil og engageret. Faglæreren kan qua sin fysiske tætte tilstedeværelse tage det, der måtte udfordre elevernes legitimitet i opløbet, inden eleven risikerer at bevæge sig mod mere marginale positioner. Elevernes læring i sjakkene er kendetegnet ved en bevægelse fra perifere mod mere centrale positioner. Denne bevægelse, som bliver en del af elevens deltagerbane, tager tid, som vi har set i analyserne, og det er netop tidsaspektet sammen med den tætte daglige kontakt til faglærer og UU-vejleder, der gør Virksomhedsskolen til andet og mere end almindelige produktionsskolepraktikker. I elevernes deltagerbaner bliver UU-vejlederen central, da hun som en del af grænsefællesskabet kan muliggøre retninger for eleverne, som peger i en personligt og samfundsmæssigt relevant retning.

Virkelighedens erfaring i sjakkene kan ses som en ny trædesten for eleverne, hvorfra de kan udvide deres muligheder i fremtiden og komme videre i uddannelse, hvilket er målet for alle eleverne.

Et år efter ...

Da vi besøgte Virksomhedsskolen på Aarhus Havn i april 2015, stod de over for nye spændende udfordringer; Dokk1 var færdig, og sjakkene skulle flytte ud til andre projekter.

I sommeren 2016 holder Virksomhedsskolen stadig til på Aarhus Havn, men er nu flyttet til et andet sted på havnen; nemlig Havneholmen, hvor NCC er entreprenører på et stort boligbyggeri. Selvom Virksomhedsskolen ligger et andet sted, ligner den stadig sig selv. Den holder til i en skurvogn, hvor UU-vejlederen Inge og faglæreren Henrik har kontor. Eleverne har stadig deres eget bord i den frokoststue, der er skabt ud af skurvogne midt på byggepladsen. Det tyder på, at Virksomhedsskolen har fundet en stabil form.

Det første man mødes af, når man nærmer sig NCCs skurvogne på Havneholmen, er faglæreren Henrik, som står på toppen af en interimistisk trappe ved indgangen til de skurvogne, der tjener som garderobe. Fra toppen af trappen har han overblik over dem, der ankommer til byggepladsen, og hans „godmorgen, der er kaffe på kanden“ lyder adskillige gange, mens lærlinge, håndværkere og Virksomhedsskolens elever ankommer.

Turen rundt på byggepladsen senere på dagen byder på snakke med venlige håndværkere, der har produktionsskoleelever i deres sjak. Alle har kun positivt at sige om eleverne, men der tales en del om elevernes lave løn, som vi også tidligere har været inde på.

Faglæreren Henrik fortæller, at Virksomhedsskolen flyttede her til Havneholmen sammen med NCC, da byggeriet på DOKK1 var færdigt året før. Selvom NCC har været vejen ind, er det ikke alle elever, der går i NCCs sjak. En del af eleverne går med sjak, der er under andre entreprenører. Udover eleverne på Havneholmen går to elever hos entreprenørfirmaet Enggaard, som har en byggeplads tæt på havnebyggeriet. Dem besøger faglæreren Henrik hver dag. Udover havnebyggeriet har Virksomhedsskolen i Aarhus en del elever på en

byggeplads i forbindelse med byggeriet af Det Ny Universitetshospital. Her fungerer det på samme måde som på Havneholmen med en faglærer, der har præcis samme rolle, som Henrik har på havnebyggeriet. UU-vejlederen Inge skifter mellem at være på byggepladserne på hhv. Havneholmen og DNU.

Det næste, der formodentlig kommer til at ske, er, at Virksomhedsskolen flytter fra havneholmen ud på Fredriks Plads. Her har NCC en stor byggeplads, hvor de bygger bolig, erhverv og butikker. Derudover får deres samarbejdspartner Enggaard en stor opgave i forbindelse med byggeriet i Gellerupplanen, hvilket formodentlig kommer til at give nogle muligheder for, at Virksomhedsskolen kan få nogle elever med i sjakkene derude. Faglæreren Henrik forestiller sig, at der kan skabes muligheder ikke mindst for „de tosprogede drenge“, som ofte er bosat i Gellerupområdet. Han siger:

” Det er en meget spændende proces, for der har vi også et kæmpe stort potentiale med mange unge mennesker derude, som vi synes, at det måske kunne være fedt for, med noget i det nære område. (Henrik, faglærer, 2016)

Fremover vil Virksomhedsskolen, som tidligere nævnt, hedde „Byggepladsen – et produktionskoleværksted i partnerskab med virksomheder“.

Hvor er eleverne et år efter?

En af de unge, der blev interviewet i april 2015, er Jesper. Et år efter er han den eneste af de interviewede elever, der stadig går på Virksomhedsskolen. Vi møder en glad og smilende ung mand, der gerne fortæller om, hvordan det er at gå med det elektrikersjak, han er tilknyttet. Faglæreren Henrik fortæller, at Jesper

” er i fantastisk udvikling. Det har været svært. Han har hele tiden gerne villet være elektriker, siden den dag han kom. Han kom jo fra teknisk skole, faktisk (...) og stoppede på grund af ordblindhed og havde svært ved

at læse og regne og alle de teoretiske dele. Men fra dag ét ... der har ikke været tvivl, der er håndværker i ham. (Henrik, faglærer, 2016)

Faglæreren Henrik fortæller, at Jesper tidligere har haft en negativ attitude, men at han nu er positiv og engageret. Han møder stabilt, og Henrik ser nu muligheder for, at han kan komme ind på teknisk skole igen.

Eleven Tobias, som vi også mødte i april 2015, går allerede på teknisk skole og vil gerne uddanne sig til tømrer. Det er ikke lykkedes Tobias at få en læreplads, så han er i skolepraktik. Henrik fortæller, at han inden Virksomhedsskolen

” kom fra teknisk skole og droppede ud, fordi det var for svært (...) i løbet af et halvt år, får vi ham tilbage på teknisk skole. Han gennemfører grundforløbet, fordi (...) han fik den styrke, der skal til (...). Han skal nok blive tømrer ... (Henrik, faglærer, 2016)

Også Abid er videre i uddannelse. Han er født i Danmark, men flyttede med sine forældre tilbage til Libanon som helt lille. I en alder af 16-17 år kom han tilbage til Danmark og kunne derfor ikke meget dansk. I løbet af tiden på Virksomhedsskolen bevægede han sig fra at kunne meget lidt dansk til at bestå optagelsesprøven til teknisk skole, komme på teknisk skole og har nu en læreplads i Bjerringsbro som jord- og betonarbejder.

Et år efter

– Antons personlige deltagerbane fra elev til lærling

Når vi analyserer Virksomhedsskolen fra 22-årige Antons perspektiv, kan vi se, hvilken betydning hans deltagelse her har haft i realiseringen af hans personlige deltagerbane. Vi interviewer Anton to gange – i april 2015 og igen et år efter i 2016. Første gang vi møder Anton, er han allerede videre efter Virksomhedsskolen og har en læreplads i et lille entreprenørfirma, så hans blik på Virksomhedsskolen er begge gange retrospektivt.

Anton beskriver de første år af sin folkeskoletid som uproblematisk og sig selv som en meget engageret elev indtil teenageårene, hvor det begyndte at gå den forkerte vej. Han siger:

” Så styrtdykkede det, jeg har ADHD til fingerspidserne, så deromkring begyndte det virkelig at være problematisk for mig at følge med i timerne og gide lave mine lektier. Hvis der var noget, jeg følte, jeg kunne, så gad jeg overhovedet ikke følge med i fagene. (Anton, elev, 2015)

Da han var 15 år, begyndte han at ryge hash, hvilket senere udviklede sig til et misbrug af alkohol og hårde stoffer. Han tog alt, hvad der „kunne få mig væk fra hverdagen“, forklarer han. Hans forældre blev skilt, og hans mormor, som han havde et nært forhold til, døde. Stofferne blev en måde at håndtere de indre dæmoner på, fortæller han og beskriver sit liv i den periode som en „nedadgående spiral“. Efter folkeskolen begyndte Anton på tre grundforløb, men blev smidt ud af dem alle. At han ikke lykkedes med at fortsætte på grundforløbene, forklarer han med manglende koncentration pga. ADHD og så det dårlige match mellem at møde tidligt i skole og hans misbrug.

Som en konsekvens af disse betingelser har han „aldrig rigtig følt sig tilrette“ i de uddannelsesmæssige handlesammenhænge, han forsøgte at deltage i.

Da han var i gang med sit fjerde grundforløb, skete der en ændring. Anton siger:

” Grunden til at jeg kom ind på Virksomhedsskolen, det var fordi, jeg var blevet skoletræt. Jeg var startet på grundforløbet som struktør. Da jeg havde gået der i en 35 uger, og alle dem, jeg egentlig var startet på hold med, havde fået lærepladser og var kommet videre, så gik jeg og blev mere og mere skoletræt...fordi jeg havde jo ikke noget, jeg skulle op til...og så begyndte jeg at holde op med at møde i skole, og ja...så enten så skulle jeg smides ud, ellers prøvede de at sende mig ned på havnen...ned til Henrik og Inge. (Anton, elev, 2016)

Anton kommer godt i gang i sjakkene på Virksomhedsskolen og er selv meget glad for at være der. Han fortæller:

” Jamen igen, jeg tror, det er ansvaret. Det får mig til at føle, at jeg har en mening med at være der. Jeg er ikke bare endnu et nummer i rækken, jeg er kollegaen. De regner med, at jeg kommer om morgenen. Hvis jeg ikke kommer, så er de en mand mindre, og så producerer vi det mindre. (Anton, elev, 2015)

Denne oplevelse af tilhørsforhold mærker Anton helt fra begyndelsen i sjakkene på Virksomhedsskolen. Han italesætter en vigtig ændring i sin selvforståelse, nemlig en bevægelse mod at blive mere betydningsfuld. Fra at være et (ubetydeligt) nummer i rækken til en kollega. Han er en legitim deltager i det praksisfællesskab, sjakkene udgør, og han tager del i den fælles virksomhed og produktion. Tæt knyttet til oplevelsen af at høre til er oplevelsen af at mangle, hvis man ikke er der. Da interviewer spørger, om det var noget, han oplevede i klasselokalet, siger han:

” Nej, det er der ikke, der er højest en kammarat, der siger „jeg savnede dig i går“. Det er en af de ting, jeg godt kan lide ved Virksomhedsskolen, at de gav mig den chance. Jeg har fået en grund til at stå op om morgenen. Jeg skal ikke bare ligge derhjemme og drikke den ene øl efter den anden, eller hvad fanden jeg nu har lyst til. (Anton, elev, 2015)

Hans deltagelse i sjakkene giver ham grunde til at ændre sin livsførelse og dermed handle på nye måder, der bevæger ham i en retning mod fortsat uddannelse. Over tid bliver han mere af noget, han bliver mere håndværker. Disse handlegrunde kunne han ikke finde under de betingelser, han oplevede i det etablerede uddannelsessystem.

Anton bliver hurtigt lærling på Virksomhedsskolen med henblik på at få en læreplads hos Virksomhedsskolens samarbejdspartner NCC. Det ser ud til, at hans rettethed mod uddannelse kan realiseres. Men helt så glat går det ikke. Da Anton en dag møder op med en meget iøjnefaldende tatovering,

vil NCC ikke længere tilbyde ham en læreplads. Deres begrundelse er, ifølge Anton, „at de ikke kunne sende mig ud til Hr. og Fru Danmark, og så mente de ikke, jeg kunne stå op om morgenen, fordi jeg så sådan ud.“ (Anton, elev, 2016). Tatoveringen er altså ikke legitim kropspynt (Kristensen, 2015), og den strider mod de praksisideologier, der er i sjakkene, og fra NCCs perspektiv også er hos de mennesker, der skal have arbejde udført af NCC's sjak. Antons legitime position i det praksisfællesskab, han fandt så meget mening i, er truet, og det er for en tid usikkert, om han kan lykkes med at realisere sin personlige deltagerbane i retning af en håndværkeruddannelse. Det, der så ud til at være en overskridende bevægelse, ser efter bruddet på fremherskende praksisideologier ud til at blive en marginaliserende bevægelse, der måske lukker for de muligheder, Virksomhedsskolen åbnede.

Samtidig er der endda risiko for, at han kan blive smidt ud af Virksomhedsskolen, men faglæreren Henrik og UU-vejlederen Inge taler hans sag over for ledelsen, og han får lov til at blive. Antons personlige deltagerbane er ikke en lineær bevægelse. Den forløber, som det er tilfældet med flere af de unge, vi har fulgt, i en zig-zag-bevægelse, som bringer ham både fremad og bagud i forhold til den deltagerbane, han finder meningsfuld (se kap 2 og Mørck, 2006). At han på et tidspunkt bevæger sig bagud og væk fra realiseringen af den personlige deltagerbane, der giver mening for ham, får den betydning, at han arbejder ekstra hårdt for at modbevise, at han er ustabil. Den usikre position får betydning – han må bevise noget ekstra. Det lykkes Anton at blive, og efter noget tid får han også en læreplads, som faglæreren Henrik er med til at skaffe ham. Da vi møder Anton i 2016, er tatoveringen dækket, så godt som det er muligt, med hår og fuldskæg.

Vi ser her, hvordan faglæreren og UU-vejlederen får stor betydning, både når der konkret skal skaffes kontakter, men også når Anton skal navigere i forskellige praksisfællesskaber mellem vennerne derhjemme, som fandt tatoveringen legitim, og sjakkene, som fandt tatovering en illegitim. Han

må få sit liv til at hænge sammen på tværs af handlesammenhænge med forskellige og modstridende praksisideologier. Her er det faglæreren, der mæglar mellem disse forskellige praksisideologier, så det ikke er Antons opgave alene.

Når Anton taler om det, der har størst betydning for, at han er der, hvor han er nu, så tales faglæreren Henrik og UU-vejlederen Inge frem som meget betydningsfulde. Han omtaler det at begynde på Virksomhedsskolen som at komme „ned til Henrik og Inge“. Det viser det, som også går igen i interviewet, nemlig at Virksomhedsskolen for Anton er personificeret gennem den tilknyttede faglærer og UU-vejleder. Det er netop i realiseringen af sin personlige deltagerbane, at faglæreren Henrik og UU-vejlederen Inge bliver så betydningsfulde for Anton. Det viser sig meget hurtigt for Anton, at Virksomhedsskolen giver mening på en måde, han ikke har oplevet i sine tidligere forsøg på at tage en ungdomsuddannelse. Det er betydningsfuldt for Anton, at faglæreren Henrik og UU-vejlederen Inge er tæt på, at de er placeret helt tæt på byggepladsen, så han hurtigt kan få fat i dem. Men også Henriks „entusiasme“ fremhæves som noget helt særligt:

”Jeg ved ikke rigtig, hvordan jeg ellers skal forklare det. Altså, Henrik er Henrik, det er 'one off a kind' (...) det engagement han lægger i eleverne (...) Jeg har bare aldrig set noget mennesker brænde så meget for at få unge videre igennem systemet ... (Anton, elev, 2016)

Der er noget ved faglæreren Henriks tilstedeværelse i Virksomhedsskolen, der skaber sammenhænge. Om det er hans funktion som rollemodel, hans entusiasme eller hans særlige måde at få eleverne til at føle sig velkomne på, som når han står på trappen og råber „Godmorgen“ til samtlige, der ankommer på byggepladsen, er ikke til at vide.

Også UU-vejlederen Inge har betydning på en måde, Anton har svært ved at sætte ord på. Når han spørges til, hvilken rolle Inge har haft, siger han:

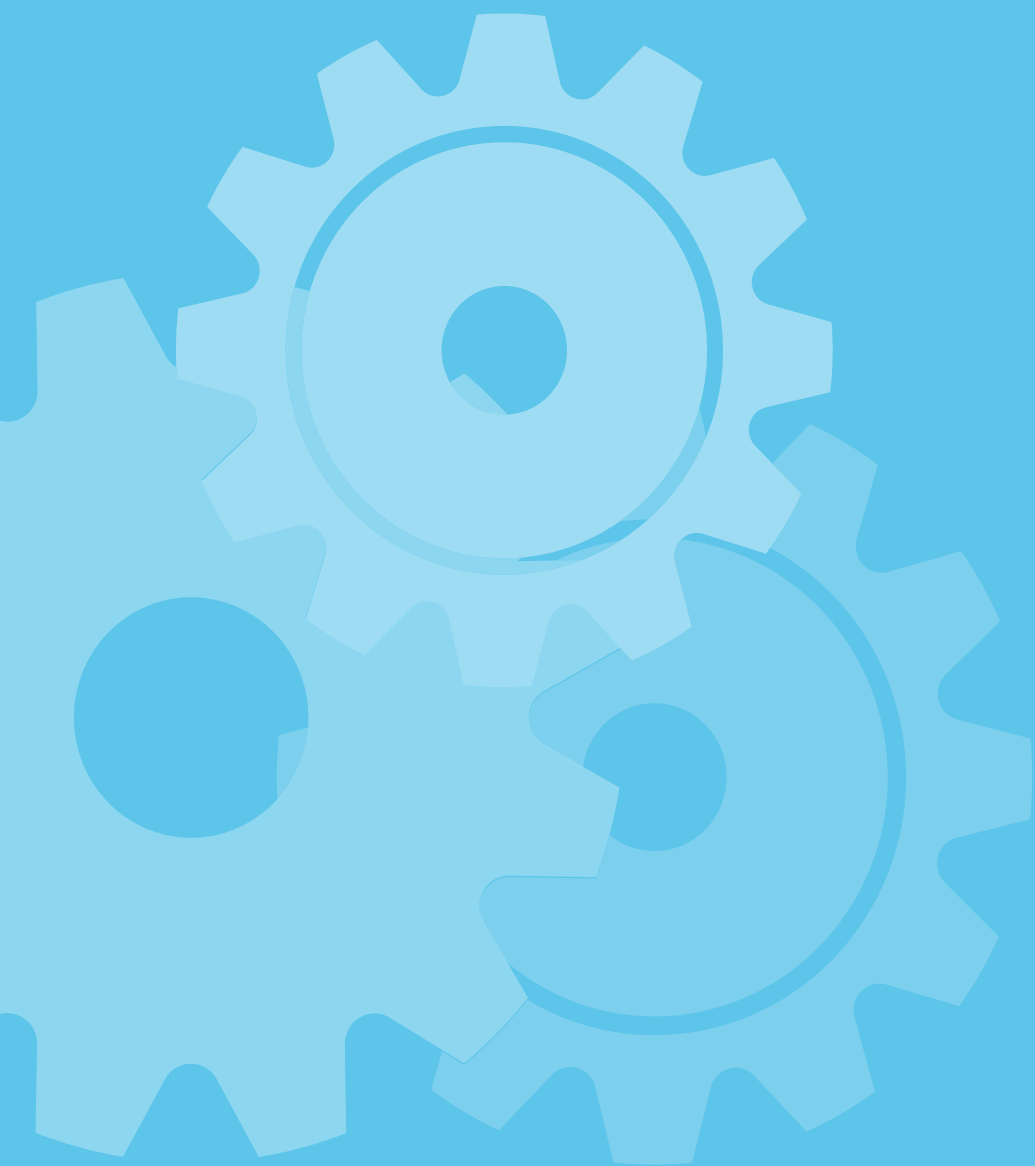
” Jamen det er jo lille Inge-mor. (...) ligesom med Henrik, hvis man havde en dårlig dag, så lige at tage en snak med Inge. (...) Det er bare fantastisk ... både at have Henrik og hans gå på mod og Inge ... stille og rolig (...) det har været fantastisk at have de to med. (Anton, elev, 2016)

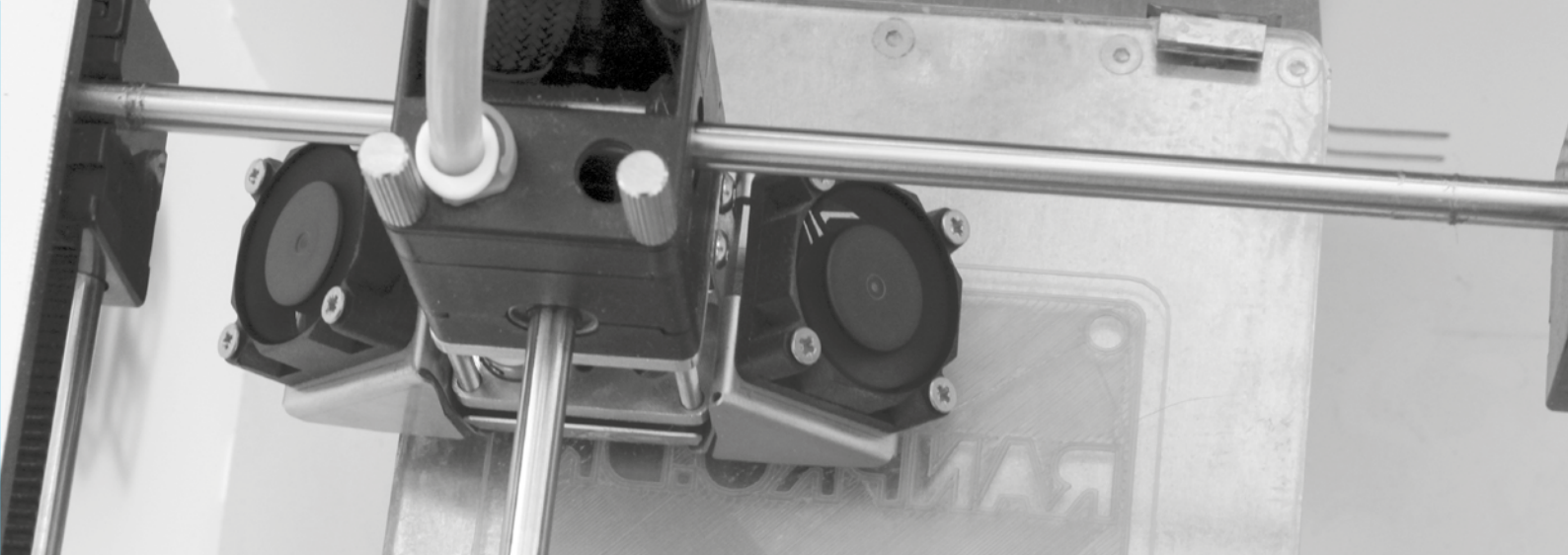
Når vi analyserer fra Antons perspektiv på sit eget liv, tegner der sig flere modsatrettede bevægelser. Men det er bevægelser, der tilsammen har bevæget ham i en overskridende retning – væk fra den marginalisering han var i risiko for. Han er gået fra at være misbruger, der blev smidt ud at uddannelser, til nu at være 3. års lærling i et entreprenørfirma – og det tyder på, at han inden så længe vil stå med et svendebrev i hånden og have realiseret en deltagerbane, som både han selv og hans omgivelser tidligere havde svært ved at tro, kunne være mulig. Han peger på mange betingelser i sit forløb, som har haft stor betydning, fx faglærerens og UU-vejlederens rolle, Virksomhedsskolens fysiske placering og det at være betydningsfuld i sjakkernes praksisfællesskab. Men hans perspektiver viser også dilemmaer, der opstår på grund af den lave løn, risiko for at bryde med praksisideologier og usikkerheden, når man står som „lille mig“ sammen med store fuldvoksne mænd i sjakket (Anton, elev, 2016). Der har været zigzagbevægelser undervejs, og han fortæller, hvordan han stadig kan udfordres af sit temperament (Anton, elev, 2016), men udfordringerne bevæger ham ikke længere i en samfundsmæssigt marginaliserende retning.

Opsamling

Det, at blive betragtet som en medarbejder, at kunne lave sjov med hinanden og at kunne se, hvad ens arbejde på byggepladsen har bidraget til, er helt centralt for, at eleverne oplever deres deltagelse på Virksomhedsskolen som meningsfuld. At have disse muligheder samtidig med, at eleverne er tæt på produktionsskolens faglærer og UU-vejleder, får stor betydning for deres vedvarende engagement. Ifølge Virksomhedsskolens elever er det således virkelighedens hverdag i sjakkene, der er betydningsfuld og som adskiller sig fra den hverdag, de tidligere har oplevet i andre skolesammenhænge og praktikker.

Det er af stor betydning, at eleverne har mulighed for at være en del af sjakkene i lang tid, fordi det tager tid at blive så meget en del af sjakket, at man på linje med de andre føler et tilhørsforhold og forstås som en selvfølgelig og uundværlig del. Det er denne følelse af at høre til, som er helt central for elevernes læring, deres fortsatte engagement og overskridelse af deres marginale positioner. Det er også dette tilhørsforhold, hvor de andre i sjakket ser eleven som en god og mødestabil medarbejder, der kan danne afsæt for, at virksomheden tilbyder en lærlingeplads eller anbefaler den unge til andre kollegaer i branchen.





