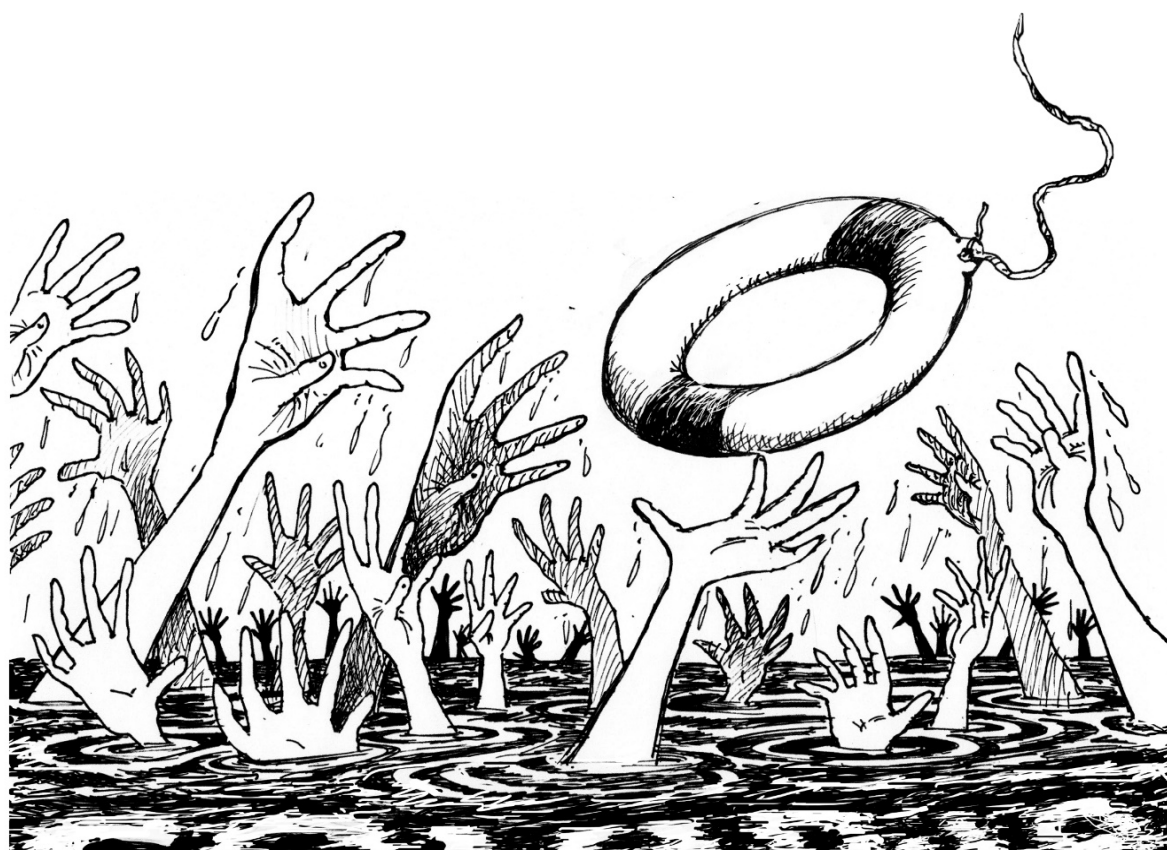


# Folkeoplysning i et uddannelsespolitisk perspektiv

- En livline til udsatte unge?



Eksamensopgave Forvaltning og styring af uddannelse og læring  
Aarhus universitet, Uddannelsesvidenskab, KA  
Eksamens nr. 180454  
Afleveret 2. juni 2021  
Anslag 47802

## Indholdsfortegnelse

<b>Indledning</b> .....	1
Læsevejledning .....	2
<b>Undersøgelsens metateoretiske briller</b> .....	2
<b>Undersøgelsens rod – feltforståelser og grænser</b> .....	2
Folkeoplysning – og lyset? .....	2
Udsatte unge – den nye 'almue' .....	3
<b>Metodiske greb</b> .....	4
Deleuziansk andethed og empiriske rammer.....	4
Figur 1: Aktøroversigt.....	4
Metodiske arbejder .....	4
<b>Deleuze – forankring i rytme, tid &amp; begreber</b> .....	5
Tænkning i begreber .....	5
Tænkning om samfund - maskinens tidsrytmik.....	5
Significerende- post og modsignificerende regimer.....	6
Trærøds- & Rhizome tænkning .....	6
Præindividuelle singulariteter.....	6
<b>Analyse</b> .....	7
<b>Uddannelsessystemet &amp; Folkeoplysning - spændingsfeltet mellem det reale og ideale</b> .....	7
Uddannelsesmaskinens kronologi & eksklusionsprocedurer.....	7
Uddannelsesmaskinens kairos i tidsoptimerende farvand .....	8
Folkeoplysningen som 'redningsbåd' .....	9
Folkeoplysningen som 'navigator' blandt skjulte rev og skær .....	10
<b>Unge indgang til uddannelse - det kunstige øjeblik ml. fastforward, pause &amp; rewind</b> .....	10
Unge som 'sporadisk pauserende' i fartbaseret sandhedsregime.....	10
Mellem mangler og kunnen .....	11
<b>Folkeoplysningens plasticitet</b> .....	13
Folkeoplysningens samarbejder & brobygning i sameksisterende temporalitetspraksis.....	13
Folkeoplysningen - idealist i beskæftigelsesmaskinen .....	14
Folkeoplysningen - affekterende politisk aktør .....	15
Unge - sporadisk pauserende i en fastforward tidsforståelse.....	15
<b>Konklusion</b> .....	16
<b>Diskuterende perspektivering</b> .....	17
<b>Bibliografi</b> .....	19
<b>Bilagsliste</b> .....	21
<b>Bilag 1: Mails til aktører</b> .....	21
<b>Bilag 2: Semistruktureret interviewguide + 'Tankekort'</b> .....	21
<b>Bilag 3: Transskriberinger (samlet A1, A2, A3)</b> .....	21
<b>Bilag 4: Kodning</b> .....	21
<b>Bilag 5: Folkeoplysning – aktør i det uddannelsespolitiske genstandsfelt</b> .....	21