6#

Væksthus for Innovation

Af David Roberto Andreasen & Merete Munkholm

Det er en kold november morgen, og klokken er lige passeret 8.00 på Træ-D værkstedet på Randers Produktionshøjskole⁷, der er tilknyttet afdelingen på Gl. Hobrovej. Vi er alle sammen samlet omkring et langt bord med plads til ca. 30 mennesker i et stort lokale, som udgør det ene af Træ-D værkstedets to store lokaler, hvor det meste af designarbejdet foregår. Der er enkelte elever, der kommer for sent. Dette bevirker forskellige kommentarer fra de tilstedeværende elever, som påpeger, at der nok er nogen, der skal trækkes for en times løn, hvilket skaber en del småsnak og diskussioner eleverne imellem. Den ene faglærer, Ninna, starter med at beskrive dagens program, som primært er

⁷ Der er her ikke tale om en produktionshøjskole, hvor eleverne overnatter på skolen, hvilket man kunne foranlediges til at tro med betegnelsen *produktionshøjskole*. Dog er pædagogikken på visse måder inspireret af højskolens traditioner, hvor man tidligere bl.a. har sunget fællessange i forbindelse med spisningen og generelt er pædagogisk bevidst om at være orienteret mod almindelige diskussioner med eleverne.

centreret omkring forskellige opgaver tilknyttet produktionsskolens arrangering af årets 'Juleby'. Der skal bl.a. laves forskellige dekorationer, der både skal tegnes og klippes, og nogle skal samles eller skæres til inde i det andet lokale, som udgør det lokale, hvor træarbejdet foregår. Ud fra kontoret, som ligger midt i mellem de to lokaler og oftest bliver brugt som gennemgang af eleverne, kommer de to andre faglærere, Jonathan, der ligesom Ninna primært er tilknyttet værkstedets design-del, og Simon, der er faglærer på værkstedets træ-del. Træ-D værkstedet er en fusion af det tidligere Træ-værksted og Design-værksted. Fusionen af værkstedet skete tilbage i 2013, mens Ninna var på barsel, og tog udgangspunkt i en delt vision mellem Jonathan og Simon om at starte et 'væksthus for innovation', der kunne håndtere atypiske og innovative arbejdsopgaver gennem et tæt samarbejde mellem værkstederne. Simon giver en kort besked til de træ-lærlinge, som hans primære fo-

kus er orienteret mod. Jonathan giver en besked til de elever, der bliver betegnet som „SPUK-eleverne“, om at de bare skal gå op på tegnestuen efter pausen, og at de vil få besked på dagens opgaver deroppe. SPUK-eleverne er de elever, der deltager i det centrale partnerskabsprojekt, som foregår på Træ-D værkstedet. Jonathan, der er uddannet industriel designer, og som selv er tidligere produktionsskoleelev på Randers Produktionshøjskole, er den af de tre faglærere, der er primært tilknyttet partnerskabsleverne (de såkaldte „SPUK-elever“), som vi skal se nærmere på senere.

Partnerskabsleverne deltager hver dag i de daglige samlinger, som sker på Træ-D værkstedet. Der er her tale om en morgensamling kl. 8.00, hvor man samles og får besked om dagens opgaver, inden man går op til fællesspisning i produktionsskolens køkken og kantine, som ligger i en separat bygning (bygning 1). Derudover samles værkstedet hver dag om eftermiddagen, inden de får fri og samler op på dagen.

Efter morgensamlingen følger en af os forskere med partnerskabsleverne op og spiser i kantinen, hvor eleverne sidder mere eller mindre tilfældigt, og hvor partnerskabsleverne sætter sig samlet. Vi går efter spisningen ned i baggården, som ligger bag Træ-værkstedet, hvor der bliver røget så meget som muligt i den resterende pausetid, inden dagen går i gang. Eleverne har to rygepauser i løbet af dagen, hvilket gør, at der bliver røget igennem i pauserne. Når klokken bliver 09.00 går eleverne ind fra baggården og tilbage på værkstedet, hvor de begynder dagen med udgangspunkt i de opgaver, de er blevet stillet. Dette er dog ikke tilfældet med partnerskabsleverne. De går fra baggården uden om bygningen, som huser både Træ-D værkstedet, Musik-værkstedet og Adventure-værkstedet, og op ad en mindre bakke til en parkeringsplads som ligger bag bygning 1, og som udgør af- og pålæsningspladsen for Transport og logistik-værkstedet. Her går de ind ad en smal dør, der leder ind til en mellemgang, som forbinder de to bygninger. I denne gang midt i mellem Transport og logistik-værkstedets parkeringsplads og Adventure vær-

stedets store hal, hvor der skal opstilles Juleby, ligger et værksted, som eleverne går ind i. Dette er den såkaldte tegnestue, som faglæreren Jonathan denne morgen gav eleverne besked om, at mødes og gennemgå dagens opgaver på.

Vi vil i dette kapitel analysere og diskutere, hvordan forskellige aspekter ved „Væksthus for Innovation“ kan være med til at skabe muligheder og barrierer for partnerskabslevernes tilblivelse, læring og overskridelse af marginalisering. Gennem kapitlet undersøger vi hvilke betingelser, der får særlig betydning for eleverne, samt hvordan deres deltagelse som partnerskabslev potentielt kan skabe nye forbindelser og overlap mellem de praksisfællesskaber og handlesammenhænge, de lever deres liv på tværs af. Dette efterfølges af et blik på de ændringer, der er sket i partnerskabet det sidste år, hvorefter kapitlet afsluttes med en analyse af, hvilken betydning deltagelsen i partnerskabet har haft for en konkret produktionsskolelev, Ralf.

Tegnestuen – målsætningen

Tegnestuen, som partnerskabsleverne holder til på i 2014-2015, er placeret inde i et lidt større værksted, som mest af alt minder om et opfinder-værksted i bedste 'Georg Gearløs'-stil, fyldt med mange forskellige dingenoter og dippedutter af metal, elektronik og træ. Bagest i værkstedet er en dør, der leder ind til et værksteds-kontor lignende rum, hvor de – på daværende tidspunkt – fire partnerskabslever sidder og arbejder ved et langt arbejdsbord langs bagvæggen. På væggen hænger en masse forskellige tegninger af de ti modeller, som de er i gang med at designe som en del af partnerskabsprojektet. De har alle ryggen til et stort bord, der er placeret i midten af tegnestuen, hvor der blandt andet er placeret fem forskellige computere, en masse forskellige elektroniske apparater, der er blevet skilt ad, og vigtigst af alt en 3-D printer.

Målsætningen med dannelsen af partnerskabsprojektet skal forstås i henhold til partnerskabets grundlæggende vision om at skabe et væksthus

for innovation, hvor formålet er centreret omkring udviklingen af *innovative og problemløsende tænkeevner hos eleverne*, som så skal samarbejde med designere ude fra *den virkelige verden*, med udgangspunkt i nogle *virkelighedsnære* problemstillinger, som designerne kan præsentere for eleverne. Hertil bliver 3-D printeren et afgørende redskab, i og med det er gennem 3-D printeren, at de prototyper, der kan virke problemløsende, skal printes.

Etablering af et tegnestuefællesskab, der ligner virkeligheden

Til at begynde med foregik partnerskabsprojektet på det generelle Træ-D værksted, hvor de fire partnerskabs elever var placeret i den del af rummet, hvor designarbejdet foregik, til dels adskilt fra de andre elever af en skillevæg, sat op i nærheden af en væg, hvor elever typisk sad og tegnede ved lys-bordene. Ifølge Jonathan var en af udfordringerne ved opstartsfasen selve de fysiske forhold, hvilket kommer til udtryk, da han bliver spurgt ind til, hvordan projektet udfoldede sig i starten:

” Jonathan: *Jamen jeg havde valgt nogen ud egentlig, hernede, hvor vi sad alene. Men jeg kunne bare mærke, at det her, det fungerer ikke, vi skal have et rum for os selv ...*

– Interviewer: *Nåeh, det var da i sad dernede, ved skillevæggen ...*

– Jonathan: *Ja, det holdt simpelthen ikke ... der var for meget forstyrren og for meget, sådan ... alle mulige der rendte rundt, og det er simpelthen umuligt at holde koncentrationen i det, og så tænkte jeg „Hold kæft mand ... Jeg har jo egentlig en tegnestue ovenpå, som det ser ud i en tegnestue ... Hvorfor fanden bruger jeg ikke det?“ Og så spurgte jeg [forstander], og så siger han, „så betaler vi sgu din husleje.“ (Jonathan, faglærer, 2015)*

Tegnestuen, som bliver rammen om „Væksthus for Innovation“, er således oprindeligt Jonathans egen private tegnestue, hvor han har haft lejet lokalerne

af produktionsskolen. Han har, før den blev brugt som en del af partnerskabsprojektet, brugt tegnestuen til sine egne innovative projekter i sin fritid.

Selve muligheden for at flytte de enkelte elever op på tegnestuen hænger først og fremmest sammen med ledelsens ressourcemæssige opbakning og ønske om at sætte skub i opstartsprocessen. Som koordinator af partnerskabsprojektet og faglærer på musikværkstedet, Mikkell, påpeger, så blev der taget en ledelsesmæssig beslutning om at skære ind til benet. Beslutningen medførte at:

” *Nu laver han et slags for-projekt af projektet ... ser om det kan lade sig gøre. Kan det lade sig gøre at lære elever at tænke innovativt? (Mikkell, koordinator, 2015)*

Det interessante ved dette tiltag er, at etableringen af tegnestuen som et slags 'for-projekt' får flere betydninger. Først og fremmest bliver eleverne konkret taget ud af den dagligdag, der foregår på det traditionelle Træ-D værksted og oplever hvad det vil sige at arbejde på en tegnestue som en del af et designteam. For det andet bliver Jonathan selv en form for partner-karakter, der også repræsenterer virkelighedens designverden. Eller som han selv beskriver det, bliver han til:

” *boss, chef skråstreg mentor, lærer, tutor og ... altså overhovedet, [der] trækker i trådene. For det er jo, som sagt, fordi jeg gerne vil have, at det skal være følelsen af, at man er ansat ved en tegnestue, og at man får nogle opgaver af en chef, som er mig, og det kan være opgaver i forhold til kunder, som kommer udefra og skal have løst et problem, eller ... (Jonathan, faglærer, 2015)*

Intentionen bag dette er altså at etablere et praksisfællesskab, der lægger sig tæt op af den virkelige verdens tegnestuer med teamsamarbejde, en chef og kunder, der ønsker et problem løst.

I marts måned, 2015, da vi talte nærmere med eleverne og faglærerne, var der sket nogle forandringer i det konkrete team i tegnestuen. Ud af de fire,

der var med i opstarten, var en enkelt faldet fra – Mathilde, som var tegnestuens eneste pige. Årsagen til dette var, at Mathilde havde svært ved at møde stabilt, og hun glemte indimellem at melde sig fraværende til Jonathan.

Samtidig var der kommet to nye elever til, Torben og Kristoffer. Torben startede på Træ-D værkstedet et halvt år inden, partnerskabs eleverne rykkede op på tegnestuen. Kristoffer var en ny elev, som kom direkte ind som en del af for-projektet. Begge startede de i løbet af januar. Hermed bestod teamet i marts af de tre elever, der var med fra start: Danny, Ralf og Niels, samt de to nye: Torben og Kristoffer.

Mathildes udfordring kan forstås med udgangspunkt i de krav, Jonathan stiller til *gensidig tillid*, som vi skal se nærmere på om lidt, og de krav der stilles til elevens udvikling og læring i forhold til at håndtere programmet Rhino.

Mestring af Rhino som en forudsætning for en central position i praksisfællesskabet

Eleverne er udvalgt af faglæreren Jonathan og har derfor en legitim position i tegnestuens praksisfællesskab. Men som nyankomne er de perifere deltagere, og for at de kan bevæge sig mod mere aktive og ansvarlige positioner i tegnestuens praksisfællesskab, er det nødvendigt, at de kan håndtere computerprogrammet Rhino. Det er i dette program, eleverne digitalt designer de prototyper, som samarbejdet med de udefra kommende partnere er centreret omkring. Arbejdet med Rhino bliver derfor fundamentet for den fælles virksomhed, praksisfællesskabet er kendetegnet ved. Dette viser sig i samtalerne med eleverne og faglærerne omkring opstartsprocessen at være en udfordring på grund af programmets sværhedsgrad og det medfølgende stillesiddende arbejde.

Som eleven Danny udtrykker det: „*jeg kan ikke bare sidde og glo ind i en skærm hele dagen*“. Danny

vil hellere lave noget mere praktisk arbejde, såsom at finde ud af hvorfor computeren ikke virker og så finde på løsninger. Det samme gælder Torben, som påpeger, at det ikke er fordi han ikke vil sidde ved computeren, men „*det er bare lige det der med at finde roen til det*“. For Niels er det ikke det at sidde stille, der er udfordringen, men selve niveauet der følger med:

” Niels: *Udfordringerne, det er helt klart Rhino, det er en ting ...*

– Interviewer: *Fordi det er svært, eller?*

– Niels: *Det er rigtig svært ...* (Niels, elev, 2015)

Selvom det kan forekomme udfordrende for eleverne at skulle sidde lang tid stille foran en computer og arbejde med Rhino, så stiller Jonathan krav om, at eleverne tager denne del af processen seriøst og presser dem dermed til at forstå, at de bliver nødt til at lære det, hvis de vil være en del af projektet. For som han selv siger det:

” *Det er fordi, det går ud på at få ting ud af hovedet, og hvis du ikke kan vise, hvad du har i hovedet, så er du lost i forhold til den branche her.* (Jonathan, faglærer, 2015)

Når eleverne brokker sig over, at det er for svært eller for krævende af dem, tager Jonathan ofte udgangspunkt i sig selv og påpeger:

” *Så siger jeg også [til dem]: 'Helt seriøst jeg er pisse-ordblind' og det siger jeg, som det er 'jeg er pisse-ordblind, jeg har gået her som elev, og hvis jeg kan, så kan I eddermame også!'* (Jonathan, faglærer, 2015)

Faglæreren Jonathan træder dermed frem som en rollemodel, som selv har realiseret en personlig deltagerbane, der var både personligt og samfundsmæssigt relevant. Han viser med sig selv som eksempel, hvordan hans læreproces har været af overskridende karakter. Hvordan han har bevæget sig fra en potentielt marginaliseret position, som „pisse ordblind,“ og til en ansvarlig og samfundsmæssigt anerkendt position, som faglærer. Det skinner tydeligt igennem, at dette ikke har været

en lige bevægelse, men at det har krævet noget særligt af ham. Måske er det netop denne inddragelse af egen deltagerbane, der giver Jonathan legitimitet til at stille de høje krav til eleverne, som vi vil se nærmere på betydningen af i det kommende afsnit.

Seriøsitet, engagement og ansvarlighed – muligheder og udfordringer

Det kommer gennemgående til udtryk fra Jonathan selv og eleverne generelt, at Jonathan er en slavepisker, der stiller meget høje krav til, 1) at arbejdet bliver taget seriøst, 2) at man som en del af design-teamet udviser engagement og ejerskab, 3) og at man er villig til at stå til ansvar for resten af teamet.

Men netop fordi der samtidig er tale om, at tegnestuen er et team som en helhed, og fordi eleverne selv har stor medbestemmelse i forhold til de beslutninger, der tages, oplever eleverne, at der ikke bliver talt ned til dem. Som Ralf beskriver det, handler det om at gå på kompromis:

”Jeg kan godt lide, at jeg er med til at tage beslutningerne ... at gå på kompromis i stedet for bare at få at vide, at 'sådan er det, bare sæt dig. Gør dine ting!' ... Det kan jeg godt lide, at der er mere ... at man er med til at tage beslutningerne. (Ralf, elev, 2015)

En anden ting, som eleverne taler frem som afgørende, er den anerkendelse, de oplever fra Jonathans side, og at han viser en oprigtig interesse i dem. Som Ralf udtrykker det:

”Han [Jonathan] er god til bare at snakke sammen med en, som altså ... bare som et almindeligt menneske ... før ovre på statskolen [og andre] steder, hvor der bliver undervist i klasselokaleform ... ja ... der er det ligesom, vi bare er sådan nogle får, der skal undervises ... [...] du snakker ikke personligt med nogle af dem eller noget ... eller virker interesseret i det ... Det gør [Jonathan]. Det kan jeg rigtig godt lide. (Ralf, elev, 2015)

Eleverne oplever, at de bliver betydningsfulde i et fællesskab, de får en oplevelse af belonging, hvilket står i modsætning til tidligere skoleoplevelser, hvor de ikke har oplevet dette, men med Ralfs ord blot følt sig som „nogle får, der skal undervises“.

Eller som Torben udtrykker det:

”Hvis du så laver noget, som du ikke skulle lave, men som der så er mega fedt alligevel, så får du også credit for det ... det kan jeg godt lide. Du får ros, selvom det ikke er det rigtige, så får du stadig ros for tingene. (Torben, elev, 2015)

Ifølge Niels er det samtidig afgørende:

”at han [Jonathan] ikke stresser med os med, at vi skal komme i gang med det samme [...] sådan får jeg i hvert fald lyst til at arbejde mere. (Niels, elev, 2015)

Der er nogle centrale praksisideologier, som tales frem i de fire elevinterviews, og som mere eller mindre bliver nævnt konkret, når eleverne er blevet bedt om at nævne tre ting, de sætter mest pris på oppe i tegnestuen. Der er her tale om praksisideologier, der trækker på værdien af *gensidig tillid, frihed under ansvar* og *seriøsitet*.

Dette skal vi se nærmere på i det nedenstående i forhold til, hvilken indflydelse de har på elevernes forståelse af sig selv som en del af noget anderledes end den 'almindelige' produktionsskoleelev.

Fællesskabet – at være en del af „Væksthus for innovation“

Den gensidige tillid skal både forstås i henhold til det ansvar, man tager for sin egen læringsproces og i forhold til at stå til ansvar over for teamet. Ansvar forhandles som del af et arbejdsfællesskab, hvor eleverne er meget bevidste om de mål, der skal nås, og deres rolle i forhold til, at det bliver nået. Hvordan det så bliver nået er mere frit.

” Det er meget frit deroppe, frihed under ansvar, så det ... vi bestemmer faktisk selv, bare det bliver lavet. (Danny, elev, 2015)

” Jeg har aldrig været på et sted, hvor jeg bare har kunnet gå rundt og drikke kaffe og sætte mig i sofaen, bruge mobil, hvis det er det, jeg har lyst til ... det har jeg aldrig prøvet før. (Ralf, elev, 2015)

Men det er ikke friheden alene, der motiverer eleverne. Det er friheden kombineret med de forventninger, som bliver tillagt dem, svarer Niels, da han i interviewet bliver spurgt om, hvad han sætter mest pris på:

” Niels: *at vi har vores egne ting, altså vores eget sted ... vi kan gøre hvad vi vil ...*
– Interviewer: *Der er frihed ...*
– Niels: *Der er frihed ... og der er nogen, der forventer ting af os ...* (Niels, elev, 2015)

Friheden kombineret med forventningerne, der yderligere kan relateres tilbage til den gensidige tillid i forhold til det ansvar og ejerskab, som forventes på tegnestuen, har altså en positiv indflydelse på Niels. Den samme kombination af forventninger og frihed udtrykkes af eleverne Ralf og Danny – kravet til seriøsitet kombineret med frihed og plads til fol.

Der er med andre ord tale om, at selve invitationen ind i en stærk fællesskabsforståelse med tydelige eksplicite praksisideologier kan virke inspirerende og motiverende og have en stor betydning for eleverne. Dette udtrykkes meget konkret af Torben, der som nævnt ikke var med i partnerskabsprojektet fra starten, men som har gået på Træ-D værkstedet, inden partnerskabet blev sat i gang.

” Torben: *på en eller anden måde så giver det mig en selvtilid at være på SPUK [partnerskabsprojektet], fordi det er jo ikke alle, der får lov til det, på samme måde som vi er det nu, altså ...*
– Interviewer: *Så det betyder meget at være udvalgt?*

– Torben: *Jaeh ... men jeg ville ikke sige det på den måde ... alle kan jo komme derop, men du skal bare bevise, at du gider lave noget, ... og det, det kan jeg godt lide. Det får mig til gerne at ville lave noget for at være deroppe ...* (Torben, elev, 2015)

Det er altså ikke udvælgelsen alene, der har betydning, men den betydning der er tilknyttet den arbejdsindsats, som forbindes med praksisideologien på tegnestuen.

Innovationsværkstedet som et grænsefællesskab?

På hvilke måder kan partnerskabsprojektet Væksthus for innovation forstås som et grænsefællesskab? Man kan diskutere om Jonathans oprindelige tegnestue og potentielt andre innovationsvirksomheder (fx Runken) egentlig indgår som partnere, eller om det er mere præcist i denne første fase at tale om 'Væksthus for Innovation' som et afgrænset praksisfællesskab, som de alle deltager i, og som er del af denne større sammenhæng Randers Produktionshøjskole? Jonathan agerer en form for rollemodel og „mester“ – han er specialisten, designeren, chefen, bossen, der styrer tegnestuen, hvor eleverne fungerer som et team af ansatte. Gennem deres deltagelse får eleverne adgang til den faglighed og den fælles virksomhed, der kendetegner tegnestuer. Men man kan diskutere, hvor meget det adskiller sig fra skolens andre værksteder. Om der hermed skabes et større overlap til den virkelige verden, som eleverne potentielt skal ud i? Men det er tydeligt, at Jonathan får en særlig betydning i kraft af sin personlige deltagerbane, hvor han selv tidligere har været produktionsskoleelev og nu har egen tegnestue og er faglærer på produktionsskolen og dermed personligt kan vise, at det er muligt at ændre position og blive til noget i den virkelige verden.

Et år efter – partnerskabet som integreret i værkstedet Innovation & Design

I 2015 stod Randers Produktionshøjskole over for en stor organisatorisk forandring, da produktionsskolen skulle flytte til nye bygninger. Dette betød, at Træ-D værkstedet skulle splittes op i de tre separate værksteder: Innovation, Design og Træ.

Da vi er tilbage i foråret 2016, er Randers Produktionshøjskole flyttet, og muligheden for at have en tegnestue, der kun er for partnerskabslever, er forsvundet. Partnerskabsleverne holder derfor ikke længere til på en særskilt tegnestue, men er nu en integreret del af værkstedet Innovation & Design. På Innovation & Design går ca. 17 elever efter almindelige produktionsskolevilkår og 5 elever, der er tilmeldt partnerskabsprojektet. Innovationsværkstedets lokaler består af to rum med en stor døråbning imellem. Det ene rum er værksted, og det andet fungerer som møderum. I værkstedet er der 22 computerarbejdspladser, og derudover en masse ting a la dem, der var at finde på den tidligere tegnestue, som f.eks. seks 3D-printere, en stor drone, en masse reservedele, printede dele, materialer, en tegnerobot og et whiteboard med konstruktionstegning af tegnerobotten. Faglæreren Jonathan deler nu værkstedet med en anden faglærer Kristian.

Dagen, hvor vi i 2016 besøger Innovation & Design igen, begynder med, at Jonathan kalder eleverne til møde. Der er en munter stemning og flere af eleverne joker med lærerne, som de kalder Joke og Kramme. Jonathan styrer mødet. Han kalder eleverne „folks“ og fortæller med stor begejstring, at han har fået en virkelig god aftale med et firma, som laver prototyper om at hente nogle billige materialer, de kan bruge i værkstedet. Det skal hentes i dag, så han og Kristian er væk det meste af formiddagen og eleverne må klare sig selv. Jonathan siger flere gange, at det kan de sagtens.

Derefter tager de en runde, hvor alle elever en efter en fortæller, hvad de er i gang med, og hvad de skal lave i løbet af dagen. Alle elever ved, hvad de skal lave. Partnerskabsleverne er i gang med en tegnerobot, som skal med til Folkemødet på Bornholm. De fortæller, at „skoene“ er printet (i 3D-printeren), og at de mangler en enkelt del – en snegl som de skal printe i dag. Nogle af eleverne (på almindelige produktionsskolevilkår) skal videre med deres individuelle projekter, og andre skal designe t-shirts (til Bornholm). Da de i runden kommer til eleven Amalie, siger Jonathan til hende, at hun klarede det virkelig godt i går, hvor en anden lærers søn var med i værkstedet. Jonathan siger, at drengen havde en rigtig god dag. Amalie siger stille, at det er godt at høre. Jonathan roser hende videre. Amalie kigger ned i bordet og tager sin hætte fra hættetrøjen op over hovedet. Hun smiler under hættens.

De går videre i runden. En ny dreng, Dennis, som begyndte for et par dage siden, siger, at han skal videre med 'bogen' (manualen til Rhino). Der kommer kommentarer fra de andre, om at den kan være hård at komme igennem. Dennis fortæller, at Clara (elev) har været god til at hjælpe ham. Clara siger, at det bliver svært nu, for nu er han kommet til opgaven med spækhuggeren. En del af eleverne kommenterer opgaven med spækhuggeren, og hvor svært det er at få den til rent faktisk at ligne en spækhugger, når den kommer ud. Jonathan roser Clara for at have hjulpet den nye dreng.

Efter mødet går eleverne ind i værkstedet og går i gang med deres opgaver. Eleverne fortæller, at de veksler mellem faste opgaver med et tema og mere frivillige opgaver. Af faste opgaver har fx været et lampeprojekt, hvor de skulle lade sig inspirere af natur og by. De viser resultaterne af opgaven frem, som er blevet til prototyper på forskellige lamper. De har også bl.a. lavet isske, en cookiemaker, en tesi, fantasifigurer og et modelhus.

Den nye dreng, Dennis, er i gang med bogen. Han sidder alene og går til og fra. Clara hjælper ind imellem.

Bagerst i lokalet er fem drenge, som alle er partnerskabslever, i gang med at printe 'sneglen' til tegnerobotten. De sidder om den samme computer og snakker frem og tilbage om hullets størrelse mm. De fortæller, at de er glade for at være på Innovation & Design, og at de får rigtig meget hjælp af Kristian og Jonathan. En af drengene viser, hvordan 'sneglen' skal virke, når den kommer til at sidde på tegnerobotten. En anden dreng henter sneglen, som er blevet færdig i printeren. De kigger på den og bliver enige om, at den nok er for stor. En dreng går i gang med at taste nye tal ind på computeren. Drengene fortæller, at de har haft ret travlt indtil dagen i forvejen, hvor de var på Viborg Tekniske Skole for at præsentere tegnerobotten (tegnerobotten er lavet i et samarbejde med Viborg Teknisk Skole). Der er mere ro på nu, hvor de bare mangler de sidste detaljer. Drengene har været med i Partnerskabsprojektet fra et par måneder til godt et år.