## Indledning

I et lokale samles en stor gruppe af undervisere fra forskellige skoleformer. Vi skal høre om det kommende FGU. Med mig har jeg mine elever, ikke fysisk, men mentalt og besluttet på at afprøve tanken om dem processuelt vandrende gennem modellen, der præsenteres af FGU. Efter fremstillingen går jeg derfra i negativ negotiation med mig selv og uddannelsessystemet i betragtningen om, at ikke én af eleverne vil trives i FGU konstruktionen. Derpå følger undringer, der initierer denne undersøgelse (us.), hvorfor den skal ses som begyndelsen på mit arbejde med at undersøge alternative spor i det uddannelsespolitiske felt målrettet udsatte unge.

Situeret i daghøjskolemiljøet mødte jeg, på den Kombineret Ungdomsuddannelse (KUU), elever i - skulle jeg senere forstå, en helt speciel konstruktion. En formel uddannelse i et historisk uformelt institutionelt miljø - det *folkeoplysende (FO)*. I arbejdet med unges tilblivelsesprocesser, indtrådte der erfaring med et ordinært uddannelsessystem der forstod unge 'tidsoptimalt' kontrasterende til den erfaring både jeg og forskere fandt af unge, som cirkulerende mellem stagnation, progression og bevægelse (Görlich, 2016 s.5). Ikke blot jeg opdagede, men også evalueringer viste at KUU virkede (Undervisningsministeret, 2019 s.2+8). Den cirkulerende tidsforståelse af unge var forenelig med situeringen i FO, som af de unge opfattedes meningsfuldt, tryk og fordrende for videreuddannelse, men også som anderledes end det ordinære uddannelsessystem (Cort, 2012 s.3+11).

Udviklingen i det danske voksenuddannelsessystem har forandret sig markant over de seneste tre årtier, og adskillige daghøjskoler er lukket (Larson & Cort, 2021 s.188). Daghøjskolerne har historisk set løftet opgaven omkring store ledighedsgrupper med stor opbakning fra embedsmænd og politikere, men har altid være vanskelig at rubricere (Dupont & Ehlers, 1994 s.11-12). Daghøjskolerne tilhører ikke det ordinære voksen- og efteruddannelsessystem og beskrives også med vægt på dannelse, ikke (ud)dannelse samt stående udenfor det traditionelle undervisningsbegreb (Højskoleudvalget, 2005 s.27) (Dupont & Ehlers, 1994 s.20). Placeringen er måske én af forklaringerne på hvorfor FO, indenfor voksenuddannelse systematisk marginaliseres (Larson & Cort, 2021 s.190). Temporalitetsforståelser af unge er måske en anden. Indledningsvis står det frem at FO nyligt er afprøvet i det formelle uddannelsessystem og påvist at kunne noget, hvormed us. optages af at spørge;

***Hvilken rolle kan Folkeoplysningen spille i uddannelsespolitikken målrettet udsatte unge?***

***- Et blik fra det Folkeoplysende***

## Læsevejledning

Us. forankres hos den franske filosof Gilles Deleuze. Således er det us. hensigt at forstyrre 'common sense' tænkningen om FO som stående 'udenfor' i uddannelsespolitikken. Dette gøres bl.a. ved kontinuerligt at generere spørgsmål på nye indsigter således at produktionen af nye koncepter og nye tanker kan få plads (Robinson, 2016 s.57). Us. indledes ved 'roden', dels videnskabsteoretisk dels i forståelsen af 'FO', 'lyset' 'udsatte unge' og 'den nye almue'. Dernæst gennemgås de metodiske arbejder hvorefter der introduceres til udvalgte dele af Deleuziansk tænkning som redskaber til den efterfølgende analyse af den indsamlede empiri. I analysen integreres og operationaliseres us. øvrige teoretiske grundlag. Endeligt følger en diskuterende perspektivering af teoretisk grundlag og analysens indsigter samt fremtidige arbejder, hvorefter der afsluttes med en konklusion.

## Undersøgelsens metateoretiske briller

Us. hovedspørgsmål trækker på narrativer om de konstruktioner, som har betydning for FO rolle. Dermed indskriver us. sig i den socialkonstruktivistiske videnskabstradition. Med us. teoretiske forankring i Deleuze fremtræder den tætte sontring mellem poststrukturalismen og socialkonstruktivismen, hvorom deres erkendelser kommer af forskellige veje (Esmark, Laustsen & Andersen, 2005 s.7-8). Socialkonstruktivismen ses som et opgør med realisme og essentialisme som erkendelsesfilosofiske forudsætninger, hvilket betyder, at der ikke foreligger en præference for bestemte metoder (Esmark, Laustsen & Andersen, 2005 s.13-14). Us. trækker fx både på kvalitative interviews og kvantitative rapporter. Positioneringen ses også i us. anskuelse om, at intet eksisterer for os, før der er relationer (Esmark, Laustsen & Andersen, 2005 s.18). Endeligt udgør begreber en central betydning i us. ontologiske forståelse af sandheden, som går gennem sprogets konstruerende betydning for verden. Viden anses ikke som en afspejling af verden, men er historisk, magtmæssigt, ideologisk og kulturelt specifikt. Således findes ingen almengyldig viden, idet den er magt- og ideologiproduceret, hvormed us. epistemologiske afsæt således er aktørernes fortællinger (Brier, 2017 s.106-107+333).