Dagen slutter med, at Kristian og Jonathan kalder til samling i mødelokalet. Jonathan fortæller med stor begejstring om deres besøg på den virksomhed, hvor de hentede materialerne. Stedet hedder Elbro, og de laver kæmpeprototyper af fx vindmøllearme til Vestas og støbeforme til at lægge glasfiber, når der skal produceres sejlbåde. Mens han fortæller, viser han med store armbevægelser, hvor stor støbehal og modeller er. Han fortæller, at der kan blive mulighed for praktikpladser på sigt, da Elbro gerne vil uddanne deres egne medarbejdere. En dreng siger, at han synes, det lyder godt. Mødet slutter, og eleverne pakker sammen.

Meget tyder på, at det er lykkedes Jonathan og Kristian at tage erfaringerne fra tiden med partnerskabsleverne i tegnestuen med over i det nye værksted Innovation & Design. Praksisideologier om ansvarlighed og gensidig tillid hersker også her, og Jonathan taler ofte ind i disse ideologier. Fx når han gentager, at eleverne sagtens kan klare dagen, selvom han og Kristian er væk det meste af formiddagen. Ligesom hans ros af Amalie, der tog sig af en lærers søn, viser, at han sætter pris på, at eleverne tager et ansvar.

Noget af det, vi ser et år efter, og som eleverne på tegnestuen i 2015 fremhævede som meget positivt, er Jonathans og nu også Kristians store engagement. Faglærernes egen store begejstring er meget iøjnefaldende, og der hersker en stemning af, at de har gang i noget virkelig godt.

Betydningen af sidemandsoplæring

Da vi i 2015 besøgte Væksthus for Innovation, påpegede både faglæreren Jonathan og koordinatoren Mikkel den mulige fremtidige udfordring, at eleverne løbende 'kommer dumpende' på forskellige og tilfældige tidspunkter afhængigt af deres UU-screening og på samme måde typisk løbende 'udsluses' afhængigt af muligheder for praktik-/lærepladser og videreuddannelse. Den løbende indslusning kan i sig selv ses som en udfordring for en partnerskabstype som 'Væksthus for Innovation', da det kræver ressourcer at oplære nye deltagere i programmet Rhino. I 2015 var de bekymrede for, om projektet ville risikere at stagnere, hvis en fælles oplæringsproces skulle tilrettelægges, hver gang nye elever kommer til. Et muligt forslag i 2015 var en idé om 'sidemandsoplæring', hvor en mere erfaren elev kan stå for oplæringen af en nyankommen.

I 2016, hvor vi er tilbage, er sidemandsoplæringen blevet en realitet. Som vi ser, er Clara i gang med at oplære Dennis, og det lader ikke til at være en begrænsning, at eleverne kommer dumpende. At Dennis ankommer til et praksisfællesskab med allerede etablerede praksisideologier kan være en god mulighed for hans læreproces. Han får adgang til den viden og de artefakter, der er centrale i praksisfællesskabet. Han bliver over tid fortrolig med den faglighed, som Rhino repræsenterer og ankommer samtidig til et fællesskab med en del elever, der alle har prøvet det. Han begynder som en legitim perifer deltager, men som vi ser på mødet, skabes der en „vi-har-alle-været-der-stemning“ i lokalet og en fælles forståelse af, at alle godt ved, at det er svært, men ikke umuligt.

De andre elever, og Jonathan for den sags skyld, bliver på den måde levende beviser på, at det er overkommeligt at blive en mere central deltager. Dennis interpereres gennem fællesskabets praksisideologier, om at det er værd at kæmpe, for det skal nok betale sig. Der er „en gulerod for enden“ af det hårde slid, som Kristian kalder det (Feltnoter, 2016). Denne gulerod er, at eleverne, når de er igennem 'bogen', må lave et frit projekt, hvor de må 3D-printe.

Samtidig sker oplæringen i et praksisfællesskab, der emmer af artefakter og beviser på, at det kan lykkes. På de andre elevers arbejdspladser er der printede figurer, og overalt finder man noget, der er produceret på værkstedet. Dennis' bevægelse fra perifer på vej mod mere erfaren og ansvarlig deltager støttes af de andre i praksisfællesskabet, af synlige artefakter og adgang til viden – og eksemplificeres ved forbillederne, Jonathan, på den lange bane, og de andre elever, på den korte bane.

Nye samarbejdsaftaler

I 2015 havde „Væksthus for Innovation“ et samarbejde med det lille firma Runken, men det er afsluttet, da vi er tilbage. Jonathan forklarer:

” ... vi havde jo startet op med noget, der hedder Runken, som er en tegnestue med to unge fyre, der designer møbler (...). Det, der var svært ved det, det var, at firmaet var meget nyt og helt vildt lille, så de havde ikke (...) den tid som det egentlig krævede, og de havde arbejde ved siden af, så (...) vi fandt ud af, at det her, det er simpelthen for småt ... (Jonathan, faglærer, 2016)

Jonathan peger her på, at det kræver en vis størrelse for at et firma kan indgå i partnerskaber. Det har de fået med deres nye samarbejdspartner, som er Vink Plast:

” ... nu har vi fundet en ny partner, der hedder Vink, som er et plastfirma på den anden side af vejen, Europas største plastfirma (...) og det er jo fantastisk (...) Kri-

stian er ved at formulere, hvordan vi helt specifikt gør det ... (Jonathan, faglærer, 2016)

Både erfaringerne fra det afsluttede samarbejde med Runken og det påbegyndte samarbejde med Vink Plast viser, at det at skabe partnerskaber kan være en lang proces, som kræver en del forventningsafstemning. Måske især for de typer af partnerskaber som Innovation & Design skal indgå i, da det kan være vanskeligt for virksomhederne at afkode, hvad det er, de rent faktisk kan tilbyde. Jonathan fortæller, at Vink Plast „... troede, at vi skulle komme og lege designere for deres kunder, som er Vestas og sådan nogle...“. Men sådan er det ikke. Meningen er, at Vink Plast skal bruge partnerskabslevererne „...som en tænketank ...“ (Jonathan, faglærer, 2016)

Jonathan ser en del muligheder i partnerskabet med Vink Plast. Han peger på *idegenerering*, som en mulighed. Partnerskabslevererne kan være dem, der får nye ideer, når Vink Plast står over for nye opgaver, da eleverne ikke kender begrænsninger som fx Vink Plasts ingeniører gør og derfor „... kan tænke frit ud af boksen ...“. En konkret opgave, som Vink Plast har overvejet at inddrage partnerskabslevererne i, er i en produktion af droner.

Det kan også være, at eleverne kan inddrages i generel problemløsning, hvis fx Vink Plast har „... nogle idéer...fremtidsplaner og sådan noget, som vi kan sidde og tygge på og komme med nogle tal på eller komme med nogle designs på.“ (Jonathan, faglærer, 2016)

En anden mulighed er, at eleverne kan hjælpe med testning. Det kan være af nogle „...nye 3D printere. De vil gerne på 3D-markedet (...) til forbrugere og skoler, og sådan noget ...“ (Jonathan, faglærer, 2016)

På Innovation & Design har de også mulighed for at eksperimentere og lave prototyper. Her overvejer de en konkret opgave, hvor eleverne skal lave eksperimenter med en ny plasttype og fx undersøge „... hvordan laver man en samling i det (...)

hvordan samler man, hvordan laver man en pæn overgang...hvordan sætter man en håndvask ned i ...“ (Jonathan, faglærer, 2016) for til sidst at fremvise nogle prototyper for Vink Plast.

En ide er også at bruge Vink Plast som en slags censor på de projekter, de laver på Innovation & Design. Eleverne kan på den måde få *„en professionel feedback på det, så det ikke bare er noget vi leger,“* men *„... reelle virksomheder der kommer.“* (Jonathan, faglærer, 2016)

Det er gennemgående i Jonathans ideer, at han ønsker, at de praksisfællesskaber eleverne indgår i på Innovation & Design giver dem adgang til den fælles virksomhed og det repertoire, der kendetegner de innovative miljøer, eleverne potentielt har mulighed for at fortsætte i.

Partnerskabet med Vink Plast kan eventuelt også rumme netværksmuligheder for eleverne. Vink Plast vil gerne uddanne deres egne medarbejdere, så måske kunne der ligge praktik- eller lærepladsmuligheder i samarbejdet, forestiller Jonathan sig.

På Innovation & Design overvejer de også at indlede et partnerskab med et firma, der hedder Elbro, som Jonathan fortæller er *„... et af Europas største prototypefirmaer, der laver prototyper for Mercedes og alle mulige, og de har nogle kæmpe maskiner, og de er jo specialister inden for deres område ...“* På Elbro har de givet udtryk for, at de gerne vil have, at Innovation & Design kommer *„... derud med nogle elever, der kunne være i praktik derude i nogle uger...“* (Jonathan, faglærer, 2016) Elbro uddanner, som Vink Plast, meget gerne deres egne medarbejdere, så også her ser Jonathan nogle muligheder for netværk og eventuelt fremtidige uddannelsesmuligheder. Disse overvejelser er helt nye, men umiddelbart meget lovende, så det arbejder de videre med.

Hvor er eleverne et år efter?

En af de unge, vi mødte på tegnestuen i 2015, var Torben. Han er stadig på produktionsskolen, og Jonathan mener, han er i gang med en KUU på transportlinjen.

Den tidligere elev Danny er så vidt Jonathan ved i gang med at uddanne sig til fitnessinstruktør.

” Niels er kommet på teknisk skole. Jeg [Jonathan] tror han er mekaniker, eller sådan et eller andet (...). Han har altid været sådan en mekanikdreng, og der har også været mange tekniske opgaver, som vi har sat ham til, hvor han skulle løse nogle ting og få det hele til at passe, og det har han været skide god til. (Jonathan, faglærer, 2016)

Der er endnu ikke nogen af drengene på partnerskabsprojektet, der har fået forbindelser til praktiksteder gennem netværk, men Innovation har bragt dem videre på mere indirekte måder.

” Jeg tror seriøst, det er et livssyn, man giver dem, og det kan godt være, at man giver dem en flig af et livssyn, men det... jeg tror, det er noget, vi giver dem, det er en måde at være til på, det er en måde at se verden på... og det er også det, jeg siger, i forhold til denne her designindustrielle tankegang ... (Jonathan, faglærer, 2016)

Jonathan har altså en forventning om, at eleverne kan bringe praksisfællesskabets praksisideologier med videre ud i livet.

Et år efter – Ralfs personlige deltagerbane

Når vi analyserer Innovation fra eleven Ralfs perspektiv, ser vi, hvordan hans deltagelse i praksisfællesskabet på Innovationsværkstedet har været med til at bevæge ham i forskellige retninger i realiseringen af hans personlige deltagerbane.

Da vi møder Ralf i 2016, er han i gang med en uddannelse som teknisk designer.

Ralf gik på produktionsskolen, da den lå i de gamle bygninger på Gammel Hobrovej. Han begyndte på værkstedet TræD, men allerede efter én dag her opfordrede Jonathan ham, Danny og Niels til at være med i partnerskabsprojektet – senere kom Mathilde til, som faldt fra igen. Ralf var altså en af de elever, der var med, da partnerskabsprojektet holdte til på den tegnestue, der lå for sig selv.

Ralf fortæller med meget stor begejstring om sin tid på tegnestuen:

” ... det første projekt vi nogensinde fik, det var, at vi skulle lave ti ting, det gjorde hverdagen nemmere. (...) Så fik vi lov til at sidde og skitsere på det og tegne og komme med gode idéer. Og Lokke guidede os selvfølgelig igennem det (...) I hele mit liv, så er det det, jeg har lavet derhjemme, så jeg har aldrig rigtig været en social person, som sådan. Jeg har altid været hjemme, tegnet nogle sjove ting, og så bygget dem af et eller andet skrammel (...). Så jeg var overlykkelig, da jeg fik lov til det (...) Det var helt fantastisk ... (Ralf, elev, 2016)

Ralf fortæller, hvordan han har siddet alene med sin interesse for at tegne og bygge, men at han aldrig har tænkt det som noget, der havde nogen værdi for andre end ham selv. Så da han pludselig inviteres ind i et praksisfællesskab, hvor netop den virksomhed har fælles værdi, oplever han et tilhørsforhold, han ikke har oplevet før. Han ændrer opfattelse af sig selv og bevæger sig fra at være en *ikke social person* til *mere social*. Fra at være *en der laver ligegyldige ting* til at være *en, der laver noget af værdi*. Eller med hans egne ord:

” ... jeg [var] jo lidt småkriminell med drengene, men det ... jeg er blevet mere positiv omkring mig selv, det må man sige. Der hvor man [tidligere] kigger sig selv i spejlet og siger ...'du er en taber'. Ja, jeg ved ikke rigtig, hvordan man skal beskrive det, ud over at man bare ... jeg er bare målrettet nu. (Ralf, elev, 2016)

Ralf er med egne ord blevet mindre *taber*, mindre *småkriminell* og mere *målrettet*. Han fortæller senere, hvordan han får adgang til 3D-printere og tegneprogrammer, som udvider hans muligheder for at gøre det, han gerne vil, nemlig få gode ideer og føre dem ud livet. Det at være med hele vejen i en designproces og arbejde selvstændigt med den tillægges stor betydning for at få indsigt i tegnestuens fælles virksomhed. Ralf fortæller:

” ... det var vores egne idéer, der kom ud af vores egne hoveder, vi havde selv skitseret på dem, lavet parallelle projektioner af dem. Og tekniske tegninger. Og tegnet dem i 3D og selv printet dem (...) Selv testet dem i virkeligheden. Det er nok det, jeg er allermest stolt over. [Vi] fik lavet en flot opstilling og fik præsenteret det i kantinen. Der kunne man ikke lade være med at smile. (Ralf, elev, 2016)

Fra at have befundet sig i en marginal position og mest siddet alene får han gennem sin deltagelse i praksisfællesskabet adgang til fællesskabets viden og artefakter faciliteret af Jonathan, som over tid gør ham fortrolig med tegnestuens faglighed, samtidig med at han får adgang til en faglig stolthed over det, der før oplevedes som en del af hans marginale position. Han er *„overlykkelig“* og siger: *„... første dag, der sad jeg og tegnede og anden dag, der blev jeg så hevet til side. Det var fantastisk ...“* Hvorfor han blev valgt, ved han ikke rigtig. Adspurgt siger han: *„... jeg ved det ikke, fordi at... jeg var ret stille... jeg sad bare og tegnede, og hyggede mig med det...“* Det er tydeligt, at Jonathans udvælgelse af netop ham får stor betydning for hans ændrede selvforståelse. Både Jonathan som menneske og Ralfs adgang til praksisfællesskabet på tegnestuen får en helt afgørende betydning for hans muligheder for at realisere en personlig deltagerbane. Han siger, *„... hvis ikke jeg havde mødt Joke, eller var kommet på det Innovations værksted, så havde jeg nok siddet på en bænk og drukket bajere og røget hash med mine kammerater ...“*

Fra at være på vej i en potentielt marginaliseret samfundsmæssig retning fik han pludselig, som han selv udtrykker det, *„et mål i livet“* – et mål der

pegede i en meningsfuld retning. Det var „... *lige-som verden vendte sig for mig ...*“ (Ralf, elev, 2016)

Da Ralf gik på tegnestuen, havde de et samarbejde med Runken. Dette samarbejde havde betydning for Ralf på den måde, at det understregede det ansvar, de havde på tegnestuen. Han siger: „... *det viste jo bare (...) der fik vi lov til at få noget ansvar. Vi fik lov til at rent faktisk at arbejde med et firma...*“ (Ralf, 2016), men pludselig løb det ud i sandet, oplever Ralf, og de fik ikke respons på deres ideer. Når vi spørger ham om de vigtigste aspekter, er det ikke samarbejdet med Runken, men Jonathan og det, de var sammen om på tegnestuen, han nævner, som det der har den største betydning for hans deltagerbane.

Når vi analyserer Ralfs personlige deltagerbane, er det tydeligt, at den tidligere har formet sig i zig-zag-bevægelser, men at den, efter han fik adgang til Innovations praksisfællesskab, er blevet mere målrettet. Dog ikke uden udfordringer. Mens han var på tegnestuen, boede han sammen med nogle venner, som han røg hash sammen med, hvilket gjorde det svært at komme op om morgenen. Samtidig var lejligheden med vennerne ret dyr, så han arbejdede meget, hvilket også gjorde det svært at møde på tegnestuen til tiden. Ralf måtte have sit liv til at hænge sammen på tværs af forskellige fællesskaber, der trak i forskellige retninger. I fællesskabet på tegnestuen krævedes seriøsitet og stabilt fremmøde, men fællesskabet med vennerne, der gerne røg hash, trak i en anden retning. Dette gav ham udfordringer. Men på trods af disse dilemmafyldte fællesskaber var det alligevel engagementet i tegnestuens fælles virksomhed og den videre uddannelse som teknisk designer, der gav mening og fastholdt hans engagement. Han er nu flyttet fra lejligheden med vennerne, og efter han begyndte på uddannelsen, ryger han heller ikke længere hash. Han fortæller om sit liv nu:

” ... *jeg står op hver morgen og er glad, tager afsted med glæde og bliver nogen gange på skolen indtil klokken fire, bare for... ja, at sidde og lege med det, eller komme lidt videre med projektet.* (Ralf, elev, 2016)

Ralf vil gerne videre på Den Skandinaviske Designskole og derefter videre på Kolding Designskole, hvor Jonathan også har taget sin uddannelse. Han fortæller: „... *jeg drømmer om at blive industriel designer, efter Jocke han har vist mig det ...*“ og han håber på, at han kan komme ind uden at skulle tage en gymnasial uddannelse, da han tidligere er droppet ud af gymnasiet.

Perspektivering

At partnerskabsprojektet på Innovation, både da det var en selvstændig tegnestue og nu, hvor det er en del af værkstedet Innovation & Design, har positiv betydning for de unge, vi har talt med, er der ikke tvivl om. Men spørgsmålet er, om det er elementerne af partnerskaber med virksomheder, der har betydning for de unge, eller det snarere er den måde, faglærerne formår at etablere et praksisfællesskab på, der gør forskellen?

Spørgsmålet er, om Innovation & Design snarere er et velfungerende produktionsskoleværksted med nogle ildsjæle af nogle faglærere, end det reelt er et partnerskab med virksomheder. Vores analyser viser ikke, at samarbejdet med virksomheder har haft den store betydning. Men på Innovation & Design har de nogle samarbejdsaftaler i støbeskeen, så måske vil der inden længe komme mere partnerskab over projektet.

Når vi taler med faglæreren Jonathan om betydningen af at have været med i det store projekt om partnerskaber i samarbejde med SPUK, giver han tydeligt udtryk for, at han ikke synes, det har gjort den store forskel. Han oplever ikke, at pengene i projektet reelt er kommet eleverne til gavn.



7#

Frivillighedskultur og bevægelige partnerskaber

Af Line Lerche Mørck & Charlotte Johannsen

Klokken er 9.05 en onsdag morgen på Husumgade, Ydre Nørrebro. Vi bevæger os ind i en baggård, hvor der står cykler og videre ind i Baghuset, der huser unge i mange forskellige varianter: Der er de smarte multikulturelle dansere af begge køn og med mange hår og hudfarver, de unge seje fyre i træningsbukser og iført store jakker selv om vi er indenfor, køkkendrenge og -piger, heraf nogle iført hovedtørklæde. Baghuset rummer således unge af flere køn og er præget af en skøn mangfoldighed af etnicitet. Man får fornemmelsen af, at det her er lettere at være ny, og at man let vil føle sig velkommen næsten uanset hvilken baggrund, man kommer med. På den måde ligner sammensætningen af Baghusets unge det mangfoldige gadebillede, vi møder på Nørrebro, selv om de unge rent faktisk kommer fra flere forskellige dele af København fra

Nørrebro, NV, Vesterbro og fra forstæder til København, som fx Birkerød og Brønshøj.

Baghuset rummer cafeen, et større rum der er integreret med køkkenet, hvor vi starter morgenen med at hænge ud ved et af cafebordene. Man skal selv lave sin the eller kaffe i det åbne køkken, der er del af det store cafe-rum, som er forskudt i to planer, og som rummer både sofaarrangement og cafeborde. Der er en afslappet atmosfære med højt til loftet i mere end en forstand. Forstanderinden, Pernille, sidder ved et af cafebordene med Dennis, faglærer fra partnerskabet 'Børn og Bevægelse'. Dennis er også koordinator for samtlige partnerskaber i Baghuset – som, alt efter hvem man spørger, beskrives som partnerskaber mellem fodboldklubben Nørrebro United og den køkken- og idrætspædagogiske linje i huset; eller som part-

nerskaber mellem Børn & Bevægelse og skiftende lokale skoler og institutioner; eller som Gastronomi et partnerskab med fødevarerfællesskabet, hvor man også laver folkekøkken, der også involverer lokale frivillige, der er tilknyttet fodboldklubben.

En af os forskere sætter os ved et cafebord med Jan, der både er frivillig på produktionsskolen og i Nørrebro United. Han er ud over at være frivillig også ansat til at sørge for, at de to store gymnastiksale er gjort rene. Dette er en meget vigtig opgave, fordi gymnastiksalene er konstant i brug, fra tidlig morgen til sen aften. Jan er stort set altid til rådighed i Baghuset, og det er også ham, som hjælper med at låse os forskere og de unge ind og ud af de små kontorlokaler, når vi fx skal kopiere eller lave interviews. Jan har en vigtig indsigt i elevgruppen og kan bidrage på mange planer, han giver også os forskere forslag til, hvem af de unge det ville være interessant at interviewe. Jan kender de unge rigtig godt, og har føling med hvem der kommer og deltager i hvad, hvor længe de har været der, og hvad de laver. Dette er en meget vigtig funktion i en flydende og foranderlig organisation som denne, der er præget af frivillighedskultur, dobbelte positioner og partnerskaber, der med tiden forandrer sig og tager nye former.

I dette kapitel vil vi analysere, hvordan partnerskabet Børn og Bevægelse er organiseret i og på tværs af fællesskaber som Den Økologiske Produktions-skole, fodboldklubben Nørrebro United og Rådmandsgades skole. Vi analyserer, hvordan partnerskabsorganiseringen får betydning for konkrete produktionsskoleelevers trivsel, læring og overskridelse af marginale positioner. Vi ser på de forandringer, der er sket, da vi er tilbage i 2016, hvor partnerskabet 'Børn og Bevægelse' er udvidet fra en ugentlig bevægelsessession til seks. Dertil kan de unge som noget nyt fortsætte på en KUU⁸. Med

8 KUU står for „Kombineret Ungdomsuddannelse er en toårig uddannelse, der giver dig færdigheder til at varetage et job inden for et bestemt erhverv“, målrettet unge „under 25 år med afsluttet 9. eller 10. klasse (eller tilsvarende), der ikke har forudsætninger for at gennemføre en erhvervsuddannelse eller gymnasial uddannelse“ <https://www.uvm.dk/Uddannelser/Anden-uddannelse-og-undervisning/Kombineret-Ungdomsuddannelse>

dette som afsæt diskuterer vi, hvilken betydning partnerskabsprojektets udadvendte aktiviteter og forbindelser får for de konkrete unge – og for den retning deres deltagerbane tager efter endt forløb.

Positioner og forbindelser i og på tværs af partnerskaber

Som vi skal se, er det muligt i Baghuset at deltage fra flere forskellige positioner samtidigt. Ligesom Jan både deltager som frivillig altnuligmand og som lønnet medarbejder (der gør rent), så er partnerskabs-koordinatoren Dennis samt flere af produktionsskoleeleverne ligeledes dobbelt positionerede. Som beskrevet i kapitel 2, så kan sådanne såkaldte grænsepositioner give såvel muligheder som dilemmaer, for dem der deltager fra en grænseposition. Dennis og partnerskabsleverne Anas og Khaled deltager eksempelvis både aktivt i den lokale fodboldklub Nørrebro United og i, samt på tværs af, partnerskaberne Børn & Bevægelse og Gastronomi i produktionsskolens baghus. Dennis har sammen med nogle af lokalområdet mange frivillige kræfter også været med til at opstarte Nørrebro United. Således er fodboldklubben Nørrebro United ikke bare én partner i et af partnerskaberne. Nørrebro United er den mest centrale partner, fordi det også er den organisation, som Baghusets produktionsskolelinjer deler Baghuset med.

De unge, der er produktionsskoleelever på partnerskabet 'Børn og Bevægelse', begynder denne dag med at fordele hvem, der står for forskellige dele af programmet for børnene fra Rådmandsgades skole, der skal ankomme lige efter frokost. Andre dage har de samme unge dansk og matematik med Andy, som er uddannet lærer med mange års erfaring. Ligesom Dennis og hovedparten af de andre frivillige er Andy også lokal borger. Som vi skal se, er det i denne slags lokalforankrede og bevægelig partnerskaber udbredt, at man bruger sine lokale forbindelser. Dette er en fordel, når der fortløbende og 'ad hoc' skal udvides med nye partnere på lokale skoler og fritidsklubber. Denne lokale forankring er også med til at skabe den hjemlige,

trykke og næsten familieagtige stemning af – 'her kender vi hinanden, og vi hjælper hinanden'. Fx kender Dennis pædagogen fra den lokale skole, der kommer med børnene hver onsdag, fordi hun var pædagog for ham, da han var lille. Denne slags lokalt forankrede fællesskab er med til at skabe bedre muligheder for, at nye elever relativt hurtigere føler en stærk 'belonging'. I kapitel 2 så vi, hvordan Anas allerede inden han starter som produktionsskoleelev føler et stærkt tilhørsforhold, og i det følgende analyserer vi, hvad der har betydning for, at Khaled, Oktavia og Bjørn også hurtigt opnår følelsen af fællesskab.

Hverdagen i partnerskabet 'Børn & Bevægelse'

Således starter en typisk dag på partnerskabet 'Børn og Bevægelse'. Her hører vi, hvordan 18-årige Oktavia oplever partnerskabet 'Børn og Bevægelse':

” Det starter altid med, at vi møder op hver morgen kl. 9, og så bliver vi krydset af. Og så derefter går vi herop [i „klasselokalet“], og så forklarer Dennis så, hvad der kommer til at foregå i løbet af dagen. Vi starter altid med at have noget teori om morgenen, om kroppen og sådan. Og derefter går vi så ind og dyrker noget idræt. Og det kan være meget forskelligt, nogle gange er det andre, der bestemmer, hvad vi skal lave, og nogle gange er det os, der bestemmer. Der bliver vi delt op i to grupper og så skal vi lave et opvarmingsprogram og vise det foran de andre, for den anden gruppe. Så det er mest det vi laver. Og så har vi også dansk og matematik. Vi har dansk – jeg kan ikke huske hvilken dag, det er. Men vi har i hvert fald dansk og matematik. [...] Vi får fri herfra omkring kl. 15. [...]

Nogle gange har vi en uge, hvor vi kun spiller basket. Og så næste uge spiller vi kun fodbold. Så sådan er det meget forskelligt. Vi spiller alle mulige forskellige sportsgrene. [...]

Det er meget spændende at høre [...] om de forskellige muskler og sådan, det er for det meste det, vi snakker om. Og så er det også bare ret fedt, jeg synes vi har

en ret god klasse. Vi har et godt sammenhold. Så det er meget fedt at gå her. Og bare at kunne snakke med alle.

Jeg tror, vi er 10-11 stykker [...] Der går en [anden] pige her. Vi er jo kun to piger i klassen. Og hende der går her, har også gået i min folkeskole. Så vi kendte hinanden, før vi startede her. Så jeg startede her først. Og så startede hun her for 2-3 måneder siden. Så det er ikke så lang tid siden. Det var lidt hårdt i starten, fordi jeg var den eneste pige og så var der så mange drenge [griner]. Men det vænnede jeg mig hurtigt til. [...]

Børnene kommer hver onsdag, her på skolen. Og så laver vi et program til dem, der er delt op. Nogle gange laver vi to forskellige sportsgrene, og andre gange laver vi kun en. Og så kommer de hver onsdag efter frokost, ved 13 tiden, og vi tager dem så ind i salen, og så forklarer vi dem så, hvad der kommer til at ske i løbet af de timer, de skal være her. Og så laver vi bare det, som vi skal.

Det er jo 4. klasser vi har, så de er lidt svære at håndtere engang imellem. Men de fleste af dem hører meget godt efter, men så er der også nogen som ikke rigtig lytter, når man snakker til dem. Men ellers har det været fint. De er nogle søde nogen [smiler]. (Oktavia, elev, 2015)

En afslappet kultur, hvor man „giver en ekstra hånd“

Oktavia startede først på den ambitiøse danselinje, men syntes „det var alt for hårdt“, hun „kunne ikke rigtig følge med“. Oktavia sætter derfor ekstra stor pris på, at der er en mere afslappet stemning på 'Børn og Bevægelse', hvor der er plads til at alle kan følge med i hvert sit tempo. Den 20-årige elev Bjørn derimod fremhæver kvaliteten af, at de tager over og „træner igennem“ i Fitness World. Han kan godt lide at give den gas, så „benene syrer til“. Han mener ligesom en af idrætslærerne, at tempoet er lidt for afslappet. Bjørn fortæller også, at han særlig glad for undervisningen i anatomi om knogler, led, muskelgrupper, træning og kost. Denne undervisning er særlig relevant for ham, fordi han gerne vil træne og blive klar til en uddannelse i Frømandskorpset. Så Bjørn er en af de mere ambitiøse, der ofte læser videre på emnet derhjem-

me. Alle de interviewede (4 fra Børn & Bevægelse og én fra Gastronomi) fremhæver Baghusets gode miljø og de gode lærere. Bjørn formulerer det således:

” De taler sådan mere i øjenhøjde til en. Det er ikke bare, sådan en klasse 'og nu skal man lære dem noget'. De ligesom lytter til en, ja taler til en som ligemand. Så det kan jeg meget godt lide. (Bjørn, elev, 2015)

De unge nævner alle, at de er meget glade for deres partnerskaber. Eleverne fremhæver, at de lærer noget, der giver mening i deres liv. Hvad der er det meningsfulde opleves lidt forskelligt for de forskellige elever: Oftest nævnes selve deltagelsen i idrætten som det, der vælges til. Men også den anatomiske teori om kroppen, dét at undervise børnene og at tage ansvar for kunder, servere og præsentere maden fremhæves som meningsfuldt. For nogle af de unge er det en mening, der også fylder en stor del af fritiden og således har meget stor betydning for deres samlede livsførelse: Anas, som vi hørte om i kapitel 2, deltager eksempelvis som frivillig dommer, og Khaled er frivillig hjælpetræner efter skoletid og i weekender. Mange fremhæver det „gode sammenhold“, at de finder det „hyggeligt“, når børnene kommer, og at det er „pissesjovt“, når de spiller fodbold. „Man lærer at være ansvarlig her“, lyder det.

Samtidig nævner både elever og faglærere også nogle udfordringer. Dennis fra partnerskabet 'Børn og Bevægelse' fortæller, at det er en udfordring, at det er

” skiftende, hvor stærke eleverne er til forskellige ting, og hvor meget de gider de forskellige ting. Hvis man lige pludselig har en stærk gruppe, så er det jo fedt at sætte en masse i gang, men der skal du jo vide at når du gør det, så forventer samarbejdspartner, at du kan gøre det i en vis periode, fordi det bliver en del af deres hverdag. (Dennis, faglærer og koordinator, 2015).

Som tidligere nævnt mener Bjørn fra Partnerskabet 'Børn og Bevægelse', at „det ikke lige er det stærkeste hold, vi har“, og „at nogen elever kan

være lidt for sløve“. En anden fortæller om, at der kan være „lidt diskussioner og sådan“, når man skal planlægge aktiviteterne sammen. Dennis fortæller „at det handler om at sætte dem rigtig sammen, fordi der er nogen af dem, de er gode med nogen“.

At udgøre en ressource på trods af udfordringer?

Det er interessant, at selv om Dennis fortæller, at partnerskabet „får de elever, der har valgt alt det andet fra; at vi er det mindst værste valg“, så beskrives alle de unge i 2015 af faglæreren samtidig som „gode til noget“, og „gode hvis de sættes sammen med de rigtige“. Eleverne beskrives som unge, der har været vant til at blive smidt ud, styret eller irettesat hårdt i deres tidligere skoler, men godt kan løfte opgaven med at holde styr på 24 børn, der samtidig af lærerne beskrives som en af skolens „mest urolige klasser“.

Eleverne opleves og forstås således som del af fællesskabet, som nogen der kan løfte et stort ansvar, det gælder også de elever, der har levet store dele af sit liv i plejefamilie eller på børnehjem, og enkelte elever der har en baggrund med misbrug og kriminalitet. Det er interessant, hvad konkret der er medvirkende til at skabe et miljø og en kultur, hvor produktionsskolens unge bliver „mødt i øjenhøjde“ og bliver til „ansvarlige“, „resourcefulde“ unge i og på tværs af så forskellige handlesammenhænge, som fodboldklubben Nørrebro United, Kulturcoach og den lokale skole. Altså hvad er medvirkende til at partnerne sammen i og på tværs af de mange forskellige positioner og aktiviteter dagligt kan (re)producere en fællesskabende kultur i Baghuset, hvor også personer der har levet et hårdt liv med misbrug interpereres som deltagere, der løfter et stort ansvar og dagligt udfører de mange opgaver, som får Baghuset til at fungere som organisation.

De opfølgende feltbesøg i Baghuset og til folkemødet i 2016, samt de opfølgende interviews med partnerskabskoordinator Dennis og den tidligere

elev Anas, bidrog til en dybere forståelse af betydningen af og ændringerne i de vilkår og sammenhænge, som partnerskabsprojektets arbejde udføres i. Således fik vi mulighed for at analysere, hvilke vilkår, der er med til at gøre en positiv interpellation til ansvarlige positioner mulig, og omvendt hvilke vilkår der udfordrer og forstyrrer ellers positive interpellationsprocesser og dermed kan komme til at udgøre barrierer for, at konkrete unge kan forfølge de deltagerbaner, de finder meningsfulde efter endt forløb.

Børn & Bevægelse – Ændrede vilkår, nye muligheder og konflikter i partnerskabsamarbejdet med Rådmandsgades skole

Da vi besøger „Børn og Bevægelse“ hhv. maj og juni 2016, er der sket en række ændringer. Dennis nævner bl.a., at de har fået en lille gruppe endnu mere „tunge“ elever med svære misbrugs- og familiesituationer, hvoraf nogen også mangler bolig. Til gengæld er vejlederen Yrsa så blevet ansat til at indgå fast i Baghuset:

” Det er fedt, at hun er kommet, fordi hun har meget mere tid, [...] hun kan bruge sin tid på kontaktpersoner og sagsbehandlere, forældre og familie. Det er i hvert fald det, hun har gjort, og det har været en meget stor hjælp for de her unge. (Dennis, faglærer og koordinator, 2016)

Samarbejdet med Rådmandsgades skole er blevet udvidet til seks ugentlige bevægelsessessioner, der ligger fordelt over fire af ugens fem dage, hvor 'Børn og Bevægelse' om tirsdagen nu underviser tre klasser fra Rådmandsgades skole. Ændringen betyder, at der er mindre tid til grundig forberedelse og gennemøvelse af øvelserne inden de møder børnene, og at partnerskabet nu har fået flere forskellige nye pædagoger og lærere som samarbejdspartnere, hvilket ifølge Dennis har givet

nogle nye problemer „i forhold til lærernes og pædagogernes syn på de unge, vi har“. Når de unge er i berøring med flere lærere, og lærerne møder „et sløjt hold unge“, ja så kommer „sirenen“:

” Vi har haft nogle lidt kedelige eksempler her i denne her omgang, med sprog, og den der med opførelse i forhold til ... 'hvorfor skal jeg' ... 'hvorfor skal jeg rydde op' ... 'hvorfor skal jeg følge børnene over' ... hvor [pædagogen] Kirsten er kommet tilbage og siger ... 'prøv at hør', når i står og diskuterer, med [den anden faglærer] Richard for eksempel, om i skal følge børnene tilbage... så tænker børnene, at i ikke gider at være sammen med dem, og at i ikke gider gøre det, i gør... hvordan tror i, at det signal virker? I skal huske på, at de snakker også med deres forældre, og forældrene snakker med skolen, så jeg skal, og Dennis skal snakke med skoleledelsen, og vi skal forsvare, at vi laver det her samarbejde, så meget som vi gør.' (Dennis, faglærer og koordinator, 2016)

Der havde også været et „snigende problem“ med hashmisbrug, hvor de unge har været rigtig længe oppe dagen før, og derfor stadig kan være lidt påvirket, når de møder:

” Jeg kan simpelthen ikke have, at de har sådan en eller anden, der er mere eller mindre påvirket, når de skal med over og have de der børn. (Dennis, faglærer og koordinator, 2016)

Således betyder partnerskabet, hvor de har ansvar for undervisning af børn, at produktionsskolen må stille højere krav og ikke kan acceptere elever, der har røget hash ud på natten på en hverdag. Hvis der først har været en „smutter“ med enkelte unge, så breder det sig let og rammer andre elever:

” Det kan også være rigtig svært for børn, hvis de ser nogen, står de og ryger smøger? Eller hvad er det, de fortæller, de gør. Og det er jo også noget, hvis vores ligesom stikker af i en pause, og så stiller de sig hen et sted og ryger noget. Og så ser de børn dem. (Dennis, faglærer og koordinator, 2016)

Så må faglæreren, Dennis, og partnerskabspartneren fra Rådmandsgade skole pædagogen, Kirsten, tage snakke med de unge, om den „professionelle mine“ som arbejdet kræver, fordi:

” Alle de der ting får de jo at vide, de må jo faktisk ikke engang bare ryge smøger, når de er omkring de børn der... heller ikke selvom man er ovre på en [fodbold]bane eller noget. Altså, de har jo fået alle de ting at vide mange gange, og nogle gange undrer man sig over, at man skal pointere det igen. (Dennis, faglærer og koordinator, 2016).

Således er samtalerne med samarbejdspartneren og pædagogen Kirsten og Dennis en vigtig del af læringen, hvor de unge igen og igen bliver mindet på, at det er vigtigt at vise overfor såvel børnene og samarbejdspartnerne, at man „er motiveret“. De lærer, at man skal „udvise professionel mine“ og lidt „glæde og motivation“, når man er på skolen, også de dage hvor man måske ikke lige føler sig klar til det.

Ideer til nye former for differentiering af eleverne

Dilemmaerne får Dennis til at overveje at indføre en form for differentiering af de unge, hvor de gradvist kan påtage sig et større ansvar og være mere med i flere og mere krævende sammenhænge. Dvs. at begynde at inddele de unge i dem der kan løfte et stort ansvar, og dermed er parate til at have ansvar for børnene på Rådmandsgades skole. Og så de unge, der skal vente lidt tid, før de er klar til at komme med i sammenhænge, hvor der kræves et særligt ansvar overfor børnene.

Selvsamme slags differentiering foretages ligeledes i det tværgående store partnerskabsprojekt, når en håndfuld unge fra hver produktionsskole udvælges til at komme med på workshops, samt til at træne i hvordan man repræsenterer og fortæller om partnerskabsprojektet overfor samarbejdspartnere og andre, eksempelvis på workshops med politikere til de årlige folkemøder på Bornholm.

Dennis overvejelser om differentiering er således i høj grad inspireret af de samlede erfaringer fra samarbejdet i partnerskabsprojektet, herunder de erfaringer partnerskaber fra de andre produktionskoler har gjort sig. Dennis har fået adgang til denne læring i kraft af hans position som partnerskabskoordinator, der deltager på de fælles seminarer og workshops, som partnerskabskoordinatorerne og udvalgte lærere og samarbejdspartnere fortløbende har haft mulighed for at deltage i (jf Henriksen, Hansen, Byriel, & Frederiksen 2016). Dennis fortæller, at han gerne vil blive mere:

” Sådan helt skarp på at sige, jamen det kan godt være, at der er nogle, der kan det med de børn, og så er der nogle, der på et tidspunkt kan det, men så dele det lidt op og sige, jamen så er der nogen, de skal altså lige vise, at de kommer noget mere, og man skal lige mærke, at man har dem tættere på sig. (Dennis, faglærer og koordinator, 2016)

Muligheden for differentiering er kommet med tiden, efter at de er flere faglærere. Denne slags differentiering var ikke en mulighed i starten af partnerskabet, hvor Dennis „jo ligesom havde gruppen selv“. Der blev de nødt til at tage derover allesammen, hele tiden, også selvom det var nye, eller nogle der ikke var helt parate.

Samme slags tænkning i differentiering af såvel unge, krav og vilkår indfører Dennis i samarbejde med forstanderen Pernille i 2016 i forhold til både organisering af turen til Bornholm og udvælgelsen af de partnerskabsunge fra „Børn & Bevægelse“ og „Gastronomi“, der skal med på Folkemødet i 2016. Denne ændrede udvælgelsesproces og større forsigtighed i organisering⁹ skyldes, at Den Øko-

⁹ Fx vælger Den Økologiske Produktionsskole i 2016 at køre med bussen hjem fra folkemødet til lejrskolen kl 21 hver aften. De vælger en organisering, hvor alle de unges udadvendte ansvar og forpligtelser lægges den første halvdel af folkemødet, således at de unge ikke er der fredag og lørdag aften, for dermed at forebygge, at de unge fristes til at drikke sig fulde. Således arbejder de systematisk med at reflektere og lære af erfaringerne fra Folkemødet 2015, for derigennem at undgå at reproducere de negative zigzag-konsekvenser fra 2015, som ramte Khaled og Anas. Og strategien ser ud til at lykkes, der er ingen unge, der „træder ved siden af“, ingen ballade eller konflikt til folkemødet i 2016.

logiske Produktionsskole oplevede nogle svære dilemmaer på folkemødet på Bornholm i 2015: En mindre gruppe unge faldt i, de drak for meget: Den ellers meget engagerede elev, Khaled, svigtede og lod de andre elever stå alene med det store ansvar for madlavningen til alle produktionsskoleforstanderne. En hyttenøgle forsvandt. Den efterladte hytte så ikke godt ud med en nedreven gardinstang, hvilket resulterede i klager fra campingpladsen og fra produktionsskoleforeningen. Klager som i 2015 ramte hele produktionsskolens ry og rygte. Forstanderinden og Dennis måtte efterfølgende tage alvorlige samtaler med de involverede unge, der viste sig at være mere eller mindre medansvarlige og involverede: Som vi skal se nedenfor, måtte Khaled flytte produktionsskole, og Anas afsluttede sit forløb med en længere praktik hos pædagogen Kirsten. Således kan konflikter skabe brud på og zigzagforstyrrelser i de unges videre deltagerbaner samt tilbageskridt i de ellers positive interpellationsprocesser.

Partnerskabernes betydning for Khaled

Den afslappede fællesskabskultur kendetegner ikke bare 'Børn og Bevægelse', men også partnerskaber som fx Gastronomi. 17-årige Khaled, der er partnerskabs elev på Gastronomi, er da vi møder ham i 2015 så glad for miljøet, at han stort set bruger hele sit vågne liv i skiftende partnerskaber og bidrager med frivilligt arbejde. Khaled fortæller her, hvad der er betydningsfuld læring for ham:

”Jamen jeg synes, at jeg lærer det der med at være i et fællesskab, hvor man ligesom ikke render rundt selv, men er sammen med andre. At man har nogle småopgaver sammen med andre, som man måske ikke snakker så meget med, men alligevel laver noget med. Og så stille og roligt kommer vi ind på hinanden og lærer hinanden bedre at kende. (Khaled, elev, 2015)

Selv om Khaled er relativt nyankommen, deltager han fra start af meget engageret, og vi er flere der bemærker, at han løfter et stort ansvar i de man-

ge sammenhænge, han deltager i. Khaled deltager også i interviewet i 2015 med forslag til forbedringer: „at der godt kunne være lidt mere faste rammer omkring dagens opgaver“. Fx fortæller han, at han særligt nyder at servere maden, han synes om præsentationsdelen, at de i partnerskabet Gastronomi også har kunder udefra, som man kan præsentere for de fine retter, som køkkenet har tilberedt. Derfor kan han opleve det som „ærgeligt“, at „lige når man skal til at servere, så skal man lige pludselig lave noget andet“.

For Khaled er det frivillige arbejde som fodboldtræner ligeledes meget betydningsfuldt i hans liv i starten af 2015. Han svarer følgende, når han bliver spurgt om, hvad der har været de største oplevelser i hans liv indtil nu:

”Det er nok at være fodboldtræner eller at spille fodbold sammen med andre. Det der med når man lærer folk stille og roligt at kende, det giver noget, synes jeg. (Khaled, elev, 2015)

Khaled tilføjer, at det at blive del af „fællesskabet og sammenholdet“ er det mest betydningsfulde for ham. At blive del af fællesskabet i partnerskabet med Nørrebro United repræsenterer for Khaled en betydningsfuld ændring fra et liv på børnehjem til et nyt og meget meningsfuldt liv med skole, nye relationer, sammenhold, fællesskab, og dermed stort engagement:

”Jeg har været på børnehjem lige siden jeg var halvandet år gammel. Og flyttede først hjem faktisk her til november, til min mor. Min mor og far er skilt. Jeg har ikke gået i skole det meste af mit liv, men har taget min 9. klasses eksamen med rimeligt gode karakterer og så startede jeg på produktionsskolen her. Og så valgte jeg ligesom at brede mig selv lidt ud, ved også at være træner og spille fodbold selv. Jeg har spillet fodbold i mange år, mens jeg har været på børnehjem. (Khaled, elev, 2015)

Året inden Khaled startede på partnerskabet, var han droppet ud af 10. klasse, fordi han ikke kunne overskue det, samtidig med at han boede på bør-

nehjem. Der sker således mange betydningsfulde og store ændringer og skift henover det seneste år for Khaled. Dette inkluderer den store ændring i hans liv, det er at bevæge sig fra et langt liv på børnehjem til at flytte hjem til sin mor. Dertil kommer den meget udadvendte, engagerede deltagelse, der muliggøres gennem partnerskabsprojektet, hvor Khaled udover det daglige arbejde i Gastronomi også begynder at træne i Nørrebro United og arbejde frivilligt som fodboldtræner. Han er ligeledes en af de særligt udvalgte elever, der deltager i partnerskabsprojektets workshops rundt i landet og ligeledes er med partnerskabsprojektet til Folkemødet i 2015, hvor han egentlig har medansvaret for at lave stor middag for produktions-skoleforstanderne, og for som partnerskabs elev at repræsentere partnerskabsprojektet i en kontekst hvor politikere, forstandere og andre betydningsfulde folk, lytter og vurderer, hvad partnerskabsprojektet har at bidrage med. Sidstnævnte repræsentation går som nævnt mindre godt, og det at han ikke lever op til ansvaret med at lave mad, og drikker for meget, skaber så mange problemer og konflikt, at det medfører, at han endnu en gang må skifte livsbane, til en anden produktionskole. Kort tid efter stopper han ligeledes med at komme i Nørrebro United og afskærer dermed til slut alle forbindelserne til de fællesskaber i partnerskabsprojektet, som han ellers til at starte med var meget glad for og deltog engageret i fra en ansvarsfuld position. Således er Khaleds zigzagagtige deltagerbane et eksempel på, at udadvendtheden og de høje krav om at leve op til ansvar, og fx ikke drikke sig fuld, ikke alene udgør positive muligheder. De rummer samtidig risikoen for ikke at leve op til kravene, med dertilhørende alvorlige betydninger for retningen i de unges deltagerbane og sociale selvforståelse.

Et år efter ...

Da vi besøger Den Økologiske Produktionsskole i forsommeren 2016, ligner Baghuset på mange måder sig selv. Der er blevet ansat lidt flere medarbejdere, Yrsa er kommet til som vejleder, Richard er ny faglærer, der hjælper Dennis, og Nicklas er ansat i løntilskud og hjælper således også Dennis med de omkring 20 unge, der er tilknyttet 'Børn og Bevægelse', hvoraf 14 er produktionskoleelever og 6 er KUU-elever. Dennis fortæller, at de har været mange flere, men ikke alle kan leve op til det store ansvar, som det også kræver at gå på KUU. Af de 22 elever der startede på KUU, er der 6 tilbage i slutningen af året, men de er til gengæld dygtige og engagerede. Da vi ankommer, sidder Dennis og Richard ligeledes og holder møde omkring 3 produktionskole-elever, som de nu må sige farvel til grundet for stort fravær, de har deltaget sådan „on and off“, så bliver de 17, indtil en ny starter på mandag. Sådan er der stor udskiftning i gruppen, og enkelte har der også været meget store konflikter med, hvilket påvirker medarbejderne, fortæller forstanderen Pernille.

Dennis fortæller om en pige, der nu må stoppe. Hun er dybt fortvivlet over, at hun ikke længere kan gå på partnerskabet. Hun har spurgt, om hun ikke „bare kunne få lov til fortsat at komme og være her“, fordi hun har været enormt glad for det sociale fællesskab på holdet. Hvis det stod til forstanderen, kunne det være godt at få mulighed for at differentiere yderligere, så de i starten kan få lov at komme halv tid, hvis de har gode grunde til fravær. Men det går ikke ifølge produktionskolens formelle regler; hvis man har for stort procentvis fravær, må produktionskolen ikke beholde eleverne, selv om de deltager engageret, når de så er der.

Hvor er eleverne et år efter?

Konflikten på folkemødet i 2015 har som nævnt bevirket, at Khaled måtte overflyttes til en anden produktionsskole, han er stadig i køkkenet, så vidt Dennis ved. Han har prøvet at få kontakt med ham, fordi vi gerne vil interviewe ham, men forgæves, han er heller ikke længere engageret i fodboldklubben Nørrebro United, hvilket han ellers var en overgangsperiode, lige efter han rykkede produktionsskole.

Bjørn var stadig meget målrettet omkring frøkorpsuddannelsen, som er hans store livsdrøm. Men det er først til efteråret, at der er optagelsesprøve. Dennis mener, at han har genoptaget et tidligere cafe-job, han havde, et sted på Langeland. Oktavia gik den lige vej videre, hun tog HF-pakken med henblik på at læse pædagog, og han har hørt, det går godt. En anden ung elev er fortsat på STU i sin hjemby Birkerød, Dennis mødte ham på en rastepads, og han virkede rigtig glad.