## Undersøgelsens rod – feltforståelser og grænser

### Folkeoplysning – og lyset?

Us. empiriske materiale udspringer af FO, afgrænset til *daghøjskole*, som udøvende FO aktør indenfor *ungdomsuddannelsespolitikken* (Figur 1 + Bilag 5). I politologisk sammenhæng underlagt kulturministeriet, men økonomisk afhængig af kommunalbestyrelsens fordeling af tilskud (Kulturministeriet, 2018). Afgrænsningen foretages dels idet to af aktørernes arbejdsliv er daghøjskolecentreret dels, at de fortæller om politiske initiativer i ungdomsuddannelsespolitikken.

To af aktørernes arbejdsliv har været- og er fortsat situeret i Aarhus, hvormed lokale politiske initiativer og prioriteringer jf. us. videnskabsteoretiske positionering medkonstruerer den fortælling, som fremstår. Således afgrænses felt og begreber i høj grad efter empirien.

Us. arbejder med forholdet ml. FO og uddannelse, hvorfor Grundtvigs tanker omkring lyset kort skitseres. FO er noget, der udspringer af folkets liv, og lyset kommer både udefra og indefra (Korsgaard, 2018 s.228-231). Lyset *udefra* er det, som kommer igennem vores erfaringer og sansninger, hvormed opvæksten fx ses bestemmende for den unges væren i voksenlivet, og erfaringer bliver grundlaget for læring (Korsgaard, 2018 s.236-237). Lyset *indefra* handler om refleksion og egenkritik, hvormed mod til at turde tænke selv, ses betydningsfuldt for menneskets myndighed (Korsgaard, 2018 s.238). Grundtvig argumenterer for et tredje fokus, at lyset kommer *nedefra* sammen med bonden (Korsgaard, 2018 s.239-240). Således er us. forståelse af oplysning et relativt sandhedsbegreb, idet verden ses med forskellige øjne, og sandheden findes mellem sandheder, hvorfor ingen sidder inde med endegyldige sandheder (Korsgaard, 2018 s.246-247). FO ses dermed ind i den aktuelle uddannelsespolitiske sammenhæng beskrevet indledningsvist og med de sandheder, aktørernes fortællinger viser (Korsgaard, 1997 s.15).

#### Udsatte unge – den nye 'almue'

Us.feltet afgrænses til at omhandle gruppen af unge, i alderen 16-24 der mistrives og står i udsatte positioner (Görlich, Pless, Katznelson, & Graversen, 2019 s.23). Dertil indfanger us. også unge, som lever med en diagnose & mistrives hvilket langt fra gælder alle unge med diagnoser (Görlich et. al., 2019 s.23). Således forstås mistrivsel, udsathed og sårbarhed meget bredt og er ikke blot forankret i svære socioøkonomiske- og/eller dysfunktionelle familieforhold. Med inspiration fra nyere forskning forstås sårbarhed i ungdommen således som tidsøjeblikke, hvor strukturelle og kulturelle forandringer spiller sammen og øger presset på den unge ud over dennes formåen (Görlich et. al., 2019 s.248-249). Sårbarheden udspringer således, fordi den unge befinder sig i krydsfeltet mellem præstations- og diagnosekultur, velfærds-, beskæftigelses- og uddannelsesreformer og 'slår sig' derpå (Görlich et. al., 2019 s.23). Us. rodnet er initieret litterært ved den Grundtvigske oplysningstradition for at situere metoder og indsigter i den kulturelle arv daghøjskolerne har. Us. afgrænser sig fra en redegørelse af FO historie, og tager i stedet omfattende arbejder af Korsgaard som oversætter af Grundtvigs tanker omkring almuen til indtægt (Korsgaard, 2018 s.16). Der drages således parallel fra de udsatte unge til forståelsen af 'almuen', velvidende at dette forhold ikke er 1:1 (Görlich et. al., 2019 s.26-28).

## Metodiske greb

### Deleuziansk andethed og empiriske rammer

Us. opbygning konstrueres som nævnt omkring en Deleuziansk tænkning, hvormed det at tænke anderledes er essentielt (Krejsler, 2019 s.7). Operationaliseringen sker i us. formidling via struktur og leg med begreber, men også i meta-refleksionsprocesser, som fremstår mere eller mindre eksplicit. I tråd med us. videnskabsteoretiske positionering er sprog i fokus i bearbejdning og analyse af aktørernes fortællinger (Krejsler, 2019 s.7). Us. empiriske felt består af kvalitative interviews med aktører fra FO-området (Figur 1). Aktørerne er adspurgt om deltagelse via mail (Bilag 1). Der er afholdt to fysiske og ét virtuelt interview. Ethiske retningslinjer som samtykke og anonymisering, tilladelser til stillingsbetegnelse, optagelse og transskription blev overholdt.

Figur 1: Aktøroversigt

Aktør	Position i FO	Baggrund	Har arbejdet i FO regi
A1	Viceforstander	Psykolog	35 år
A2	Skoleder/forstander	Ledelse, bestyrelse	38 år
A3	Sekretariatsleder	Folkeskolelærer	40 år

Med inspiration fra Balls ikke-lineære ‘tankekort’ udarbejdedes en semistruktureret interviewguide (Bilag 2) med en induktiv spørgetilgang for at indfange kompleksiteten i feltet med blik for fortællinger og kontekster af betydning for aktørerne om FO (Ball, Maguire, & Braun, 2012 s.144 + Tanggaard & Brinkmann, 2015 s.38). Således indfanges aktørernes diverse måder at tænke og tale om FO uddannelsespolitiske rolle ud fra guidede ‘starting points’ og med explorative mentale kort (Ball, 2016 s.561). Det er essentielt at bemærke, at der er mere til den explorative tilgang, end der kommer ned på papiret, idet planlægningen og tankerne omkring interviewet kontinuerligt ændres op til og under (Ball et. al, 2012 s.11+16-17). Med Balls ‘tankekort’ integreres kompleksitet og bevægelser i det uddannelsespolitiske felt overfor FO i den metodiske arbejdsgang (Ball et. al, 2012 s.1-3+6). Us. interviewguide placerer FO, her daghøjskolen, i midten, fokuseret på elementerne; historie, kulturarv, værdier og formål.