Anas, som vi lavede opfølgende interview med, som vi formidlede i kapitel 2, tog som nævnt en større omvej, selv om han følte sig afklaret med, at han var glad for at arbejde med børn og gerne ville videre i den retning. Måske grundet folkemødekonflikten, valgte han at tage ufaglært arbejde i Netto og hjælpe sin far med arbejdet på en bondegård, for dernæst at tage grundforløbet på lufthavnstransportøruddannelsen, en retning han dog måtte sande ikke lige var noget for ham. Men Anas har holdt møde med Dennis, og de glæder sig begge til, at han efter sommerferien 2016 starter på Børn og Bevægelse på Den Økologiske Produktionsskoles KUU, med henblik på at få kvalifikationer til at fortsætte på pædagogisk grunduddannelse. For efter at have været ude omkring, oplever han, at det, der passer ham bedst, er det pædagogiske arbejde med børn.

Opsamling og perspektivering

Det grundlæggende partnerskab med Nørrebro United og de tre værksteder køkken, idræt og dans har en længere forhistorie, hvor Den Økologiske Produktionsskole har kæmpet med opbygningen af Nørrebro-forankrede og udadvendte produktionsskole-værksteder med et formål om at være fællesskabende og forebyggende, især i forhold til Nørrebro-unge med etnisk minoritets baggrund (Garde, Mørck & Carelse 2007), herunder unge der er i risiko for at blive involveret i konflikter mellem forskellige gadegrupperinger (Mørck 2011). Forhistorien starter i to spor. Det ene er Kulturcoach's opståen i 2009, hvor Kulturcoach med de tre værksteder køkken, idræt og dans blev søsat af Den Økologiske Produktionsskole i lånte lokaler i daværende Ressourcecenter i Ragnhildsgade på grænsen af ydre Nørrebro og Østerbro (Mørck 2011, Jensen & Elholm, 2011). Senere flyttede Kulturcoach til lånte lokaler i det sociale projekt Sjakket, der ligger på grænsen af ydre Nørrebro og NV (Rasmussen 2014). Efter en mangeårig kamp og venten i forhold til det kommunale embedsmandsværk opnåede Kulturcoach, i et formelt partnerskab med Nørrebro United, endelig at få sine egne og nuværende lokaler i Baghuset på den tidligere Havremarksskole. Dette betød for første gang i parternes levetid, at de endelig fik ordentlige idrætsfaciliteter med omklædning, boldbaner, gymnastiksale og bademulighed, og professionelle køkkenfaciliteter.

Det andet spor omhandler Nørrebro United, hvor frivillighedsånden har været særlig stærkt forankret lige fra begyndelsen i 2008, hvor Dennis var med til at opstarte foreningen.

” Os der ligesom har været med fra start, der er stadig en god gruppe, vi har jo, vi bærer stadig den der tanke, om at vi laver noget mere end en fodboldklub. Altså, vi skaber relationer på tværs, vi er med til at løfte en opgave igennem sporten, altså alle de grundtanker, vi har haft, dem er vi stadig nogle, der bærer. (Dennis, faglærer og koordinator, 2015)

Frivillighedsånden fra Nørrebro United har været betydningsfuld i reproduktionen af det særlige „vi“ og fællesskab, som bærer på grundtanken „*Samlet er vi sammen.*“ Forstanderinden fortæller ligeledes, hvordan formanden for Nørrebro United også er tydelig stolt over det partnerskab, de har fået skabt sammen: „*en levende skole, der er i gang 24/7*“. De føler at, det at skabe bevægelige miljøer, hvor frivillighed, engagement og produktionsskole smelter sammen på samme lokalitet, skaber nye perspektiver for, hvordan man „*bør lave fremtidens skole*“.

Oprindeligt byggede Nørrebro United på en grundtanke om, at overskride territorielle tendenser på Nørrebro til at børn og unge (primært de unge drenge) lever adskilt i zoner på hhv. Lundtoftegade, Indre Nørrebro (Blågårds Plads) og Aldersrogadekvarteret, en adskillelse der baserer sig på skiftende, historiske konflikter mellem unge rødder fra områderne. Det brede „vi“ havde som mål at skabe relationer på tværs af disse zoner, skabe fodboldfællesskaber, hvor børn og unge drenge kan danne hold, skabe gode relationer og lære hinanden at kende på tværs af zonerne.

Baghusets bevægelige og foranderlige partnerskaber bygger således på en mangeårig og stærk frivillighedskultur, men også på en målsætning om at kunne gøre noget særligt for unge på Nørrebro, herunder skabe fællesskaber der inkluderer unge, som er i risiko for at blive opslugt af diverse gade-grupperinger.

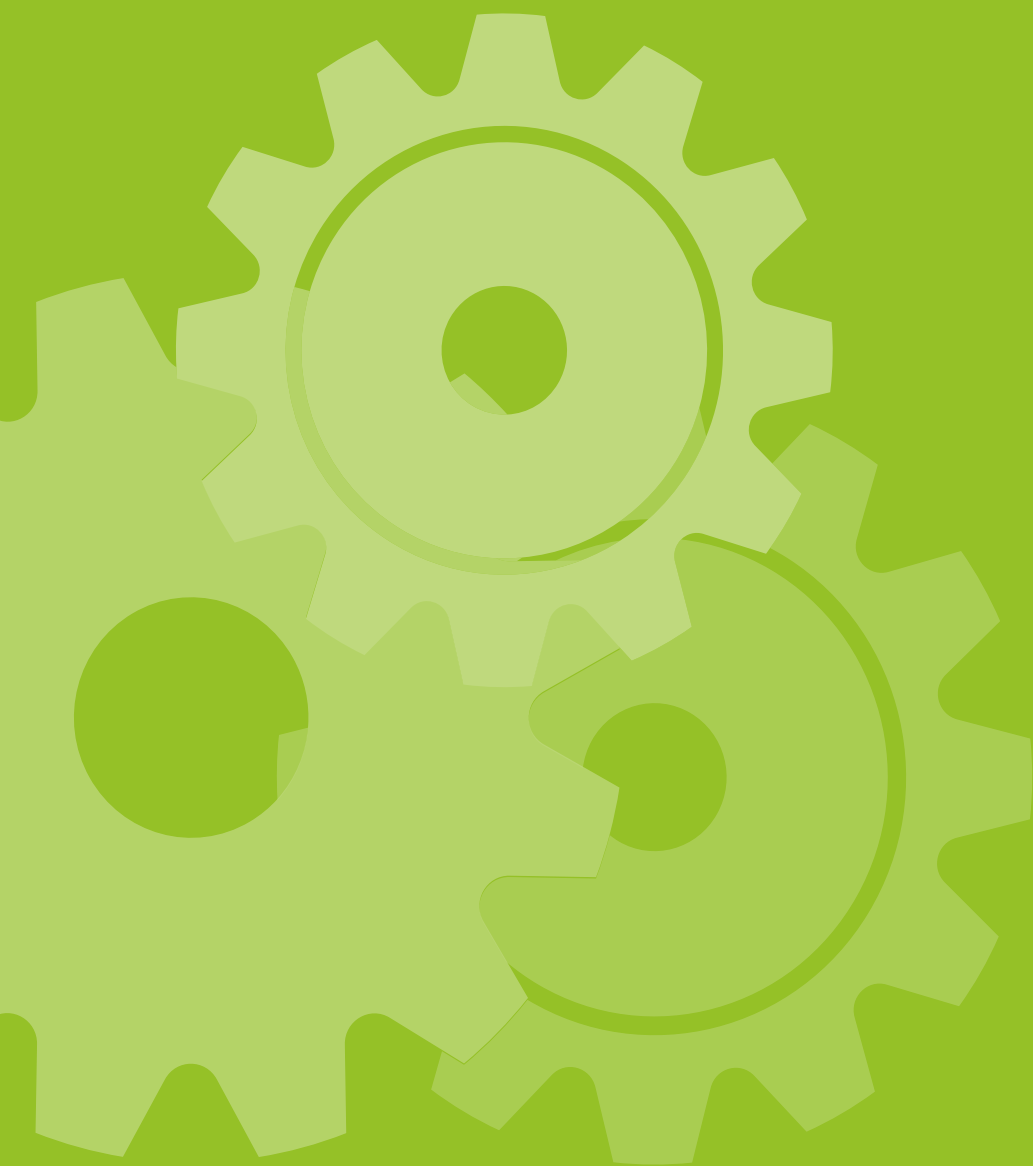
Denne historie og placering midt på Nørrebro ligger som endnu et ekstraordinært ansvar, der indimellem italesættes som „*gadeidentiteter, der skal lægges fra sig*“, og at det kan være svært for de unge at balancere identiteten mellem af være fra gaden og at tilegne sig pædagogrollens ansvar og mere bløde værdier. Fx hører vi fra faglærerne om de her elever, der pludselig hoppede ind i en bil, mens de egentlig havde ansvaret for en 4. klasse, som de var ved at følge hen til deres skole. Andre gange, når der har været konflikt lokalt, sender konflikten sine skygger ind over og præger arbejdet, så at

nogle unge ikke ønsker at komme i området pga. konflikter. Dette lokalt svingende konfliktniveau betyder, at man fortløbende må diskutere, hvor mange man kan rumme af unge mænd fra Nørrebro og hvilke drenge og områder, der er i konflikt for tiden. Partnerskabsprojekterne på Den Økologiske Produktionsskole løfter således en ekstra udfordrende og samfundsmæssigt særdeles vigtig opgave, og det gælder ligeledes andre værksteder på Den Økologiske Produktionsskole.

Baghuset udgør samtidig et ret unikt miljø, hvor såvel unge som frivillige, faglærere og koordinatører ofte giver en „ekstra indsats“ og fortløbende løfter et stort ansvar, når der etableres nye projekter og ideer. Det fortløbende arbejde med at etablere og genskabe partnerskaber, herunder at få nye partnerskaber til at køre på en måde, hvor alle – såvel frivillige og offentligt ansatte samarbejdspartnere, faglærere og de unge – synes det er meningsfuldt at være med, er også en til tider udfordrende opgave. Samarbejdspartnere skal vælges med omhu, for at det også er en god oplevelse for eleverne, og forventningerne til hvem der bidrager med hvor meget, og i hvilke tidsrammer og -rum, skal fortløbende og gensidigt afstemmes. Baghusets frivillighedskultur udgør en vigtig mulighed for engagement og involvering i opgaver og stor mulighed for at udøve indflydelse, dvs. være med til at forme indholdet i opgaver, også for de unge. De unge får vist en større tillid end de er vant til, og de får mulighed for at opnå nye erfaringer med at tage ansvar i komplekse og foranderlige sammenhænge. Men Baghusets partnerskaber og det samlede miljø er også sårbart og skrøbeligt, netop fordi det bygger på en forudsætning om, at der altid er nogen, der er parate til at løfte ansvaret, til at koordinere, afstemme forventninger, og løse nye opgaver – både når der kommer nye projekter til, men også når der er udskiftning med nye faglærere, nogen ikke dukker op, og når der er fravær pga. sygdom. Baghuset ligger langt fra hovedskolen og har dermed ikke lige så tæt og daglig ledelsesopbakning, som de værksteder der ligger samlet med ledelsen på Den Økologiske Produktionsskole. Partnerskabsprojektet er bevidst om, at

det er sårbart, hvis det store koordineringsansvar og arbejdsopgaver hænger på få personer. Denne udfordring blev tydelig, da eksempelvis partnerskabs-koordinatoren, der samtidig er den bærende faglærer på partnerskabsprojektet Børn og Bevægelse, pludselig blev sygemeldt i vinteren 2014-2015. Fra sommeren 2015 er produktionsskolen endvidere begyndt at tilbyde KUU, en ny opgave der er blevet integreret i det samme miljø med en ret stor elevvækst og -udskiftning til følge. Disse

nye udfordringer – nye krav og uforudsete aspekter – var i 2015 med til at tære på energien hos faglærere og koordinator. Men et år efter i 2016, da KUU'en var blevet integreret, oplevede såvel partnerskabskoordinator, faglærere og forstanderinden KUU'en som en udvidet mulighed, der åbnede for yderligere differentiering og nye ansvarsfulde positioner, hvormed de unge kunne vokse over længere tid og man dermed kunne udbygge og realisere nye partnerskabsmuligheder.





8#

Fra al for driftig produktionsskolevirksomhed til Café-partnerskab på biblioteket

Af Charlotte Johannsen, Merete Munkholm & Christian Christrup Kjeldsen

Klokken nærmer sig 11 på en solskinsfyldt tirsdag formiddag, og der er fuld gang i køkkenet i Yduns Café, hvor eleverne er ved at forberede dagens varme frokost. Som så ofte før er det en klassisk dansk ret, som står på menuen: stegt medister, kogte kartofler med tilhørende sovs og surt. Yduns Café drives som et produktionsskoleværksted i samarbejde mellem Produktionsskolen Esbjerg og Esbjerg kommune og er lokaliseret på byens Hovedbibliotek. Igennem de store glasvinduer, der udgør hele caféens langside, strømmer lyset ind, og bordene er ulasteligt dækket op med hvide duge og blomster. Bagerst i caféen er der en stor disk, hvorfra produktionsskoleeleverne betjener kunderne, som oftest er lokale stamgæster og bibliotekets personale; i alt ca. 50 spisende kunder hver dag. Den

varme frokostret serveres kl.12, men også en lækker tag-selv salatbar kan købes i løbet af dagen.

Bag disken er der en hyggelig, men travl stemning. Ved de store gryder i det lille køkken står en elev, som er i gang med at lægge sidste hånd på sovsen. Marianne, som er faglærer i caféen, forklarer, at hun forsøger at tilpasse opgaverne i dagligdagen, efter hvorvidt de unge er elever eller lærlinge. Lærlingen i køkkenet skal snart videre på Teknisk skole og skal derfor have styr på grundlæggende ting såsom at jævne sovs, bestille varer hjem, etc. De andre elever sidder på bagtrappen, blot nogle meter derfra, og har fra den åbne dør fuldt udsyn til caféens lille køkken og området foran disken. Enkelte elever sidder på stole, de fleste på trappen

der fungerer som det daglige tilholdssted, og snakken går lystigt. Rundt omkring på trappens vægge hænger opslagstavler med vigtige papirer, daglige beskeder og en oversigt over elevernes fremmøde, kundeservice, engagement osv. De fleste elever har fået grønne magneter, der symboliserer, at det „går godt“ med de forskellige områder. Et par elever har gule magneter og enkelte en rød. Marianne forklarer, at hun løbende snakker med eleverne om de forskellige områder; både for at sikre, at de unge trives, men også for at udvikle områder, de enkelte kan have svært ved. Via bagtrappen kommer man en etage op, hvor et større køkken befinder sig. Her vasker eleverne op efter dagens servering, forbereder mad og snitter grøntsager til salatbaren. Eleverne har mange opgaver i løbet af dagen heriblandt madlavning, opvask og rengøring, betjening af kasseapparat og kunder. En elev som er ny i caféen får hjælp af de andre til at lære at bruge kasseapparatet, som af eleverne betegnes som „det sværeste“, for der er mange priser at holde styr på med caféens udbud af kolde og varme drikke, slik, snacks og mad. En anden elev forklarer, at man altid kan bede om at komme ovenpå i køkkenet, hvis man har en dårlig dag og har brug for ro. Nedenunder i caféen er der fokus på at være udadvendt og give kunderne en god oplevelse, og tempoet er en smule højere.

Flere af eleverne i caféen har været en del af partnerskabsprojektet Rybners Kantine, inden de startede i Yduns Café. Produktionsskolen Esbjerg overtog driften af køkken- og kantinevirksomheden på ungdomsuddannelsen Rybners i forbindelse med sammenlægningen af Esbjerg Handelsskole, Esbjerg Statsskole og EUC Vest. Partnerskabsprojektet på Rybners viste sig at være en driftig virksomhed med succesfuld og efterspurgt madproduktion og kantinevirksomhed på ungdomsuddannelsen, men har haft svært ved at følge med efterspørgslen. Tempoet i køkkenet var højt, idet der dagligt skulle bespises og betjenes op mod 1600 elever og ansatte, og som resultat heraf oplevede elever og faglærere en række dilemmaer og udfordringer.

I dette kapitel vil vi analysere og diskutere, hvordan forskellige aspekter ved partnerskabet med Rybners Kantine og Yduns Café får betydning for produktionsskoleelevernes trivsel, læring og overskridelse af marginalisering. Herefter ser vi på de forandringer, der er sket, da vi er tilbage i 2016, hvor Yduns Café hedder CaféTeket og på flere måder tager sig anderledes ud. Med dette som afsæt diskuterer vi, om og hvordan partnerskabet kan forstås som et grænsefællesskab, der tilbyder de unge forbindelser på tværs af de fællesskaber, de indgår i.

Travlhed og en hård tone som begrænsende for trivsel og læring

Eleven Sofie var med i partnerskabsprojektet på Rybners fra begyndelsen, men stoppede allerede efter få måneder, fordi hun oplevede både stress og angst: „så nærmede vi os efterårsferien, og så gik jeg ned med noget angst, det gik så slet ikke for mig at være derude [Rybners] med alle de der mennesker“. De tre største udfordringer var, ifølge Sofie, de mange mennesker, at der var travlt i køkkenet, og at der var en hård tone, hvor man risikerede at blive jaget med eller råbt af. Hun savnede en fast struktur for dagen, fordi man som elev på grund af travlheden „skulle løbe rundt mellem opgaverne“ uden at have tid til at færdiggøre det, man var i gang med.

Sofie er i midten af tyverne, og det første, hun fortæller om sig selv efter at have nævnt sin alder, er, at hun er ordblind. Tidligere har hun blandt andet forsøgt at uddanne sig til social- og sundhedshjælper, men afbrød uddannelsen fordi den med hendes egne ord var for svær. Senere har hun taget en erhvervsgrunduddannelse indenfor det pædagogiske område (EGU) og har i den forbindelse arbejdet et år i børnehaven. Hun har fulgt det fleksible grundforløb på teknisk skole, kaldet „Mad til Mennesker“, i to år, inden hun som en af de første blev lærling på Rybners. Sofie fortæller, at livet som

ordblind har betydet: „at jeg ikke bare lige kan tage alle uddannelser, jeg kan ikke bare lige ... komme i gymnasiet og sådan noget“. Hendes tid i folkeskolen var præget af at være den stille og generte pige, der var anderledes og ikke havde så mange venner. Sofies største oplevelse i livet var, da hun i ottende klasse kom på en efterskole med specialundervisning, hvor hun mødte andre unge, „der var i samme båd“, og det gjorde ifølge hende selv, at hun blev mere åben og udadvendt. I folkeskoletiden dyrkede hun konkurrencesvømning, hvor hun trænede 6 timer om ugen, og her fik hun adgang til et fællesskab og venner, der ikke var betinget af de faglige udfordringer i skolen. Som barn var Sofies drømmejob at blive historiker, da hun interesserede sig meget for historie, og samtidig var det et fag, hun var god til. Om drømmen siger Sofie: „Jeg troede nok ikke på mig selv, men jeg tænkte nok, at det var for urealistisk“.

En anden elev, Maria, der også har været i Rybners Kantine, efter at have gået halvandet år på pædagogseminaret, fortæller:

” Hmm, det kørte på en anden måde derude [Rybners Kantine], det kørte altså, jeg ved godt, at de siger, at der er sådan, det kører ude i virkeligheden ... To lærere derude kører det rigtig strengt imod nogle elever, som har noget i rygsækken. Der er en grund til, at vi er på produktionsskolen, og det er, at det skal køres stille og roligt, og lærerne skal være forstående og gerne have lidt pædagogisk baggrund også. (Maria, elev, 2015)

Både Maria og Sofie har enten på egen krop eller hos andre oplevet, hvordan eleverne i det hektiske storkøkken føler sig udsat og udpegede, hvis de ikke kan følge med tempoet:

” Jeg har været ude ved en af pigerne, hun er sådan en rigtig sjov og glad pige, der hele tiden griner, og vi har det godt sammen, og jeg kan bare se, at hun er ked af det. Jamen jeg når ikke engang at spørge sådan helt, 'hvad er der galt', inden at hun begynder at græde, og så finder jeg så ud af, at de [lærerne] har været efter

hende med det her, altså kørt på hende. (Maria, elev, 2015)

Som vi skriver i kapitel 2, forstår vi læring som noget, der foregår gennem deltagelse i social praksis og som en del af den unges identitetsudvikling. Den unge bliver gennem sin deltagelse mere af noget og mindre af noget andet – på godt og ondt. Det har dermed stor betydning for den unges læring, hvordan praksisfællesskabet er organiseret. Når vi med afsæt i denne situerede forståelse af læring ser på Rybners Kantine som et praksisfællesskab, kan partnerskabet siges at stå over for en række udfordringer. Partnerskabet lykkes på grund af den stressede hverdag i køkkenet ikke med at understøtte de unges bevægelse henimod en mere legitim deltagelse, men skaber i stedet en følelse hos eleverne af, at de ikke duer til noget:

” Der bliver råbt højt og foran alle elever, så imens eleverne står og skærer i deres mad, så bliver der råbt: 'Maria, hvad fanden er det her?' Jamen det var sådan og sådan.. 'Ved du hvad, det er bare ikk' i orden'. Imens alle eleverne de står sådan ... og man bliver helt [tager en dyb indånding], ja, bliver helt dårlig. (Maria, elev, 2015)

Bevægelsen mod en mere legitim deltagelse hænger nøje sammen med de unges handleevne forstået som deres deltagelse i rådigheden over egne livsbetingelser (Forchhammer & Nissen, 1994). Det er her vigtigt at understrege, at der er tale om en kollektiv proces, hvor eleverne ved at deltage *sammen med andre* kan udvide rådigheden eller indflydelsen på deres livsbetingelser, ved at ændre position og fx deltage med et stigende ansvar og have indflydelse på de lokale betingelser i handlesammenhængen. Når eleverne i Rybners Kantine oplever, at tempoet i køkkenet er for højt, at de må trække sig og ikke anerkendes for deres arbejde, skabes der i partnerskabet ikke forudsætninger for, at disse kollektive bevægelser kan ske. Resultatet er, at det i højere grad bliver et spørgsmål om den enkelte unges forudsætninger for at deltage i Rybners og dermed et fokus på individet og dets 'evner' eller oplevede mangel på samme, der står i

centrum. Dette afspejles også i Sofie forklaring på, hvorfor hun flyttede fra Rybners Kantine og over i andet værksted:

” Fordi de havde så travlt, og de havde ikke ret mange folk i forvejen, og så går det jo bare ikke at have en lærling, der ikke kan finde ud af at være der, fordi hun har det så dårligt. (Sofie, elev, 2015)

I hvor høj grad den enkelte har mulighed for at øve indflydelse på og forbedre egne livsbetingelser må ses i sammenhæng med hvilke forbindelser, der er mellem Rybners' handlesammenhæng og individets andre handlesammenhænge. Handleevnen hos den enkelte elev er først og fremmest knyttet til elevens totale livssituation og dermed den samfundsmæssige position. For en elev som Sofie, der igennem hele sin folkeskoletid har følt sig anderledes, har oplevet hvordan uddannelse er „for svært eller urealistisk for en som hende“, bliver oplevelserne i partnerskabet personaliseret. Hun er igen den, der ikke er god nok, og som ikke klarer sig, fordi det er for svært for hende. Den individualiserede måde at forholde sig på reproduceres, når Sofie efter en periode med meget fravær flyttes over i et andet værksted. Om beslutningen fortæller Sofie:

” Jamen den blev jo truffet, fordi jeg var så langt nede, altså jeg kunne ikke ude på Rybners, jeg kunne ikke holde ud at være der mere end et par timer ad gangen, så skulle jeg bare væk [...] det duede jo ikke et sted, hvor der bare er så travlt, og så blev det besluttet, at jeg skulle herind [på Yduns Café]. (Sofie, elev, 2015)

Maria, der også flyttede over i andet værksted efter en periode med meget fravær, tager selv beslutningen, men oplever også følelsen af frygt for at være den, der svigter:

” Jeg var bange for at ringe til hende [lærer], som står for det dernede. Fordi jeg vidste, at med det samme jeg ringede til hende, ville der lyde et eller andet med at: 'Vi render fandme rundt hernede og ikke noget med at blive væk'. Hun ville ikke kunne forstå det. Det

er bare ... ja og så ringede jeg til [koordinator]: 'Jeg tør altså ikke ringe til [lærer], og hvordan kommer jeg ud af det her?' Jeg havde ikke lyst til at være dernede. Så sagde han [koordinator], at der var en mulighed med caféen her. (Maria, elev, 2015)

Det, der skulle have været adgang til legitime positioner i et praksisfællesskab i Rybners Kantine og givet mulighed for over tid at bevæge sig mod mere ansvarsfulde positioner, får i stedet en negativ betydning for de unge pigers trivsel og læring.

Betydningen af nære relationer og elevtilpassede arbejdsopgaver

Både Maria og Sofie bliver flyttet fra Rybners Kantine og over i Yduns Café. Efter Sofie er startet i caféen, er hendes fravær blevet bedre, og hun fortæller, hvordan stressniveauet og omgangstonen i Yduns Café er en anden:

” Jamen, det er de folk, jeg omgås, de er rigtig søde, og de er behagelige at være sammen med, og de bliver ikke sure på en, hvis man ikke lige har forstået det første gang eller jager lige med en. (Sofie, elev, 2015)

Maria svarer på spørgsmålet om, hvorvidt der er forskel på at være i Rybners Kantine og Yduns Café:

” Ja i den grad, jamen altså, vi får støtte til alt. Vi får klap på skulderen, når vi gør noget godt. Gør vi noget forkert, så får de i hvert fald også understreget, at: 'nu skal du ikke tage det her personligt, fordi vi gør det kun for at hjælpe dig', og ser man lidt mut ud, så kommer de hen: 'nu skal du ikke stå der'. De er meget opmærksomme på, at man ikke går ked af det hjem. (Maria, elev, 2015)

Eleverne oplever i Yduns Café, at der er fokus på, hvordan de trives, og at kritik gives på en konstruktiv måde, hvor de ikke føler sig udpegede eller „skal tage det personligt“. Partnerskabet er her med til at skabe muligheder for, at de unge

gennem deres deltagelse bevæges i en retning mod mere ansvarsfulde og mere indflydelsesrige positioner, så handlesammenhængen for eleverne opleves som meningsfuld:

” *Jamen, man er mere inde i fællesskabet, for eksempelvis nu når vi kommer med idéer, så bliver det taget op med: 'ej det kunne være en god ide', ellers siger de: 'det har vi prøvet noget lignende før, det gik ikke så godt' og hvis man har idéer til retter og sådan. Vi laver jo mad, madplaner, og det får vi også lov til, og varebestilling det er også sjovt. På den måde har jeg også rigtig stor indflydelse, så er jeg kommet med den idé, at jeg synes, vi skal lave nogle spørgeskemaer ud til kunderne. (Maria, elev, 2015)*

I caféen oplever eleverne, at der fokuseres på at skabe et fællesskab, hvor der er forbindelse mellem indhold, mål og midler i handlesammenhængen. Caféen har både sit daglige leveringsansvar over for kunder og ansatte på biblioteket, men travlheden opleves i højere grad som meningsfuld, fordi de unge oplever det som et fælles ansvar, hvor alle gør deres bedste. Maria fortæller om stemningen på de travle dage:

” *'ja nu skal vi lige op i tempo, det her kan vi godt gøre hurtigere', så der er meget god støtte, og det er ikke sådan, at man får en eller anden trussel eller sådan noget. (Maria, elev, 2015)*

At opgaverne i partnerskabet er elevtilpassede og har fokus på de unges særlige betingelser for deltagelse ses også i faglærernes måde at håndtere de mulige udfordringer, der kan opstå i hverdagen:

” *Jamen, det gider [faglærer i Yduns Café] ikke at have, det der med mobning, det bliver stoppet med det samme. På et tidspunkt kom [anden faglærer i caféen] hen til mig, og så siger hun 'hvordan går det med jer?' Altså sådan som helhed, der er nogen, der bliver drillet, bliver der snakket om. Om jeg havde hørt noget? 'Nej der var ikke noget'. Altså og det, der har været, det snakker vi om, altså hvis der er en lille ting, der irriterer en, det bliver meget hurtigt sagt. (Maria, elev, 2015)*

Det går igen, at de unge piger tillægger de nære relationer stor betydning. Det, at faglærerne drager omsorg for dem og kender dem, er afgørende for pigernes trivsel og oplevelse af belongning.

En svær vej videre: elevernes særlige livsbetingelser

Selvom eleverne trives langt bedre på Yduns Café end i Rybners Kantine, er det en daglig udfordring i partnerskabet at tilpasse opgaverne den enkelte elev og hjælpe dem videre på vejen i uddannelse og job. Nikolaj var lærling i Rybners Kantine frem til nedlæggelsen af partnerskabsprojektet i december 2014, og herefter flyttede han over i Yduns Café for at færdiggøre sin lærlingeperiode. Han fortæller, at han nu er stoppet som lærling og gået over til at være produktionsskoleelev, bl.a. fordi opgaven med varebestilling var for uoverskuelig. Da vi møder ham i Yduns Café, har han hånden i gips efter et raserianfald, hvor han slog sin knytnæve ind i en af metaldørene i caféen. Han fortæller, at episoden indtraf efter hans gentagne forsøg på at bestille varer hjem, der med hans egne ord: „er svært nok, når man ikke kan læse alle ordene og er nødt til at stave dem for de leverandører, man taler med“. Yderligere bidrog det til episoden, at en af faglærerne i caféen ikke mente, at han benyttede det korrekte system til varebestillingen, og han blev derfor bedt om at lave bestillingerne om.

Nikolaj fortæller om sig selv, at han har ADHD, og efter kommunen har frataget ham hans medicin, har han svært ved at styre sit temperament. Nikolaj boede hjemme hos sine forældre en time uden for Esbjerg, da han startede på Rybners. Han forklarer, hvordan han hver morgen brugte over 1,5 time på transport i tog og bus for at kunne være på Rybners kl. 06.30. Efter nogle måneder og flere forgæves forsøg på at tale med faglæreren i Rybners Kantine om at kunne møde en halv time senere og derved halvere sin transporttid, bestemte han sig for at flytte hjemmefra og ind til Esbjerg sammen med sin søster. Nikolaj har således været meget motiveret for at klare sig som lærling og

komme videre i uddannelsen som kok, men har efter oplevelsen i caféen bestemt sig for at stoppe sit lærlingeforløb. Sofie fortæller en lignende historie. Hun er stoppet i Yduns Café som lærling, efter at hun skulle prøve kræfter med sin første praktikperiode. Hun kom aldrig afsted på sin første praktikdag i en af byens restauranter. „Angsten tog over“, som hun forklarer, og hun sygemeldte sig derfor i en måned. Nu tager hun en pause og tænker på at forfølge drømmen om at blive historiker. Elevernes særlige livsbetingelser gør, at det for flere af dem er meget få nederlag, de skal opleve i partnerskabet, før motivationen forsvinder, og dagligdagen i partnerskabet eller skridtene på vejen videre i uddannelse eller job bliver uoverkommelig.

Det må siges at være meget væsentligt, at elevernes bevægelse ind i praksisfællesskaberne foregår med stor støtte fra faglærerne. Det er også væsentligt med en bevidsthed om, at denne bevægelse ikke er en ligeud bevægelse, der blot er rettet mod mere ansvar og mere komplicerede opgaver, men at der er forskel på, hvad de unge kan fra dag til dag. Deres deltagelse i andre fællesskaber, fx familien, har betydning for denne bevægelse, så er der problemer i fx familien, kan den unge måske klare et mindre ansvar i en periode. Det kræver faglærere, der er tæt på de unge, så de kender dem og kan følge denne zig-zag-bevægelse og tage højde for den i deres forventninger og tilpasning af opgaver. Ellers risikerer de unge, at deres deltagelse i partnerskaberne bliver endnu et uddannelsesmæssigt nederlag med risiko for marginalisering.

Et år efter ...

Da vi besøger partnerskabet i 2016, er der sket en del ændringer. De holder stadig til på caféen på hovedbiblioteket. Men caféen, der før hed Yduns Café, har været igennem en større modernisering og hedder nu CaféTeket. Stedet har også fået en ny daglig leder, Christian.

CaféTeket er tydeligvis en nyrenoveret café. Der er sofagrupper, caféborde og høje borde med høje

stole ved vinduerne. Over alle borde hænger ens blålige glaslamper. Væggene er enten hvide eller café latte farvede. Der er vinduer ud til gaden i den ene side og kunst på væggene i den anden side. På nogle hylder under disken står forskellige madvarer, man kan købe med hjem – fx eksklusive chips og lyserøde læskedrikke. Der er en montre med kager, et køleskab med drikkevarer og en stor espressomaskine med en kaffekværn ved siden af. Alt tyder på en minimalistisk, stilfuld og moderne café. Der sidder gæster rundt om i caféen – nogle sidder alene andre et par stykker sammen.

I køkkenet er faglærerne Ulla, som er uddannet kok, og Anne, som er uddannet tjener, på arbejde. Der skal komme to produktionsskoleelever i dag, men de er ikke mødt endnu. Christian, stedets daglige leder, kommer også forbi. I løbet af formiddagen møder produktionsskoleeleven Ursula ind. Mikkel skulle også være kommet, men ingen har set ham eller hørt fra ham. Christian forsøger at få fat i ham på mobil og via Facebook, men det lykkes ham ikke.

Eleven Ursula fortæller, at hun går på produktionskolen, fordi hun droppede ud af 10. kl. sidst på efteråret og nu venter på at kunne begynde på detailinjen på Handelsskolen. Hun valgte køkkenlinjen på produktionskolen, fordi hun ikke rigtig vidste, hvad hun ellers skulle vælge, og så tænkte hun, at det jo altid er godt at kunne lave mad. Hun er glad for at være på CaféTeket, men synes også det kan være nogle lidt lange stille dage. Hendes dage går med, at hun bager, laver salater og nogle gange også varm mad. Der skal også vaskes op hver dag, og det er en af hendes faste opgaver. Derudover gør hun rent. Hun betjener ikke kunder, serverer eller passer kassen. Det gør den tjener, der er på arbejde. Hendes daglige kontakt er langt mest til Ulla, som også er den, der sætter hende i gang med det, hun skal lave.

Christian kommer og går. På et tidspunkt om eftermiddagen kommer han ned i caféen med en sælger, der sælger mælkeprodukter til milkshakes, smørcreme mm. Christian viser en nyindkøbt

blender frem, og han laver iskaffe med sælgerens mælkeprodukter. Der er en masse snak mellem Christian, Ulla og sælgeren om deres gode iskaffe, shakes, hvad de andre cafeer sælger osv. Ulla tilbyder sælgeren og os andre at smage en hybenbladsirup, de selv har lavet. De taler om, hvordan den kan bruges i kager, kaffe mm. Da sælgeren er gået, taler Ulla, Anne og Christian om, hvordan de kan markedsføre deres iskaffe. Ursula byder også ind.

Som vi har set i analyserne, skabte den hårde tone og travlheden i Rybners Kantine problemer for de elever, vi interviewede. De kunne ikke klare presset, og det efterlod dem med en følelse af ikke at slå til, de følte sig anderledes og tilskrev dette deres individuelle problemer, som fx ordblindhed eller angst. Altså en personaliseret forståelse af problemerne. Yduns Café var et mindre sted, opgaverne var i højere grad tilpasset eleverne, relationerne til faglærerne var tættere, og eleverne oplevede at føle sig som en del af fællesskabet og fik dermed mulighed i hvert tilfælde for en periode at bevæge sig mod mere ansvarlige positioner i praksisfællesskabet. Vi undersøger, hvordan det ser ud nu, hvor cafeen på hovedbiblioteket er blevet forandret?

Faglærerens dobbelte rolle som ambitiøs cafeleder og mentor for eleverne

Christian fortæller, at han var nede for at se cafeen inden renoveringen, og hvordan han faktisk „blev lidt skræmt“ over det. Han havde svært ved at „forestille [sig], at det skulle blive til noget“ og siger: „Så det skræmte mig lidt, at der stod en salatbar, og det lignede et cafeteria“ (Christian, faglærer og leder, 2016).

At der er langt, fra noget der ligner et cafeteria til Christians kokkefaglige ambitioner, er der ikke tvivl om. Når han fortæller om sin karriere som kok, er det med stor stolthed og med fokus på, at han har været på de bedste steder, hvor kvaliteten

har været i top. På et tidspunkt forpagtede han et hotel og drev det selv. Det var en stor drøm, men det blev for hårdt i længden. Drømmen om sit eget sted kan han til dels udleve på CaféTeket, da han kan drive cafeen, som var det hans egen:

”Jeg kunne få lov til at gøre det på min måde. Jeg kunne få lov til at lave en café, ligesom jeg drev hotellet, jeg kunne få lov til at gøre alt, som jeg gerne ville have det. (Christian, faglærer og leder, 2016)

Det er tydeligt i Christians beskrivelse af sit liv, at „dygtig kok“ er en afgørende del af hans identitet. Men på CaféTeket er han også faglærer og skal fungere som mentor for eleverne. Om det siger han:

”Her er der så nogle andre ting, vi skal tage hensyn til, her har vi jo nogle unge mennesker (...) men derfor er det stadigvæk måden, altså måden, der bliver lavet. (Christian, faglærer og leder, 2016)

Christian må hele tiden balancere mellem at være faglærer for produktionsskoleeleverne og samtidig drive en cafe, der lever op til hans og kundernes forventninger. Dette får betydning for den måde partnerskabet organiseres på og de opgaver og fællesskaber, der bliver mulige.

Cafeens organisering

For at sikre kvaliteten er CaféTeket organiseret sådan, at den kan køre uden eleverne. Der er altid opgaver til eleverne, men der er ansat to kokkeuddannede faglærere og to tjenere, som står for den daglige drift. Det betyder en ændring i opgaverne siden stedet var Yduns Café. Som vi ser, kender Ursula ikke til kassen og den espressomaskine, der står i cafeen.

Malene, som har været på cafeen både før og efter renoveringen fortæller:

”Altså det hele, det er blevet lavet om jo. Alt bliver lavet fra bunden af nu. Før tog man det bare op af fry-

seren jo (...) Men man savner stadigvæk det gamle, efter man er vant til det. Nu er det jo rigtige kokke, der er ansat, og så er der en tjener, i stedet for at vi andre [elever] skal gå ud og tage kassen (Malene, elev, 2016)

På CaféTeket får eleverne adgang til et praksisfællesskab, hvor de i højere grad end på Yduns Café kan blive fortrolige med den faglighed, der er forbundet med det at være kok. Men samtidig er der sket nogle ændringer i opgaverne. Fx har de, i kraft af at der er en tjener ansat, mindre kundekontakt. Christian afviser dog ikke, at eleverne kan passe kasseapparatet og betjene kunderne, når de er klar til det.

Omgangstonen og forventningerne tilpasses eleverne

Selvom partnerskabet nu holder til på en cafe med fokus på høj kvalitet, så tages der en del hensyn til de elever, der kommer derud. Vi har tidligere set, at den hårde restaurantjargon havde meget negativ betydning for eleverne. Men den er der ikke på CaféTeket.

” *Jamen, der er jo slet ikke noget Gordon Ramsey her, altså råben og skrigen, overhovedet (...) Jeg kan godt lige tale med store bogstaver (...) men det er ikke til eleven. Hvis eleven laver noget, så er jeg bedre til at sige: 'hvorfor er du ikke lige på toppen i dag?' 'Hvad gik der lige galt?'* (Christian, faglærer og leder, 2016)

Den hårde tone, der virker så selvfølgelig, at den næsten må siges at være en praksisideologi i feltet, er der stadig en gang imellem, dog uden at den rettes mod eleverne. Men de interPELLERES i andre af praksisfællesskabets praksisideologier, f.eks. om at tage sig ordentligt ud. Ofte må Christian sige til eleverne:

” *Du kan huske lige at ordne dine negle. Du kan huske lige at sætte håret, du kan huske lige at tage en parfume på (...) Mange af dem kan jo fint bruge deres hænder, men så er det sådan nogle ting, som jeg ikke tænkte, kunne være et problem, før jeg kom her. For det*

er jo bare sådan noget, man gør. (Christian, faglærer og leder, 2016)

Praksisideologierne har været så selvfølgelig for Christian tidligere, men nu skal de italesættes, da de ikke er selvfølgelig for eleverne. Normerne er afgørende for en legitim position i fællesskabet, og italesættelsen er en måde at give eleverne adgang til praksisfællesskabet.

De nære relationers betydning

Som vi så i 2015 har de nære relationer til faglærerne stor betydning for, om eleverne kan bevæge sig ind i praksisfællesskabet. Det går igen blandt Ursula og Malene, som vi taler med i 2016. Malene fortæller, at hun på trods af store forskelle på Yduns Café og CaféTeket ser en væsentlig lighed: De to, der kender hende, er der stadig – de to der forstår hende.

” *Altså Karen og Inge (de to i flexjob) var der jo stadigvæk, så de kunne også godt se, at ok, den er gal i dag.* (Malene, elev, 2016)

Og hun fortæller videre om det, hun og de andre piger finder så væsentligt:

” *Altså jeg behøvede ikke engang at sige noget. De kunne bare se det på mig, hvis det var.* (Malene, elev, 2016)

Nemlig at faglærerne kender dem så godt, at de ikke engang behøver at spørge. De kan bare se, hvordan de har det.

Måske har de nære relationers betydning en kønnet slagside? Det er i hvert tilfælde påfaldende, at de er så fremtrædende i Esbjerg, som netop har mange piger. Det kan være, dette aspekt er særligt vigtigt at medtænke i partnerskaber, der i høj grad tiltrækker piger.

Betydningen af udvælgelsen af elever

CaféTekets forandring fra cafeteria-lignende café til en café af høj kvalitet har også betydning for hvilke elever, der kan vælges til at være med. Christian fortæller, at han i samarbejde med faglæreren på produktionsskolens køkkenværksted vælger elever, der kan komme på CaféTeket. Når de vælger eleverne til CaféTeket, kigger de efter:

” Om de har lært noget og er selvstændige (...) Det er meget meget vigtigt ... (...) at de godt kan sætte sig selv i gang. For ellers så står der ti elever og glor i et hjørne. Det kan mit hoved ikke klare, og det ser slet ikke pænt ud over for gæsterne. (Christian, faglærer og leder, 2016)

Cafeens gode renommé er et væsentligt succeskriterie. Hvis det ikke fungerer, kan eleverne risikere at blive sendt tilbage på produktionsskolen. Det sker dog sjældent, men er sket for to piger i løbet af foråret 2016.

Spørgsmålet er, hvordan det opleves for de elever, der bliver sendt tilbage til produktionsskolen. Mon det opleves som et nederlag, a la det pigerne oplevede i Rybners Kantine? Eller måske opleves det som en trykthed, at der er noget at vende tilbage til, hvis udfordringerne på CaféTeket bliver for store. Og hvordan opleves det mon at være på produktionsskolens køkkenlinje, men ikke blive udvalgt til CaféTeket? Kan det have en negativ/begrænsende betydning for elevernes selvforståelse? Der kan være fordele og ulemper ved denne udvælgelse. Flere elever giver udtryk for, at det opleves positivt at have noget at stræbe efter – altså en mulighed for advancement. Ligesom det at blive valgt ud, kan være meget betydningsfuldt for ens selvforståelse. Samtidig er det faktisk heller ikke alle elever, der ønsker at blive valgt ud. Christian fortæller, at nogle elever siger „nej tak“ til at komme ind på CaféTeket, fordi de hellere vil blive på produktionsskolens køkkenlinje.

Partnerskabet som et grænsfællesskab?

Spørgsmålet er, om partnerskabet i Esbjerg kan forstås som et grænsfællesskab, der skaber forbindelser mellem det stille og rolige produktionsskololiv og restaurationsbranchens travlhed og hårde tone?

I samarbejdet med Rybners Kantine lykkedes det ikke at skabe et praksisfællesskab, der kunne udgøre et positivt grænsfællesskab for de piger, vi mødte. Hvorvidt Yduns Café og CaféTeket kan skabe disse forbindelser og overlap på tværs af de unges liv kan være vanskeligt at afgøre. Eleverne trives bedre på Yduns café og CaféTeket, men det er, som vi har set, alligevel ikke helt enkelt at hjælpe dem videre i realiseringen af deres personlige deltagerbaner.

Måske er der på CaféTeket muligheder for, at nogle elevers deltagelse i praksisfællesskabet kan være del i realiseringen af deres deltagerbane, men dette vil formodentlig være forskelligt alt efter, hvad eleven er rettet mod. Christian skelner mellem elever, der har et ønske om at blive kok, og dem der blot skal være klar til et arbejde:

” Vi har nogle, der bare kommer her og siger ... 'jeg skal være mødestabil' ... eller ... 'jeg skal bare være klar til et arbejde' (...) Jamen så vil du ikke være kok, derfor er jeg måske ligeglad med, om du kan nævne ti grøntsager, men jeg er fandme ikke ligeglad med, om du kommer ti minutter over ni, for så skal du altså komme klokken ni, for der er vi klar(...). Så der er nogle forskellige krav til allesammen, og så er der nogle, der gerne vil have en læreplads [som kok], så får de hele pakken. (Christian, faglærer og leder, 2016)

Med „hele pakken“ mener Christian, at de skal have adgang til den faglighed og det repertoire, som skaber kokkefællesskaber. Der er samtidig også mulighed for, at Christian gennem sit netværk kan skaffe eleven en læreplads:

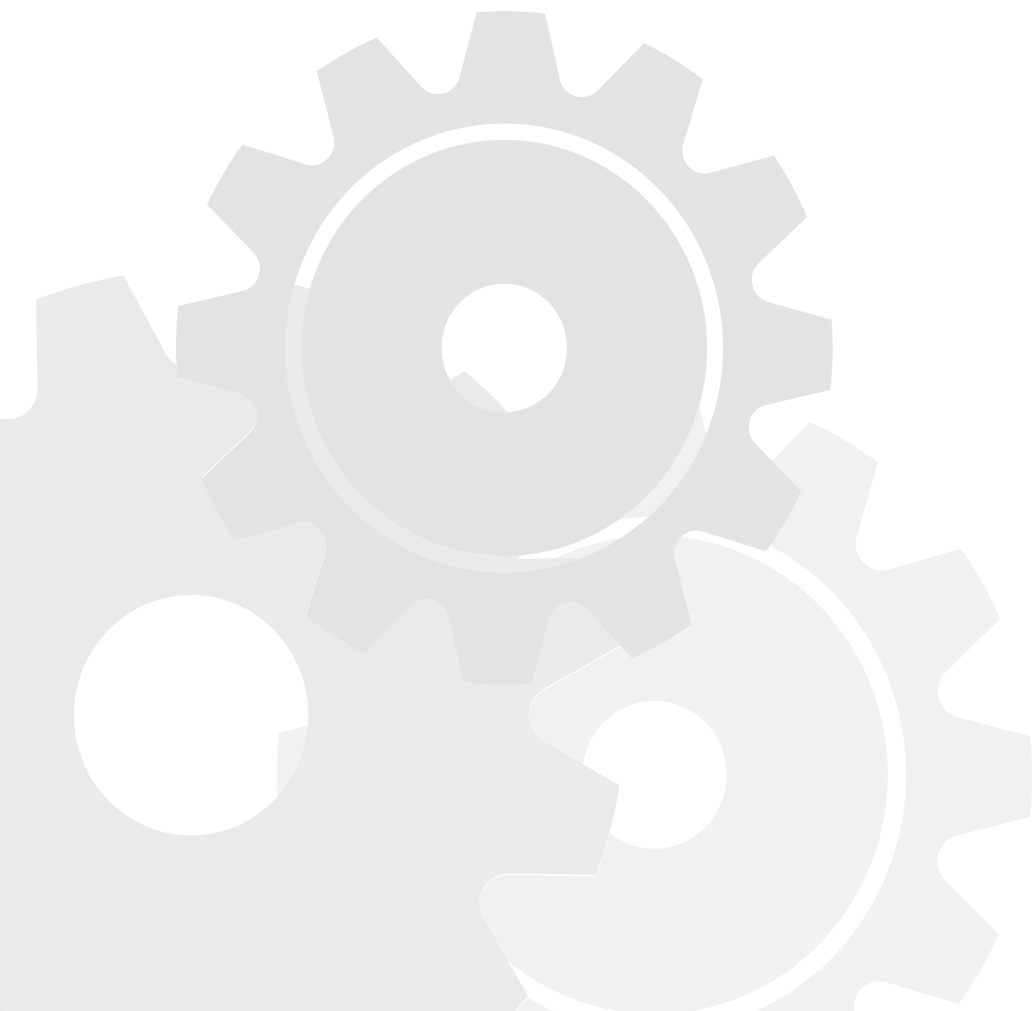
” Vi kender nogle på alle restauranter. Og når jeg lærer Mikkel [elev] at kende, så ved jeg jo også hvad for nogle steder, der er gode for ham (...). Kan han klare de steder, hvor der er travlt eller hvordan. (Christian, faglærer og leder, 2016)

Christian kan dermed gennem sit store netværk hjælpe med adgang til legitime positioner i andre praksisfællesskaber og dermed måske hjælpe elever i realiseringen af en personlig deltagerbane.

Måske giver CaféTeket særligt og i højere grad end Yduns Café muligheder for at skabe forbindelser på tværs af den unges liv, hvis den unge ønsker sig en fremtid som kok, fordi fællesskabet på CaféTeket er bygget op om (kokke)faglighed og netværksmulighed. Men der er plads til færre elever – og de skal på forhånd vise selvstændighed for at blive udvalgt. Så måske er partnerskabet ikke for alle. Men samtidig er det måske netop denne udvælgelse, der sikrer, at eleverne ikke får de nederlag, de elever, der kom til Rybners Kantine, oplevede. Og måske er det netop kunsten særligt i restaurationsbranchen, hvor tonen kan være hård, at finde de elever, der også kan blive klar og holde til netop den slags virkelighed?

Opsamling

Erfaringerne fra Esbjerg viser, at det ikke blot er typen af opgaver i partnerskaberne, der har betydning, idet Rybners Kantine, Yduns Café og CaféTeket alle kan siges at bedrive køkkenvirksomhed med et dagligt leveringsansvar. I højere grad handler det om, hvorvidt der i partnerskaberne skabes betingelser for, at de unge oplever handlesammenhængen som meningsfuld, og at kollektive bevægelser mod mere legitime deltagelsesmåder muliggøres. Hvis den travle og hektiske hverdag og den store efterspørgsel „tager over“, risikerer partnerskaberne at tabe de unge på gulvet og dermed reproducere de unges positioner som marginaliserede og mislykkede. Det er derfor en vigtig erfaring i partnerskabsprojektet at kunne balancere mellem „driftig virksomhed“ og „inkluderende læringsmiljø“ og samtidig kunne håndtere og løse de udfordringer, der opstår undervejs, således at de ikke reproducerer de individualiserede og marginaliserede måder, de unge måske oftest har oplevet at blive positionerede på i deres liv hidtil. At finde en balance, som udfordrer, men samtidig anerkender og rummer de unges særlige livsbetingelser, er således en daglig udfordring i partnerskabsprojektet.