### Metodiske arbejder

Interviewene gennemførtes på 45-60 min. Nogle emner udfoldes mere end andre, idet aktørens ‘spor’ fulgtes. For at kunne reflektere over, referere til og kode interviewene transskriberes (oTranscribe, 2021) (Bilag 3+4) og kodes de med åben kodetilgang, hvorefter 3 tematikker udvalgte (overskrifter i analysen) (Gibbs, 2007 s.50). I transskriberingen gik elementer tabt i ‘oversættelsesprocessen’ fra

talesprog til skriftsprog (Kvale & Brinkmann, 2015 s.236). Fx 'øh' og affektive stemninger som 'latter' samt anvendelsen af min smartphone i interviewsituationen som heller ikke var uproblematisk (Doorn, 2013 s.387-389).

## Deleuze – forankring i rytme, tid & begreber

### Tænkning i begreber

Den franske procesorienterede filosof Gilles Deleuze er optaget af tænkning i sig selv, og de statiske genereringer vi foretager, samt hvordan disse rigide forudsigelser brydes (Robinson, 2016 s.57-58). For Deleuze er skabelsen af begreber den kreative opgave for filosofien (Robinson, 2016 s.57-58). I us. anvendes Deleuze til at skabe proces- og tidsteoretisk tråd, give us. mulighed for at arbejde med begrebsproduktioner og inspiration til at tænke anderledes omkring de indsigter, der fremkommer (Krejsler, 2019 s.7). Der findes ikke én Deleuziansk tænkning, men flere tematikker igennem forfatterskabet, hvormed us. vil udvælge relevante nedslag og begrædeligt ignorere andre (Krejsler, 2019 s.13). Igennem Krejslers læsning af Deleuze indstilles vi på, hvordan (hverdags)begreber forudformaterer det, vi kan se og determinerer, hvad vi kan begære (Krejsler, 2019 s.19).

### Tænkning om samfund - maskinens tidsrytmik

Om samfundet får vi med Deleuze blik for et skifte fra *disciplinærsamfund* til *kontrolsamfundet*. I førstnævnte sættes der fokus på en optimering af befolkningen, der nyttiggør mennesker ved organiseringer indenfor indhegninger med specifikke kriterier for, hvordan man lukkes ind og ud og hierarkier, der afgør hvem, der kan sige hvad, hvornår og hvordan (Krejsler, 2019 s.90-91). Transformationen fra disciplinær- til kontrolsamfund kommer til udtryk ved, at den administrative elite styrer samfundets indhegninger, fx ved at pege på krise og dermed nødvendige reformer (Krejsler, 2019 s.93 + Krejsler, 2013 s.178-179). Med 'maskine' begrebet får vi blik på det diakrone (procesforløb over tid), der med kraft arbejder på at 'forflytte' tidens skrift, institutioner og nationale koder og få blik for nye områder. Maskine skal her forstås som en fleksibel størrelse, der defineres igennem de forbindelser, som den til enhver tid kan skabe og fastholde. Maskinens kraft forsøger at omstrukturere miljøer, sind og tanker i sit eget billede (Krejsler, 2019 s.64). Et eksempel på en abstrakt maskine der overkoder det herskende regime, er 'panoptikonnet', det allestedsnærværende overvågende blik, som sanktionerer indenfor samfundets indhegning fx gennem paranoide teknologier som eksamination i en mindre abstrakt 'uddannelsesmaskine' (Krejsler, 2019 s.92 + 99). Livet følger maskinens tidsrytme og Deleuze placerer sig i modsætning til den lineære kronologiske mekaniske tid (Krejsler, 2019 s.27 + 92).

### Significerende- post og modsignificerende regimer

Det *significerende* regime er et overkodet og centraliseret regime, der består af tegn som i et lukket kredsløb refererer til hinanden (Krejsler, 2019 s.98). Mennesket indenfor dette regime relaterer sig hele tiden til panoptikonnet der ser, om man til rette tid gør det, man skal, indenfor en bestemt logik, og med beherskelse af tiden i kronologisk forstand (Krejsler, 2019 s.100). Modsætningen til det signifikerende regime er det *post-significerende* regime, som forsøger at lede og stimulere dets subjekters begær ved at tænde passioner og lidenskaber, hvormed subjektet i stedet agerer lovgiver for sig selv, jo mere man adlyder den dominerende realitet (Krejsler, 2019 s.102-103+105+48). Det *modsignificerende* regime er nomadens krigsmaskine der, via brud, overgange og migrationer bekæmper større eller mindre territoriale dele af statstænkningens identitetsproducerende signifikerende og post-signifikerende regimer, hvorefter blikket for transformationer indtræder, og en ny begærproduktion kan efterstræbes (Krejsler, 2019 s.105-107)