9#

Partnerskabsprojektets betydninger – en opsamling og konklusion

Af Line Lerche Mørck & Merete Munkholm

I dette konkluderende kapitel opsamler og konkluderer vi med udgangspunkt i nogle af de forskningsspørgsmål, vi stillede i kapitel 2. Vi opsamler det, vi ser som bogens og partnerskabsprojektets vigtigste betydninger. Dette inkluderer betydninger af organiseringen af fællesskaber og forbindelser i og på tværs af produktionsskoler, institutioner, civilsamfund og virksomheder, samt betydningerne for de konkrete unge, der har været med i partnerskabsprojektet. Hvilke betydninger har forskellige slags fællesskaber og forbindelserne mellem fællesskaber for de unges deltagelse, trivsel og udvikling?

Vi opsamler betydningerne under en række overskrifter, der samtidig udpeger det, vi ser som part-

nerskabsprojektets væsentligste erfaringer, som andre kan lære af. Dette inkluderer eksempelvis en overskrift om betydningen af konstellationer og placeringer af partnerskaber. Dermed opsamles det, hvordan lokale partnerskabskonstellationer, aktiviteter og institutioner kan være med til at skabe såvel muligheder og barrierer for læring, involvering og udvikling. Vi opsamler, hvordan betydninger altid vil være komplekse, dvs. at de kan variere fra ung til ung og endog også kan variere over tid for konkrete unge, alt efter hvor de befinder sig i deres liv, og om de har været eller bliver involveret i konflikter.

Vi opsamler, hvorvidt og hvordan de forskellige lokalt forankrede partnerskaber eventuelt mulig-

gør nye grænsepositioner for såvel unge som de mange forskellige voksne, der har været involveret. Vi diskuterer, hvordan de forskellige parter deltager i sådanne eventuelt nye grænsepositioner og overlappende fællesskaber kan være med til at skabe kontinuitet og ændringer i følelsen af tilhørsforhold, kontinuitet og ændringer i deltagerbaner og dermed i de involverede parter selvforståelse. Vi diskuterer på den baggrund, hvilke aktiviteter, konfliktsituationer og positioner der kan få hvilke betydninger i form af hhv. overskridelse af og/eller (re)produktion af konkrete unges marginale positioner.

Med afsæt i bogens analyser diskuterer vi også betydningen af forskellige grader af og former for udvælgelse af elever til de forskellige partnerskaber. Vi diskuterer, hvordan disse udvælgelses- og differentieringsprocesser får betydning for både de udvalgte og de ikke udvalgte. I forlængelse heraf diskuteres betydningen af køn og etnicitet på tværs af de forskellige partnerskaber.

Betydningsfulde organisatoriske aspekter

Bogens kvalitative analyser af fire udvalgte partnerskaber har afdækket en række almene fokuspunkter, som er alment relevante, når man arbejder med at organisere lokale partnerskaber og involvere unge, der på forskellig vis deltager og er positioneret 'på kanten'.

At „rykke ud“ – forskellige forbindelser til „den virkelige verden“

De lokale partnerskaber „rykker ud“ på forskellige måder. Virksomhedsskolen i Aarhus og CaféTeket i Esbjerg rykker eksempelvis „helt ud“ i virkelighedens verden og reproducerer mange af de aktiviteter, hensyn, ændringer og vilkår, som en „rigtig“ virksomhed arbejder under.

Det gjaldt eksempelvis for Rybners Kantine, Yduns Café og nu CaféTeket, at de som spisesteder skulle opretholde sig selv ved at fastholde en vis kvalitet og omsætning med udgangspunkt i hhv. en ungdomsuddannelse og et bibliotek, og dertilhørende kundegrundlag og efterspørgsel.

For Virksomhedsskolen gjaldt de samme vilkår som for rigtige håndværkerbyggesjak, at man „rykker rundt“ efter opgaver, dvs. at man skal samarbejde på tværs af faggrupper, og at man bliver på samme byggeplads, indtil de opgaver, man skal løse, er løst. Her udgjorde det en fordel at Virksomhedsskolen var forankret i og del af nogle meget store byggeprojekter, således at eleverne oplevede en stabilitet og kontinuitet i den fysiske placering og i de fællesskaber som sammen arbejdede på byggeprojekterne, samt havde en produktions-skolelærer og en uu-vejleder tilknyttet på samme lokalitet.

Børn & Bevægelse ændrede sig over tid. Ved første feltbesøg kom pædagoger og børn til Baghusets gymnastiksal, hvor de indgik i Baghusets gymnastiksalens rammer, på måder som de unge havde planlagt og øvet på forhånd med hinanden. Dette udgjorde en tryk ramme med stor kontinuitet og indflydelse/rådighed over de betingelser, bevægelsesaktiviteterne foregik under. Disse vilkår gav tryk for alle unge og voksne, også de helt ny-startede elever, bl.a. fordi det mindskede risikoen for, at de unge kunne „træde forkert“. Ved andet feltbesøg havde visse vilkår i organiseringen af Børn & Bevægelse ændret sig, således at de mere

lignede vilkårene i „den virkelige pædagogiske verden“. Nu var bevægelsesaktiviteterne organiseret således, at små hold af unge „rykkede ud“ (men stadig med en faglærer) til andre lokaliteter med andre normer, regler og rammer (om fx rygeforbud). Dette gjaldt både når bevægelsesaktiviteterne foregik på Rådmandsgades skoles område, men også delvist når på de foregik på de tilstødende kunstgræsbaner, og børnene skulle følges til og fra skolen. Aktivitetsniveauet havde ændret sig fra en dag om ugen til fire dage om ugen, hvorfor det, i lighed med de pædagogiske vilkår på „virkelighedens skoler“, i langt mindre omfang var muligt på forhånd at gennemføre programmet, opstillinger og bevægelsesøvelser, inden børnene skulle undervises. Der var så at sige mere på spil, der krævede større ansvarlighed, hvorfor partnerskabskoordinatoren og faglærerne også begyndte at tænke i nye differentierede former for deltagelse, som vi så på Virksomhedsskolen. På Virksomhedsskolen startede de nye elever eksempelvis med et forløb hos faglæreren Henrik, og kom først ud i sjakkene når Henrik vurderede, de var klar.

Innovation og design i Randers havde ved vores første feltbesøg etableret et praksisfællesskab på skolen, der på nogle måder „lignede“ virkeligheden. Det var videreførelse af faglæreren Jonathans virksomhed i samme lokaliteter. De arbejdede ihærdigt med at etablere kunde- og samarbejdsrelationer til virksomheder uden for produktionsskolen, en svær og lang proces, som ikke nåede at blive rigtig etableret med en kontinuitet i opgaver. Da Innovation og design flyttede til produktionsskolens nye bygninger mistedes elementet af „rykken ud.“ Det blev integreret i innovationsværkstedet, og ændrede sig tilbage i retning af et meget velfungerende produktionsskoleværksted med visse forbindelser til samarbejdspartnere uden for skolen. Randers Produktionshøjskole havde til gengæld andre store partnerskabsprojekter, som var kommet langt i deres samarbejde med virksomheder.

Selve partnerskabsprojektet som helhed organiserede også en del udadvendt „rykken ud“ i virkeligheden, eksempelvis når de forskellige partner-

skaber, inklusiv udvalgte unge, „rykkede ud“ til folkemødet på Bornholm. I 2015 delte partnerskabsprojektet telt med produktionsskoleforeningen, og de unge fra Den Økologiske Produktionskoles partnerskab Gastronomi skulle bl.a. levere festmiddag til produktionsskolens forstandere, ligesom de som unge skulle repræsentere deres partnerskaber på ansvarlig vis. Som vi så det i kapitel 7, udgjorde dette krav om ansvarsfuld deltagelse for de unge, som ikke alle kunne leve op til, hvilket resulterede i konflikter og begrænsninger for nogle af de unges videre deltagerbane. På folkemødet i 2016 fik partnerskabsprojektet egen stadeplads og havde lidt mindre forbindelse til og ansvar overfor eksempelvis Produktionsskoleforeningen. I 2016 organiserede partnerskabsprojektet, at Virksomhedsskolen stod for at opbygge eget „pallehus“ på denne stadeplads, og alle fire produktionsskoler og partnerskaber skiftedes til at sørge for, at der var et levende og spændende program på stadepladsen alle folkemødets fire dage. Det var mange udadvendte aktiviteter bl.a. i samarbejde med politikere, embedsmænd og andre professionelle på uddannelses og socialområdet (se Henriksen, Hansen, Byriel, & Frederiksen 2016: kapitel 3). Med grundig forberedelse og udvælgelse af de unge, lykkedes det partnerskabsprojektet at tilpasse aktiviteterne til alle de unge, der var med, således at alle levede op til et passende ansvar og havde en god oplevelse.

De nævnte organisatoriske erfaringer og forskelle understreger, at ethvert produktionsskoleværksted i princippet kan organiseres mere eller mindre som partnerskab, ved at rykke mere eller mindre ud og organisere forskellige grader af forbindelser til „virkelighedens verden“, med mere eller mindre skrappe krav i form af leveringsansvar og krav til de unges ansvarsfulde deltagelse. Alle konstellationer og de nævnte ændringer i organiseringer rummede endvidere muligheder og dilemmaer for forskellige konkrete unge.

Faglærers og vejleders rolle(r) og placeringer

Noget af det, der har vist sig at have stor betydning for partnerskabets unge, er, at organiseringen muliggør hurtig og let adgang til såvel faglærer som vejleder. Det at vejlederen er på samme lokalitet og kan arbejde tæt sammen i team med faglærer og partnere, hvor de sammen kan afbalancere de faglige krav med elevudvælgelsen og fortløbende tilpasning af positioner, ansvar og krav, har stor positiv betydning. Ligeledes muliggør dette en tæt relation til faglæreren, som kan have fornemmelser af de unges resurser og behov. I kapitel 5, 6, 7 og 8 analyserede vi ligeledes betydningen af, når faglæreren har flere kasketter på samtidigt, altså når faglæreren indgår i en slags grænseposition med flere forbindelsesflader til deltagere på tværs af fællesskaber, men også med hensyn der skal forvaltes samtidigt. Det gør en forskel, om faglæreren selv skal drive en virksomhed (som fx partnerskaberne Rybners Kantine og CaféTeket i Esbjerg), eller om han først og fremmest er faglærer (Aarhus og Randers). Henrik i Aarhus kunne, i kraft af at han primært var faglærer, bedre forhandle og balancere hensyn og mægle mellem virksomheder og elever. Christian (fra CaféTeket) havde en større opgave med at balancere dette, da han samtidig var ansvarlig for virksomhedens produktion.

Partnerskabernes faglærere deltog ligeledes som en slags rollemodeller, og nogen af dem var synlige som rollemodeller i bredere forstand, i kraft af egen personlig deltagerbane. For eksempel havde Henrik selv været nyankommen til Danmark, og Jonathan havde selv været produktionsskoleelev. Dennis var også initiativtager og fodboldtræner i partneren Nørrebro United. Christian var også en autentisk rollemodel som kok og selvstændig Café-ejer. Analyserne viste, at Christian på CaféTeket er en kok med høje kokkeambitioner. Henrik fra Virksomhedsskolen derimod er først og fremmest faglærer, og det får betydning for, at det for ham først og fremmest handler om, at eleverne skal godt igennem et forløb. Han sender så eleverne ud til virksomhederne og konkret sjakbajserne, som

først og fremmest er sjakbajser, der skal drive en forretning. På Virksomhedsskolen skabes der altså et mæglende led (faglærer og UU-vejleder) mellem dem, der skal drive deres virksomhed og produktionsskoleeleverne. På CaféTeket er dette den samme person, og der bliver, kan man sige, ikke på samme måde en til at forhandle og mægle de ofte modsatrettede hensyn.

Også vejlederens rolle og lokale placering har stor betydning for elevernes og faglærernes trivsel. Virksomhedsskolen i Aarhus havde hele forløbet en fuldtids UU-vejleder tilknyttet, og Den Økologiske Produktionsskole fik ligeledes deres egen vejleder tilknyttet til Baghusets partnerskaber sidst i partnerskabsperioden. Begge steder havde det stor betydning, at vejlederen kunne støtte eleven i realiseringen af en personlig deltagerbane, hjælpe med alle mulige aspekter, der ligger ud over det rent faglige, og dermed supplere og aflaste det der ellers ville komme til at fylde for meget i relationen til faglæreren. På Den Økologiske Produktionsskole så vi, at det, at Yrsa blev ansat som vejleder lokalt i Baghuset, medvirkede til, at Dennis bedre kunne koncentrere sig om at være faglærer og fagkoordinator. Tidligere havde faglærerne i perioder haft en vejlederopgave, og i perioder måtte eleverne bruge en vejleder fra en anden lokalitet, 2 km derfra, hvilket udgjorde en begrænsning.

Virksomhederne – betydningen af andre ansatte aktører i partnerskabet

Der findes andre ansatte i de fleste partnerskaber – det er sjakbajser, lærlinge, svende, kantine medarbejdere, kokke, tjenere, lærere, pædagoger, og fælles for dem er, at de har en positiv betydning, når eleverne oplever, at de „vil“ dem og er villige til at indgå med konkret feedback og forholde sig til, hvordan de har det. Sidstnævnte så vi særligt tydeligt i analyserne af partnerskaberne Virksomhedsskolen, Børn og Bevægelse og Esbjergs cafe-virksomheder. Anerkendelsen fra de rigtige fagpersoner og inddragelse i deres praksisfælles-

skaber var betydningsfuldt for de unge. Det har en negativ betydning, hvis der er for travlt, og tonen er hård. Et for stort arbejdspress kan medføre, at eleverne personaliserer deres problemer, dvs. at de gennem deres deltagelse også kan få stadfæstet en negativ social selvforståelse.

Graden af ansvar i virksomhederne, og om eleverne fx kan undværes, har også betydning. På Virksomhedsskolen i Aarhus fremgik det, at eleverne ikke kunne undværes. Som del af en anerkendende fælles praksis, hvor eleverne bliver „en del af os“ – som personer interPELLeret som en fast og nødvendig del af arbejdsjakket. Dette kan man sige, at eleverne også blev på storkantinen på Rybners, men her foregik interPELLationen i fællesskabet på en underkendende måde, hvor det primært blev understreget, hver gang de ikke kunne leve op til at løfte det høje driftspress. Dette skabte afstand, og det grundlæggende problem var at arbejdspresset var så højt, at faglærerne også var stressede og dermed primært agerede arbejdsledere og ikke faglærere. På CaféTeket blev cafe-arbejdet organiseret således, eleverne godt kunne undværes. Det fratager noget pres, men betyder også, at eleverne ikke på samme måde har legitim perifer adgang til de mange forskelligartede positioner, ved kassen, varebestilling, kundebetjening, og dermed har mindre muligheder for at vokse med tiltagende ansvar og tilhørende anerkendelse. Arbejdsopgaver med eksempelvis præsentation af maden for kunder og varebestilling, var af andre elever, fx Khaled i Den Økologiske Produktionsskoles partnerskab Gastronomi, fremhævede som givende særligt attraktive og anerkendelsesværdige positioner.

Der er ligeledes dilemmaer forbundet med virksomhedernes „ansigt“ ud ad til – fx i Esbjerg, hvor det ikke „Ser pænt ud over for gæsterne“, hvis der står elever og hænger i hjørnerne; eller i Aarhus, med Antons tatovering; og i partnerskabet Børn og Bevægelse, hvor de unge skal lære at lægge gadeattituder og smøgerne fra sig, og i stedet tilegne sig en pædagogisk „professionel mine“, også selv om de nogle gange har det skidt og ikke føler sig helt på toppen. Hvis ikke, kan man miste kunder.

I partnerskabet med Rådmandsgade skole blev det fx taget op af børnene, hvis de så nogen ryge, og børnene ville så nævne det for forældre, lærere og eventuel skoleledelse, og det kan på den måde ramme hele partnerskabet, også de unge der rent faktisk leverer et godt stykke arbejde og lever op til den „professionelle mine“.

Virksomhedernes renommé rummer således både muligheder og begrænsninger. Sårbarheden i ry og rygte oplevede de tydeligst på Den Økologiske Produktionsskole, som er placeret på Nørrebro, og selv når aktiviteterne foregik langt fra Nørrebro – havde ry og rygte betydning – hvilket vi eksempelvis så efter konflikterne på folkemødet i 2015. Men det med at lave meget udadvendte, prestigefyldte aktiviteter med kendte, som fx på folkemødet, ligger der også nogle betydningsfulde muligheder i for nogle elever. Eksempelvis så vi til folkemødet i 2016, unge fra forskellige partnerskabsprojekter der agerede studieværter, og de nød at få opøvet og afprøvet nye sider af sig selv, hvilket medvirkede til en positiv social selvforståelse i egne og andres øjne. På den måde er det at skulle reproducere og skabe et godt renommé også en væsentlig del af „den virkelige verden“.

Generelt kan man opsamle, at alle aktørernes lokalitet, rolle og sammensætning set i relation til arbejdsopgaverne har betydning for, i hvilken omfang det lykkes at organisere et partnerskab, hvor de konkrete unge føler sig som velkomne, produktive dele af det faglige fællesskab og ikke som værende et problem, eller blot én blandt mange, der sagtens kan undværes.

Betydningen af tid – partnerskabsforløbenes længde

I kapitel 4 fremgik det, at de unges tidsmæssige forløb i et partnerskab varierede utrolig meget – fra 1 dag til op til knap 2 år. Gennemsnitligt var eleverne dog del af et partnerskab i et halvt års tid. Ca. en fjerdedel af eleverne var i et partnerskab i 40 uger eller mere, mens der ligeledes er ca. en fjerdedel af eleverne, der har været i et partnerskab i 10 uger eller mindre. Det fremgik af kapitel 4, at sammenlignede man de to grupper af færdige elever i hver ende af spektret for antal uger indskrevet i partnerskab, så var det ca. dobbelt så mange af dem, der har været der næsten et skoleår, der fortsætter i en eller anden type uddannelse, sammenlignet med dem der kun var indskrevet kort tid. Så det at være lang tid i partnerskabet ser ud til at skabe bedre muligheder for, at de går videre i uddannelse eller beskæftigelse. Dette skal dog tages med det forbehold, at vi ikke kender de kausale retninger. Giver lang tid i partnerskabet bedre mulighed for, at de unge udvikler sig i en retning, der giver dem bedre kompetencer til arbejdsmarked og/eller uddannelse? Eller har de unge allerede kompetencer, der gør, at de trives i og bliver længere i partnerskabet og derefter har lettere ved at få fodfæste på arbejdsmarkedet? Indførelsen af KUU muliggør i princippet endnu længere forløb med større krav til ansvar. KUU har vi dog ikke haft mulighed for at undersøge som del af dette projekt.

I analysen af Virksomhedsskolen (kapitel 5) så vi ligeledes, at det kræver tid at blive en del af fællesskabet. Bevægelserne mod at blive „mere af noget“ tager tid. Partnerskabskoordinator Dennis fra Den Økologiske Produktionsskole understregede de udvidede muligheder for ansvarsfulde positioner i partnerskaberne, hvor det blev muligt over tid at arbejde med flere trin:

” Det er lidt den, jeg mener med mesterlære, sådan lidt i trin... eller i etaper. De unge som udvikler sig lidt

her, de kan få mere og mere ansvar og prøve flere og flere og flere ting, i den pædagogiske retning. Og det kan vi kun på grund af partnerskaberne, det er der ingen tvivl om, altså med Nørrebro United og med Rådmandsgades Skole lige nu, og der er ingen tvivl om, at vi kunne gå længere ud med dem, vi samarbejder med om det her (Dennis, faglærer og koordinator, 2016).

Tilegnelsen af grundlæggende færdigheder tager også tid, fx det at komme til at mestre computerprogrammet Rhino, håndværkerfærdigheder i sjakkene, madlavnings- og caferelaterede færdigheder i Esbjerg. Tid er således også på forskellige måder en forudsætning for at overskride potentielt marginale positioner, selv om de unge også, hvis de involveres i konflikter, kan sættes tilbage i forhold til realiseringen af en deltagerbane. Vi så eksempelvis Khaled (kapitel 7), der involverede sig aktivt og hurtigt og voksede helt vildt i de første 4 måneder af forløbet, med tilhørende stolthed og positiv social selvforståelse. Han ville og involverede sig i det hele, udfyldte hele livsførelsen med nye aktiviteter på en gang. Det at involvere sig udadvendt og helt i front med stort ansvar kan også udgøre en risiko for at fejle og komme ud i konflikt, når man ikke lever op til ansvaret.

Betydninger af sammensætningen, udvælgelse og frafald af elever

I analyserne af partnerskaber berørte vi betydningen af udvælgelse af elever, hvad det betød for de unge at blive prikket/udvalgt til at få adgang, og også at blive valgt fra.

Sammensætningen af unge i et partnerskab, på et værksted og et hold, er en problematik, der gælder alment for alle produktionsskoler og værksteder. Men der er muligheder og dilemmaer, der bliver sat mere på spidsen på særligt de udadvendte partnerskaber.

Partnerskabskoordinatorer, ledelse, faglærere, partnere forholder sig fortløbende til hvilke elever,

de tør satse på og invitere med ind i et partnerskab. Partnerskaberne har, som vi så det i de kvalitative analyser, forskellige sårbarheder, dilemmaer og muligheder i kraft af det ansvar, de skal leve op til, de opgaver de skal løse. Rybners Kantine og festmiddagen på folkemødet var på hver sin måde mere udadvendte og krævende sammenhænge, sammenlignet med madlavningen som del af Baghusets folkekøkken og Yduns lille trykke bibliotekscafe. At vise børn rundt på Nordre Fælled i Randers, eller undervise børn i bevægelse i Baghusets egen gymnastiksal på Nørrebro, var mindre krævende, end når det foregik på Rådmandsgade skole, og alt dette måtte partnerskabskoordinator, ledelse og pædagoger indtænke, når de sammensatte de unge i forhold til en opgave og en særlig kontekst. At blive udvalgt til Virksomhedsskolen, og blive prikket som partnerskabs/SPUK-elev i Innovation & Design, var forbundet med en særlig prestige og stolthed. Disse udvalgte/prikkede elever nævnte gang på gang forskellen til blot at være almindelig produktionsskoleelev.

I disse forhandlinger, når partnerskaber skal sammensættes, er der altid nogle unge, der vælges til og fra. Således sker der også som del af partnerskaber og produktionsskolerne en form for kategorisering af nogle unge som havende for „tunge“ problemer, og andre som nogen man tør satse på og tror på, hvor man allerede kan se deres „ressource“ i og på tværs af sammenhænge. Sidstnævnte beskrev vi som led i positive interpellationsprocesser. De kvalitative analyser er interessante her, fordi de viser, at unge som fx Khaled og Anton på en og samme tid kan udgøre „en unik ressource“ og i særlige konfliktfulde situationer pludselig alligevel blive udpeget og kategoriseret som „problem“, vi ikke kan rumme.

Af de statiske analyser kunne vi se, at partnerskaberne tager en del unge ind, der slår ud med hyperaktivitet/uopmærksomhed, adfærdsproblemer, og at nogen af dem måske selvmedicinerer sig med brug af hash. Særligt brugen af hash udgjorde et problem, der blev taget op i forbindelse med at udvælge/fravælge de elever, der vurderedes klar til

at komme med over på Rådmandsgades skole og undervise børnene i bevægelse. Den Økologiske Produktionsskole har tidligere bevidst åbnet nye værksteder, der appellerede til de unge med etnisk minoritetsbaggrund, fordi de andre produktionsskoler i København i mindre grad fik fat i denne målgruppe. Samtidig måtte de erfare, at der hele tiden skulle balanceres, så de ikke tog „for mange“ fra samme gruppe. Altså et dilemma vedrørende idealisme: vi vil gerne, ligesom fodboldklubben Nørrebro United, tilbyde noget for lokalområdets etniske minoritets drenge, som de andre produktionsskoler ikke tager (Garde, Mørck & Carelse 2007). Af flere omgange måtte samme linjer ændre sammensætning, for at undgå at medarbejdere „går i knæ“, fordi de skal bære for meget og håndtere for mange konflikter. De andre produktionsskoler har haft væsentligt færre elever med etnisk minoritetsbaggrund, men faglæreren Henrik fra Virksomhedsskolen vil også gerne i fremtiden invitere flere unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund, det håber han bliver muligt, når de skal til at etablere en ny byggeplads i Gjellerup.

Hvad betyder det for de unges sociale selvforståelse, hvis de fravælges?

Hvad betyder det, når man ikke kan klare kravene i partnerskaberne og falder fra? Af de statistiske analyser fremgik det, at de unge, der relativt hurtigt faldt fra et partnerskab, også oftest var dem, der blev registrerede som værende ledige bagefter eller som produktionsskolen ikke vidste, hvor de bevægede sig videre.