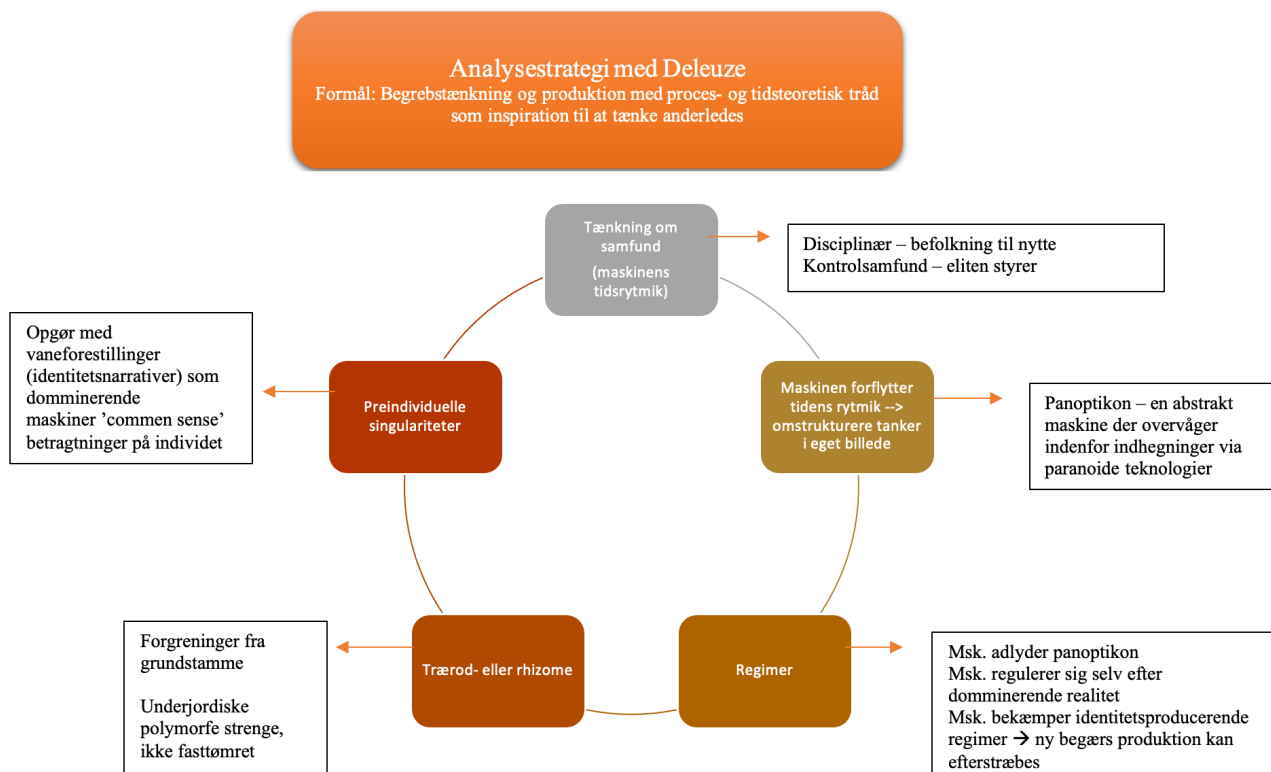
### Trærøds- & Rhizome tænkning

Med trærøds- og rhizomebillederne giver Deleuze i samarbejde med psykoanalytikeren Félix Guattari begrebsforståelser af identiteten. Med *Trærød* tænkes identitetsnarrativer i forgreninger og knopskydninger fra en grundstamme og rødder, hvormed identiteter fasttømmres (Krejsler, 2019 s.82). Hvorimod *Rhizomet* udgøres af underjordiske rodstreng, der er polymorfe og kan flette sig ind og ud af hinanden, klippes over og gendanne sig, hvormed identitet ikke er fasttømmret men istedet eksperimenterende med forhåndenværende brugbare elementer (Krejsler, 2019 s.84).

### Præindividuelle singulariteter

Med præindividuelle singulariteter, søges et opgør med vaneforestillinger, når nye begreber om individet formes, fx 'udsatte unge', 'elever' m.v. Disse skal blot forstås som narrativer, der viser hvordan dominerende maskiner 'forflytter' og midlertidigt stabiliserer kroppe, tanker og materie i knudepunkter med uomgængelige magteffekter, som bevirker en 'common sense' betragtning på individet. Afhængig af de maskiner, der over tid indlejres i krop og sind, kanaliseres det, der tænder (se tidligere) ud i forskellige identiteter, hvormed tilblivelsens plasticitet til givne miljøer er mulig (Krejsler, 2019 s.69-71).





## Analyse

### Uddannelsessystemet & Folkeoplysning - spændingsfeltet mellem det reale og ideale

#### Uddannelsesmaskinens kronologi & eksklusionsprocedurer

Den lineære måde, hvorpå det ordinære uddannelsessystem er indrettet i dag, betyder, at unge hele tiden guides i en kronologisk fremadgående rytme mod næste niveau modsat stagnation (Børne- og ungdomsministeriet, 2020a). Kronos forstås som fortløbende, lineær, kronologisk og af kvantitativ karakter (Vaaben & Plotnikof, 2019 s.21). I det komplekse uddannelsesfelt afspejles en 'one size fits all' struktur, der som politik ikke blot kan implementeres uden at støde på grund i virkeligheden, idet forandringer ift. hvad det vil sige at uddanne sig sker hele tiden (Ball et. al, 2012 s.148-150). I det uddannelsespolitik 'gøres', udfoldes kompleksiteten i feltet, og som vi skal se i us., skaber rytmen forventning om at indgå i progressiv målrettet adfærd (Görlich et al., 2019 s.237). I dette signifierende regime bundet på tegn i præstations- og målekultur (fx karakter) og dertil allestedsnærværende overvågning, kan det siges at sikre, at samfundet har blik for progression og målopfyldelse. Dog ses også at der, i denne 'uddannelsesmaskine' falder unge fra, der klassificeres som præindividuelle singulariteter med narrativer som 'udsatte' 'på kanten', idet de ikke lykkes i denne 'one size fits all' struktur. Styringselementerne i den kronologiske opbygning kan ses præget af fartpolitikker (Vaaben & Plotnikof, 2019 s.16). Politikkerne kan siges determinerende for, hvad vi kan begære, hvormed en

indlejring og selvfølgelighed hos elever og medarbejdere bliver, at den tilpassede vej er den kronologisk fremadgående (Krejsler, 2019 s.19). I dette perspektiv, kan det siges at samfundet konstruerer maskinelle normaliseringsteknikker; 'ta en uddannelse', 'ta ansvar', hvormed fartpolitik dominerer det sandhedsregime, vi lever i (Brier, 2017 s.483). I det sandhedsregime anses bl.a. politikere og forskere som funktioner i en bestemt historisk formation, der agerende som eksperter, kommer med råd, der kan hjælpe os til livsoptimering (Brier, 2017 s.483). Den rådgivende magt anses ikke nødvendigvis som noget negativt, men som noget potentielt produktiv, det er ikke noget nogen har og ikke har, men en uomgængelig del af alle sociale relationer (Brier, 2017 s.483 + Ball, 1993 s.13). I en 'one size fits all' fartdomineret uddannelsespolitisk struktur, hvor magten er i alle relationer og i os selv, bliver den komplekse 'gøren' af politik interessant idet der kan siges at opstå eksklusionsprocedurer, hvormed nogle således stemples som afvigere (Andersen, 1999 s.32). Når de unge 'slår sig på skole' og ikke følger det i uddannelsesmaskinen skabte tempo, fremstår de ikke duelige eller afvigende, hvormed de ekskluderes. Dertil kan disciplinerende, mere eller mindre synlige, tekniske magtformer 'forflytte' og indlejres i unge på den rette lineære vej og kanalisere selvbetraktninger som afstemte eller afvigende i de uddannelsesmiljøer, uddannelsesmaskinen konstruerer.

Uddannelsesmaskinens kairos i tidsoptimerende farvand

Uddannelsespolitiske initiativer af ikke-lineær, kairos inspireret karakter har tillige eksisteret fx Den fri Ungdomsuddannelse (FUU). Kairos forstås som særlige ophøjede øjeblikke af kvalitativ karakter (Vaaben & Plotnikof, 2019 s.21). En aktør fortæller fx om FUU som et uddannelsespolitisk tiltag, hvor det lykkedes at nå målgrupper, der ikke havde brug for at gå den lineære vej ved at bruge FO, men desværre blev nedlagt idet gymnasierektorerne så FUU som en konkurrent til gymnasierne. Aktøren fortæller, at FUU (1993-2002) under tidl. Undervisnings- og Kulturminister Ole Vig Jensen tilbød et alternativ til den lineære vej (Bilag 3 s.15). De ordinære uddannelser (jf. analysens indledning) og FUU kan med de to oldgræske definitioner af tid ses som havende forskelligartede tidsforståelser inden for uddannelsesmaskinens rytme. Kronos/Kairos kobles af teoretikere til nyere tid ved at se på tid som ressource, hvormed politiske styringselementer opererer med tidsoptimerende incitament (Hernes, Simpson & Söderlund, 2013 s.2 + Vaaben & Plotnikof, 2019 s.14). Der tales om tidens 'fartpolitikker' vs. langsomhedsbølger. Samtidens fartpolitikker arbejder med spørgsmålet om, hvordan vi får mere velfærd for pengene med lavere tidsforbrug (Vaaben & Plotnikof, 2019 s.16). Der kan således spørges hvorvidt netop 'udsatte' unge brugte- og anså FUU som et ophøjet øjeblik? Evalueringer viser, at det gjorde de, men også at de mere bogligt stærke unge fandt det ikke-lineære

FUU interessant. Det bekræftes af gymnasirektorerne sagte og usagte tolkninger, hvormed FUU blev en konkurrent for den ordinære uddannelsesmaskine (Ball et. al, 2012 s.141) (Undervisningsministeriet, 2001). Nærlæses evalueringen af FUU ses, at de unge efterspurgte mulighed for at fordybe sig i kreative fag med henblik på anvendelse i videreuddannelse og afsøge 'lidt af hvert', dvs. aktiviteter af kvalitativ karakter. 45% af de unge havde afbrudt et tidligere uddannelsesforløb, som ikke passede deres interesse, kedede dem og en mindre andel, fordi de havde svært ved den tidligere uddannelse (Undervisningsministeriet, 2001). Således kan der peges på FUU som et uddannelsespolitisk eksempel, der stillede en særlig tid til rådighed og deltagerkarakteristika et vidne om den rhizomatiske og polymorfe identitet unge, på tværs af sociale- og faglige skel har- og måske har brug for, i afsøgende processer omkring uddannelsesvalg. Resultaterne af unge, der i høj eller nogen grad øgede deres motivation for videregåendeuddannelse efter FUU lå på 83% (Undervisningsministeriet, 2001).

#### Folkeoplysningen som 'redningsbåd'

Ovenstående eksempel leder os videre i analysen omkring disse øjeblikke af 'pauserende karakter' for, er der forhold der gør, at netop FO spiller en rolle her? "Uddannelsessystemet er en supertanker og FO små både, der henter folk derude på de skær og ø'er hvor de er strandet, og fragter dem hen til supertankeren, som jo har svært ved at komme ind i til den slags" (Bilag 3 s.26). Aktøren fortæller om FO rolle som noget sideløbende til uddannelsessystemet, en redder, en som kan hente nødstedte. I Deleuziansk leg med begreberne kan FO således betragtes som en redningsbåd, der redder de unge 'nødstedte', idet skoleformen FO kan nå ind, hvor uddannelsessystemet ikke kan. Der er dog ikke entydighed i fortællingerne herpå;

Det er jo meget sjovt, at man hele tiden tænker FO som noget sideløbende og som noget særligt og som noget, der ligger ved siden af, og som skal kunne noget andet (...) Altså når man har lavet den 'Frie lærerhøjskole' (...) når man kalder journalishøjskolen for en journalishøjskole (min kursivering) så er det jo fordi man mener at man bruger nogle af værdierne fra FO. (Bilag 3 s.5)

FO i uddannelsessystemet ses altså ikke blot for 'de nødstedte' i uformelle ikke-lineære uddannelsesstyper, men som forankrede dele af etablerede formelle- og kompetencegivende uddannelser. Denne sammenfletning kan siges at placere FO som mulig rhizomatisk aktør i 'uddannelsesmaskinen'. FO rolle bliver i den betragtning dels at indfange afsides områder dels at 'flette ind og ud', hvor de uddannelsespolitiske behov- og unge er.