Fra de kvalitative analyser kunne vi se, at fravælgelse var med til at skabe negativ social selvforståelse. En grundlæggende følelse af nederlag, at være for sårbar, indoptage problemerne, især blandt pigerne, som vi eksempelvis berørte i forbindelse med Rybners Kantine. Konflikten på folkemødet i 2015 skabte zigzag i Khaled og Anas' personlige deltagerbaner. Men konflikterne rammer ikke blot den enkelte unge, de ramte også partnerskabet,

lærerne, skolen, der måtte samle grundigt op, for at undgå at de satte sig på deres ry og rygte. Det, at nogle skoler har en større opgave at løfte, er en almen problemstilling, som vi kender fra, at særlige geografiske områder og særlige kønnede etniciteter er diskursivt udsatte på forhånd og stigmatiserede på generaliserede måder, som „ghetto“ og potentielt kriminel. Særligt Den Økologiske Produktionskole oplevede sig på denne måde udsat/„ramt“ – pga. at de er lokaliseret på Nørrebro og aftager nogle elever fra områder, der er ramt.

Således rejser spørgsmålet sig, om der er plads til mindre diversitet, når man arbejder med partnerskaber? Eller er det helt ok at differentiere og erkende, at vi ikke har plads til alle? At nogen unge må vente længere og bevise mere, at de er klar? Når de på Cafétéket i Esbjerg i højere grad end tidligere differentierer mellem eleverne, så rummer det jo nogle dobbeltheder. På den ene side kan det måske, som vi netop har diskuteret, reproducere en form for marginalitet for de elever, der meget gerne ville være del af partnerskabet, men som ikke udvælges. Samt for dem der efter et stykke tid sendes tilbage på produktionsskolen, fordi de endnu ikke „er klar“ og kan leve op til de høje krav, der er, hvilket vi så på Rybners Kantine. Her er risikoen for en negativ social selvforståelse, som mange produktionsskoleelever i forvejen kæmper med fra tidligere uddannelsessammenhænge (jf kapitel 4), og at denne nederlagsfølelse bliver reproduceret, og dermed fæstnet som „det er fordi jeg ikke er god nok“, er „for sårbar“, „ikke duer“ i den virkelige verden. Vi så i partnerskabet med Rybners, hvordan nogle piger endte med at personalisere deres udfordringer, efter de måtte opgive at være på Rybners.

På den anden side kan udvælgelse også virke meget motiverende, da der er noget at stræbe efter. Det skaber håb, når man ser andre, der ligner en selv, som tildeles og lever op til et stort ansvar. Partnerskaberne skaber nye grænsepositioner og mange flere muligheder for advancement, og dette er enormt vigtigt særligt for de såkaldte 'unge på kanten'. Ligesom selve det at blive udvalgt af mange unge opleves som meget betydningsfuldt og som en stor mulighed for at vise, at de kan leve op til de forventninger, der følger med.

Differentieret udvælgelse, når den foregår som legitim og perifer deltagelse, hvor man nogen gange må vente lidt før man er klar, har en yderst positiv betydning for mange unge, der har erfaringer med at deltage 'på kanten'. Fordi det netop kan være med til at forhindre, at elever med svære livsbetingelser sendes ud i en virksomhed, som de ikke kan klare at være i. Her må koordinatore, vejledere og faglærere være i tæt dialog med de konkrete unge, for at kunne vurdere hvornår det trods alt er bedre ikke at blive valgt end at lide det nederlag, det kan være, (igen) at måtte opgive en uddannelse eller dele af den. Dermed kan differentiering også forebygge nederlagsfølelser og reproduktion af negative sociale selvforståelser, når man i godt samarbejde med eleven forhandler, hvornår de er klar – jf. partnerskabskoordinatoren Dennis' overvejelser og læring vedrørende at indføre mere differentiering i partnerskabet Børn og bevægelse (Kapitel 7).

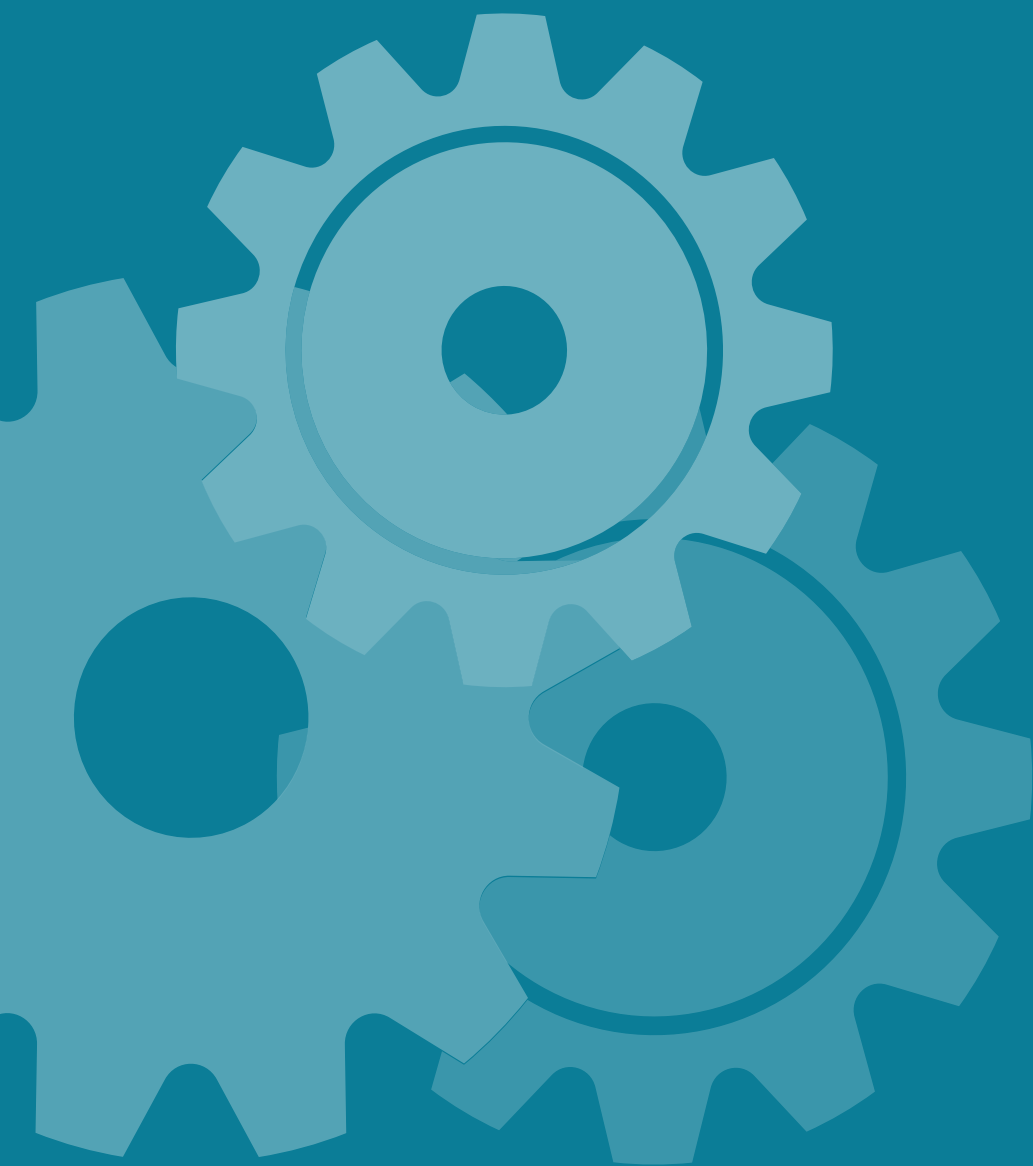
Afrunding

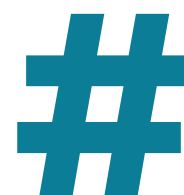
Partnerskabsprojektet viser med al tydelighed, at det er en kompleks proces at etablere partnerskaber, der skaber forbindelser mellem produktions-skolernes trygge miljøer og virksomhedernes krav og forventninger. Men projektet viser med lige så stor tydelighed, at etableringen af lokale partnerskaber give 'unge på kanten' mange nye og betydningsfulde muligheder. Vi ser mange eksempler på partnerskaber, der har haft afgørende betydning for de unge, der har deltaget. Unge for hvem, det at deltage i partnerskaberne har givet dem nogle muligheder, som hverken de selv eller deres omgivelser tidligere havde troet var mulige. Det er forskelligt fra ung til ung, hvad det er, der får betydning for, at deres mulighedsrum udvides. Men der er samtidig også flere aspekter ved partnerskaberne, der går igen som betydningsfulde. Vi ser, at det for mange unge har stor betydning at føle sig som del af et fællesskab, hvor de opbygger nye relationer til de mennesker, de arbejder sammen med i hverda-

gen. Det er også væsentligt at have muligheden for at blive en naturlig og vigtig del af et produktivt og samfundsmæssigt anerkendt fællesskab, der ligner virkeligheden, men hvor det stadig er muligt at bevare den tryghed, der ligger i at blive fulgt helt tæt af en faglærer og en vejleder. Dette tilhørsforhold tager tid, og processen skal ofte understøttes en del, især når der opstår konflikter. Stor betydning har det også, at der er nogle af spejle sig i – enten i elevfællesskabet, hos faglæreren, der måske selv har fulgt en snørklet deltagerbane eller hos andre aktører, som f.eks. kokke eller håndværkere. Det er også af stor betydning for eleverne at blive udvalgt og mærke, at de har en positiv betydning, som de måske ikke har oplevet i tidligere skoleerfaringer. Partnerskaberne har selvsagt haft meget forskellig betydning for de unge, der har deltaget. For nogle har deltagelsen betydet alt, og vi lader eleven Ralf fra Randers få det sidste ord om, hvad det betød for ham at komme med i partnerskabet:

” Det var som om livet vendte sig for mig.







Referencer

ADHD-foreningen. (u.d.). *Om ADHD: Hvad er ADHD?* Hentet fra ADHD-foreningens websted: <http://adhd.dk>

Agresti, A., & Finley, B. (2009). *Statistical Methods for the Social Sciences* (4th edition). New Jersey: Pearson Prentice Hall inc.

Bloksgaard, L. (2010). Maskuliniteter, femininiteter og arbejde – den horisontale kønsopsdeling på det danske arbejdsmarked. *Tidsskrift for Arbejdsliv*, s. 19-35.

Borg, V. (2007). *Sund i arbejde – positive faktorer i arbejde*. København: Det Nationale Forskningscenter for Arbejdsmiljø.

Bourdieu, P. (1999). *Den Maskuline Dominans*. København: Tiderne Skifter.

Bourdieu, P. (2007 (1979)). *Distinction – a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2006 (1970)). *Reproduktionen – Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. København: Hans Reitzels Forlag.

Brink, A.-L. (2009). *Unge livsstil og dagligdag 2008*. København: Kræftens bekæmpelse & Sundhedsstyrelsen.

Cevea. (27. marts 2015). *Europa på kanten*. Hentet fra Ceveas websted: http://cevea.dk/filer/old/materialer/analyser/europa_paa_kanten_endelig.pdf

Dahl, H. V., & Frank, V. A. (2010). Selvmedicinering i det skjulte. *STOF 16*, s. 81-85.

Danmarks Statistik. (21. november 2012). *Nyt fra danmarks Statistik – Arbejdskraftundersøgelsen, tema 3. kv. 2012*. Hentet fra Danmarks Statistiks website: <http://www.dst.dk/pukora/epub/Nyt/2012/NR595.pdf>

Dansk Data Arkiv. (2016). *PISA-longitudinal: Forløb af unge født i 1983 og 1984, 2000*, Dansk Data

- Arkiv, DDA5302, version: 1.0.0, 10.5279/DK-SA-
DDA-5302.
- Dreier, O. (1993). *Psykosocial Behandling. En teori om et praksisområde*. Dansk Psykologisk Forlag.
- Dreier (1996). Ændring af professionel praksis på sundhedsområdet gennem praksisforskning. Juul Jensen (red.): *Forskelle og forandring* (s. 113-140). Aarhus: Philosophia.
- Dreier, O. (1999). Læring som ændring af personlig deltagelse i sociale kontekster. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. (s. 76-99). København: Hans Reitzels Forlag.
- ESPAD Group. (2016). *ESPAD report 2015 – Results from the European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs*. Luxembourg: European Monitoring Centre on Drugs and Drug Addiction & European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs.
- European Commission, Brussels DG Communication COMM A1 (2013). *Flash Eurobarometer 375: European Youth: Participation in Democratic Life; Country Questionnaire Denmark*. Hentet på: <https://dbk.gesis.org/dbksearch/SDesc2.asp?no=5893&ll=10&af=&nf=1&db=e&search=&search2=¬abs=1&l=p&p=1>
- Forchhammer, H. og Nissen, M. (1994). Psykologiske sundhedsbegreber i subjektvidenskabeligt perspektiv. Juul Jensen, U. (red.): *Sundhedsbegrebet i praksis* (s. 139-179). Århus: Philosophia.
- Garde, B., Mørck, L. L., Carelse, S. (2007). „Respekt“: Et produktionsskole-forsøgsprojekt målrettet unge mænd med etnisk minoritetsbaggrund. *Dansk pædagogisk tidsskrift nr. 2*, 52-61
- Hansen, H.R. (2012). (Be)longing – forståelse af mobning som længsler efter at høre til. *Psyke & Logos*, 32(2), 480-495.
- Hansen, N.-H. M., & Sørensen, N. U. (2014). *Unge motivation for politisk deltagelse*. København: Center for Ungdomsforskning.
- Henriksen, K. G., Hansen, S. B., Byriel, L. & Frederiksen, J. S. (2016). *Unge i Partnerskaber – veje ud i virkeligheden. Pædagogik og praksis på Produktionskoler*. SPUK.
- Holt, H., Geerdsen, L. P., Christensen, G., Klitgaard, C., & Lind, M., L. (2006). *Det Kønsoptagede Arbejdsmarked – En kvantitativ og kvalitativ belysning*. København: Socialforskningsinstituttet
- Huebner, E. S. (1995). The Students' Life Satisfaction Scale: An Assessment of Psychometric Properties with Black and. *Social Indicators Research*, 34(3), 315-323.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An Introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Social Indicators Research*, 60 (1/3), [Papers from the Second Annual International Society for Quality of Life Studies Conference], 115-122.
- Huebner, E. S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-243.
- Jensen, S. M. & Elholm, N. (2011). Fællesskaber i et grænseland. *Social kritik*, 23 (127), 63-75.
- Jensen, N. R. & Kjeldsen, C. C. (2012). Pedagogy Back on Track; Enhancing Capabilities for Young People in Education and Work. *Social Work & Society*, 10 (1), 169-187.
- Katznelson, N., Jørgensen, H. D., Sørensen, N. U. (2015). *Hvem er de unge på kanten af det danske samfund? Om hverdagsliv, ungdomskultur og indsatser der gør en positiv forskel*. Aalborg Universitetsforlag.
- Khantzian, E. J. (1985). The self medication hypothesis of addictive disorders: Focus on heroin and

- cocaine dependence. *American Journal of Psychiatry*, s. 1259-1264.
- Kirkegaard, T., & Nielsen, K. (2008). *Kreativitet, produktion og identitet – fra produktionsskole til erhvervsuddannelse* (Undervisningsministeriets temahæfteserie nr. 6 – 2008). København: Undervisningsministeriet.
- Kjeldsen, C. C. & Ley, T. (2015). Capabilities for Education, Work and Voice – A concluding remark. I: Otto, H. U. et. al. (ed.) *Facing trajectories from school to work – Towards a capability-friendly Youth Policy in Europe*. Heidelberg: Springer International, pp. 329-346.
- Kolliakou, A., Castle, D., Sallis, H., Joseph, C., O’Conner, J., Wiffen, B., Gayer-Anderson, C., McQueen, G., Taylor, H., Bonaccorso, S., Gaughran, F., Smith, S., Greenwood, K., Murray, R., M., Di Forti, M., Atakan, Z., & Ismail, K. (2015). Reasons for cannabis use in first-episode psychosis - Does strength of endorsement change over 12 months? *European Psychiatry* 30, s. 152-159.
- Kristensen, K. B. (2015). *Virksomhedsskolen „Produktionsskoleværkstedet der flyttede ud i den virkelige verden“*. Specialeafhandling; Aarhus Universitet.
- Kræftens Bekæmpelse og Sundhedsstyrelsen. (2009). *Unge livsstil og dagligdag 2008*. [MULD-rapport nr. 7]. København: Kræftens Bekæmpelse og Sundhedsstyrelsen.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. Nielsen, K. & Kvale, S. (red.): *Mesterlære. Læring som social praksis*. (s. 35-53). København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lave, J. (2004). Læring i praksis. Kalundborgegnens Produktionsskole. i Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situeret læring og andre tekster*. (s. 200-214). København: Hans Reitzels Forlag
- Loflin, M., Earleywine, M., De Leo, J., & Hobkirk, A. (2014). Subtypes of Attention Deficit-Hyperactivity Disorder (ADHD) and Cannabis Use. *Substance Use & Misuse*, s. 427-434.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. (20. juni 2016). *Bekendtgørelse af lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=182051#idfb8b7817-3933-4a35-ad28-a38ff3b5132f>
- Mørck, L. L. (1995). Praksisforskning som metode, teori og praksis: Praksisforskerens positionering i og mellem handlesammenhænge. *Udkast*, 23 (1), 34-78.
- Mørck, L. L. (2006). *Grænsefællesskaber. Læring og overskridelse af marginalisering*. Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Mørck, L. L. (2010). Gadeplansarbejdets grænseposition: muligheder og dilemmaer. *Vera*, 50, 25-29.
- Mørck, L. L. (2011). Interkulturel forståelse. I: K. Mark (red.), *Pædagogers arbejde med sprog og billeder* (s.189-215). København: Akademisk Forlag.
- Mørck, L. L. & Nissen, M. (2005). Praksisforskning: Deltagende kritik mellem mikrofonholderi og akademisk bedreviden. I: Jensen, T.B. & Christensen, G (red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder: Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis* (s.123-154). Frederiksberg: Roskilde Universitets Forlag.
- Mørck, L. L., Elholm, N. & Jensen, S. (2012). Praksisudvikling og respektproduktion: gennem positiv interpellation og solidarisk kritik. I: Christensen, G. & Andersen, F.Ø. (red.), *Den posi-*

- ve psykologiske metoder. (s. 203-220). København: Dansk psykologisk forlag.
- Mørck, L.L. & Hansen, P. (2015). Fra Rocker til akademiker. *Psyke & Logos*, 2015, 36(1), 266-298.
- Mørck, L.L., Johannsen, C., Kristensen, K., Andreassen, D. & Kjeldsen, C. (2015). *Lokale partnerskaber for udsatte unge – på tværs af produktionskole, virksomheder og civilsamfund*. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Mørck, L. L. (2016). Inkluderende grænsefællesskaber. Både involvering og bandekonflikter i Danmark. (s. 209-226) i Bjørn Hamre & Vibe Larsen. (red.). *Inklusion, Udsathed og tværprofessionelt samarbejde*. Frydenlund.
- Nissen, M. (1996). Undervisning som handlesammenhæng. En kritisk socialpsykologisk analyse, i Højholt, C. og Witt, G. (red.): *Skolelivets socialpsykologi*. København: Forlaget Unge Pædagoger: 209-252.
- Nissen, M. (2004). Communities og interPELLerende fællesskaber. Berliner, P (red.): *Community Psykologi*. København: Frydenlund Grafisk: 95-122.
- Nissen, M. (2000). *Projekt Gadebørn. Et forsøg med dialogisk, bevægelig og lokalkulturel socialpædagogik med de mest udsatte unge*. Frederikshavn: Dafolo Forlag.
- Obel, C., Dalsgaard, S., Stax, H.-P., & Bilenberg, N. (2003). Spørgeskema om barnets styrker og vanskeligheder (SDQ-Dan). *Ugeskrift for læger*, 165(5), 462-465.
- Proctora, C., Linleyb, P. A. & Maltbya, J. (2009). Youth life satisfaction measures: a review. *The Journal of Positive Psychology*, 4(2), p. 128–144
- Rasmussen, M. S. (2014). Produktionsskolen i en stivnet uddannelseskultur: Muligheder og dilemmaer i arbejdet med udsatte unge. *Dansk pædagogisk tidsskrift* (nr. 4) 85-92
- Reske, M., Eidt, C. A., Delis, D. C., & Paulus, M. P. (2010). Nondependent Stimulant Users of Cocaine and Prescription Amphetamines Show Verbal Learning and Memory Deficits. *Biol. Psychiatry* 68, s. 762-769.
- Rheinländer, T., & Nielsen, G. A. (2007). *Unge livsstil og dagligdag 2006*. København: Kræftens bekæmpelse & Sundhedsstyrelsen.
- Roy, B. V., Grøholt, B., Heyerdahl, S., & Clench-Aas, J. (2006). Self-reported strengths and difficulties in a large Norwegian population 10–19 years: Age and gender specific results of the extended SDQ-questionnaire. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 15(4), 189-198.
- Rønning, J. A., Handegaard, B. H., Sourander, A., & Mørch, W.-T. (2004). The Strengths and Difficulties Self-Report Questionnaire as a screening instrument in Norwegian community samples. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(2), 73-82.
- Socialstyrelsen, (2013). *Beskrivelse af validerede Instrumenter til evalueringer på det sociale område*, Odense: Socialstyrelsen.
- Sundhedsstyrelsen. (2012). *Narkotikasituationen i Danmark 2012*. København: Sundhedsstyrelsen.
- Teixeira-Gomes, A., Costa, V. M., Feio-Azevedo, R., de Lourdes Bastos, M., Carvalho, F., Capela, et al. (2015). The neurotoxicity of amphetamines during the adolescent period. *International Journal of Developmental Neuroscience*, s. 44-62.
- TNS Political & Social. (2013). *Flash Eurobarometer 375: European Youth: Participation in Democratic Life*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education and Culture.
- Undervisningsministeriet (2015). *Bekendtgørelse af lov om produktionsskoler (LBK nr 781 af 15/06/2015)*. København: Retsinformation.

- Undervisningsministeriets database: EAK. (2016). *Kube: EAK – Elevantal – aktivitet*. Retrieved from: <http://statweb.uni-c.dk/Databanken/DocumentationAdministration/DisplayDocumentation.ashx?cube=EAK%20-%20Elevantal%20-%20aktivitet&format=html>
- Vilhelmsen, J., & Bjørsted, E. (9. september 2009). *Ældre og indvandrere mister fodfæste på arbejdsmarkedet*. Hentet fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråds websted: https://ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_aeldre-og-indvandrere-mister-fodfaeste-paa-arbejdsmarkedet.pdf
- Weber, M., Ruch, W., & Huebner, E. S. (2013). Adaptation and Initial Validation of the German Version of the Student Life Satisfaction Scale (German SLSS). *European Journal of Psychological Assessment*, 29(2), 105-112.
- World Health Organization. (2000). *Guidelines for Regulatory Assessment of Medicinal Products for use in Self-Medication*. Hentet fra <http://apps.who.int>: http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/66154/1/WHO_EDM_QSM_00.1_eng.pdf
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels forlag.
- Østergaard, S. V., Thomsen, J.-P., & De Montgomery, C. J. (2016). Unge på kanten af uddannelsesystemet. I: J.-P. Thomsen, *Unge i Danmark – 18 år og på vej ind i voksenlivet* (s. 165-184). København: SFI – Det nationale Forskningscenter for Velfærd.

Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber

Denne bog analyserer lokale partnerskaber mellem produktionsskoler og virksomheder, institutioner og civilsamfund. Bogen illustrerer, hvordan vi med social praksis teori kan forstå partnerskaber som grænsefællesskaber, hvor partnerskaber arrangeres i og på tværs af forskellige fællesskaber og handlesammenhænge for dermed at skabe nye grænsepositioner, hvor produktionsskoleunge kan få nye muligheder for at overskride en marginal position. Situeret læringsteori, og dertilhørende teori om mesterlære anvendes ligeledes til at forstå, hvordan unge over tid kan indgå i forskellige former for mesterlæreprocesser, hvor de gennem deltagelse i praksisfællesskaber kan få adgang til en legitim perifer og med tiden mere ansvarsfuld position. Bogen illustrerer udvalgte eksempler på, hvordan partnerskaber organiseres, samt hvilke dilemmaer og muligheder forskellige organiseringer giver for forskellige produktionsskoleunge.

Social praksisteoretiske analyser af unge i partnerskaber henvender sig både til studerende inden for humanistiske, samfundsfaglige og pædagogiske uddannelser, samt til praktikere, herunder pædagoger, socialarbejdere, lærere, vejledere, ledelse og andre projektmagere, der ønsker at gøre noget særligt for unge, der deltager på kanten af uddannelse og/eller andre samfundsmæssige sammenhænge.

Bogen udgør endvidere den eksterne evaluering af et 3-årigt udviklingsprojekt: Lokalt partnerskab – Produktionsskoler, virksomheder og civilsamfund. Nye veje til at hjælpe de mest udsatte unge i arbejde og uddannelse. Partnerskabsprojektet forløb fra 2014 til 2016 på baggrund af en fondsbevilling fra VELUX FONDEN. Partnerskaberne som analyseres er udviklet af fire produktionsskoler: Produktionsskolen Esbjerg, Randers Produktionshøjskole, Den Økologiske Produktionsskole i København og Århus Produktionsskole. Projektet blev udtænkt og udviklet i samarbejde med SPUK.



 SPUK

 Unge i Partnerskaber
Veje ud i Virkeligheden

POWERED BY
 EFC
Esbjerg Forberedende Erhvervsskole

 RANDERS
PRODUKTIONS
HØJSKOLE

 ÅRHUSPRODUKTIONSSKOLE

 ØKO
DEN ØKOLOGISKE PRODUKTIONSSKOLE
www.eko.dk

Projektet er støttet af
VELUX FONDEN