Folkeoplysningen som 'navigatør' blandt skjulte rev og skær  
Således må man spørge, om FO er i stand til at navigere i farvand med skjulte rev og farlige skær? Uddannelsesmaskinens signifierende- og postsignifierende regimer kan siges at forandre feltet med rev og skær og dermed orienteringspunkter for navigatøren. Således bliver normaliserende og sandhedsproducerende teknikker i 'uddannelsesmaskinen' muligvis årsag til FO marginalisering i uddannelsessystemet? En aktør fortæller at FO har 'en rigtig ånd' som tillægges kreative fag og en særlig 'identitet', som ikke bør hæftes sammen med eksamensorienterede prøveformer i dansk, matematik og engelsk. Der peges ydermere på, at FO skal understøtte begejstring, som ifølge aktørens fortælling ikke findes på fx VUC (Bilag 3 s.15). Der kan således ses modsatrettede forståelser af, hvordan FO navigation i 'uddannelsesmaskinen' bør være. Derpå bliver FO et alternativ til supertankeren, hvormed navigationen bliver afhængig af begejstringsunderstøttende aktiviteter. Kan årsagen til marginaliseringen således findes i det antagonistiske spændingsfelt mellem det reale og ideale? Inden dette spørgsmål kan besvares, må vi se nærmere på gruppen af udsatte unge 'afvigere'.

#### Unge indgang til uddannelse - det kunstige øjeblik ml. fastforward, pause & rewind

Unge som 'sporadisk pauserende' i fartbaseret sandhedsregime  
Aktørernes fortællinger peger på flere elementer, som adskiller FO fra- men også supplerer 'uddannelsesmaskinen' ift. gruppen af udsatte unge. De møder mange unge, i starten af 20'erne, som ikke har oplevet et uddannelsessystem der har mødt dem, skabt et miljø, hvor de har følt sig tilpas og ramt indenfor deres 'zone', hvilket tilskrives udefrakommende krav, og det billede 'man' har af, hvad unge skal og kan (Bilag 3 s.5). I 'uddannelsesmaskinens' arbejde med de unge flyttes de fra det ene niveau til det andet i en, for us. relevant, socialpædagogisk arbejdsgang fra én livssituation til en anden (mere ønsket) (Frello & Steno, 2019 s.103). Hvad niveauet er kan betragtes ud fra forskellige perspektiver; den unge, underviseren, uddannelseslederen, kommunen, undervisningsministeriet m.v. Det relevante er, hvem der er central aktør i flytteprocessen. I den socialpædagogiske arbejdsgang skildres mellem den unges tid og den rammesatte tid, hvormed forskellige sameksisterende tidsorienteringer bringes i spil (Frello & Steno, 2019 s.105-106+s.113+s.116-118). Dels den kronologiske forståelse med en linearitet, hvormed tiden ses som afmålte sekvenser mod kairos forståelsen, hvor tiden ses som cyklisk og foranderlig (Frello & Steno, 2019 s.107). I det pædagogiske arbejde med den unge, som er 'rewind', 'paused' eller 'fastforward' i uddannelsessystemet kan der (jf. tidligere) siges at indgå et hierarki, med 'fartdiskursen' i top, som udgør det politiske styringsmæssige grundlag for det pædagogiske arbejde med den unge, hvorpå det

sikres, at den unge ikke går i stå, men fortsat indtræder i en progressiv lineær udvikling (Sharma, 2013 s.312- 314) (Frello & Steno, 2019 s.110+s.115).

Herpå kan der peges på mulige årsager til, at de unge ikke har oplevet sig tilpasse. I en 'fartdiskurs'-betragtning af unge, som dominerende sandhedsregime i deres skoletid, kan siges at medvirke til, at de *ikke* er centrale i flytteprocessen, men i højere grad kommunen, undervisningsministeriet og sågar globale målinger, som centrale for egne og andres vurderinger af deres kapitalproduktions- eller 'flytte'evne (Sharma, 2013 s.317) (Krejsler, 2013 s.186). De har tilbragt skoletid, hvor tidsorienteringerne har været kronologiske, hvorfor tid hvor der famles, bøvles og nøles anses som spildt og problematisk (Frello & Steno, 2019 s.109). Således 'common sense'-gøres de, i uddannelsessystemets fartbaserede sandhedsregime, med narrativer som utilpassede og afvigende, hvormed blikket for deres 'lige nu' problematikker risikeres overset (Görlich et. al., 2019 s.247). Der kan således peges på at den unge 'udenfor deres zone', i Deleuziansk tænkning måske endda uden fasttømret identitet, eksperimenterende med forhåndenværende elementer, agerer skizoidt mellem fastforward, pause & rewind adfærd i en fart- og kravbaseret 'uddannelsesmaskine'.

#### Mellem mangler og kunnen

En aktør fortæller at mange af dem, som har 'slået sig på skolen', siger; 'jeg kan ikke noget som helst' og peger på at, hvis man går anderledes til dem, kan man grave det de kan frem alligevel, og tillige hjælpe den unge med at få det formuleret som en kompetence, der kan tages med og sættes i spil et andet sted (Bilag 3 s.24+27). Aktørens fortælling peger på en bestemt tilgang til den unge, hvor den unge bliver central aktør i flytteprocessen mod at få øje på, hvad hun kan. Hun skal selv formulere og operationalisere kompetencen på en måde så den kan viderebringes. Således ses en kairosforståelse af tid, idet den unge har adgang til fortiden og fremtiden fra det øjeblik, hun befinder sig i lige nu (Frello & Steno, 2019 s.107). Der indtræder muligheden for foranderlige beskrivelser af kompetencer dels fra fortiden og mod de i øjeblikket, ønsker for fremtiden. Dertil er det nødvendigt at spørge om, det ordinære uddannelsessystem ikke også har den tilgang og i så fald, hvordan der kastes lys på den unges kunnen og kompetencer? Ved at rejse tilbage til tidligere beskrevet forståelser i det ordinære uddannelsessystem får vi blik for de styringselementer, der processuelt guider de unge og lærerne imod fokus på en 'ekspert' definerede ramme af, hvad der er nyttige kompetencer og brugbar kunnen. Hvormed fokus på hvor manglerne, hvad der kalder på forbedring m.v. skal trænes, modsat FO, der kaster lys på det den unge kan. Bliver FO rolle dermed igen det 'ved siden af' det ordinære?

Altså jeg plejer at sammenligne det med dengang, jeg gik på seminariet, da var mit dårligste fag, det var idræt, og hvis jeg var skidegod til det meste af det andet, så hvis jeg havde fået at vide, jamen du kan alt det andet, nu skal du kun gå til idræt hele tiden, min motivation ville bare dykke ned under gulvbrædderne med det samme. (Bilag 3 s.23-24)

Der peges her på en grundlæggende forskel i tilgangen til arbejdet med mangler. Vi ser at det ordinære uddannelsessystem løbende skal teste som led i en evalueringskultur (Børne- og ungdomsministeriet, 2017). Denne kultur skal fungere som referenceramme for lærerne i deres bedømmelse af om kvaliteten af undervisningen er i orden (Børne- og ungdomsministeriet, 2021). Dermed kan siges, at resultaterne agerer kilde til forbedringsoptikker og fokus på manglende færdigheder som kontrasterende til FO fokus på kunnen. En parallel til aktørens idrætseksempel kan være de nationale test som opererer med forståelsen af, at hvis du har fejl i en opg., generes automatisk flere af samme type opg. og længere tid, hvor eleven skal sidde med testen (Børne- og ungdomsministeriet, u.å.). FGU er et andet eksempel, her kan du hente de fag du mangler, og springe over de fag du har gennemført (Børne- og ungdomsministeriet, 2020b). Dette eksempel er særligt interessant, idet det peger på, at den unge kan bryde med kronologien i den enkelte uddannelse og springe videre frem, hvorpå den unges tid må antages at vindes, ligesom samfundet via indbyggede økonomiskdidaktiske forståelser og koncepter sikrer, at den unge ikke 'spilder' tiden på at lave noget, den unge allerede kan. Der kan altså peges på sameksisterende temporalitetsforståelser i forholdet mellem mangler og kunnen (Sharma, 2013 s.313-314). Dels muligheden for at bryde tiden (foretage spring) for at undgå at spille tiden, dog fortsat i kronologisk retning, dels med de nationale tests at forlænge tiden med det, som forekommer svært. Et relevant spørgsmål bliver her, om den unge er den centrale aktør i flytteprocessen, og hvad der sker med den unge hvis han stopper op, giver op eller oplever 'ikke at kunne noget som helst', for hvilke uddannelsesalternativer er der til FGU i det aktuelle ungdomsuddannelsespolitiske felt til udsatte unge? Hertil fortæller en aktør at mange af de unge der går på FVU i FO har forsøgt at gå på VUC, men er flygtet skrigende bort, fordi de ikke trives i det store institutionsmiljø som også FGU tilbyder, dertil at et tidligere kendt alternativ, nemlig produktionsskolerne også er nedlagt til fordel for FGU som af aktøren kaldes et 'monster' (Bilag 3 s.26) (Undervisningsministeriet, 2018). Der ses en afstandstagen fra 'institutionsmiljøet' FGU, hvilket muligvis kan forstås ud fra dels betragtningen af FGU som havende en økonomisk politisk dagsorden med indbyggede realoptik modsat aktørens idealforståelse og konstruktion af motivationsmiljøer (Vaaben & Plotnikof, 2019 s.18+26). Dels i kronos perspektivet tilhørende effektivisering og

rækkefølger som modarbejdende oplevet og meningsfuld tid i kairos perspektivet (Vaaben & Plotnikof, 2019 s.21). Men måske især i forlængelse af, at FO tilbyder sig året før FGU implementeres som et muligt alternativ dertil (Dansk Folkeoplysningssamråd, 2017).

### Folkeoplysningens plasticitet

Folkeoplysningens samarbejder & brobygning i sameksisterende temporalitetspraksis

Førnævnte afstandstagen er ikke det generelle billede hos FO aktører, idet flere aktuelt inviterer FGU ind i samarbejder dels i tanken om at, man kan lære af hinanden og dels i behovet for at vise, at FO kan noget, hvilket FO oplever anderkendelse af hos FGU på aktørniveau (Bilag 3 s.8). Aktøren beskriver en samarbejdsrelation på tværs af institutionelle mål og værdiforankrede udgangspunkter som mødes og potentielt lærer af hinanden. Der kan således argumenteres for at sameksisterende temporalitetspraksis kan komplimentere hinanden og at der, i den fartpolitik der hersker, kan sameksistere 'langsomhedsbølger'. Når FGU for forrige aktør bliver et monster kan det tillige hænge sammen med aktørens forståelse af, at FO rolle skal findes ved indgangen til institutionen. At der skal være mange forskellige indgange til uddannelse, forskellige måder at lære på og en brobygning i mange retninger (Bilag 3 s.26). Aktøren peger på en fattigdom i uddannelsessystemets indgange- og overgange, hvormed forskelligartede forståelser af læring indsnævres og ikke får de rette mulighedsbetingelser (Ball et. al, 2012 s.8). For aktøren er læring ikke bare papir der giver adgang til arbejdsmarkedet, men mere at man kan det man skal kunne, ikke at man har lært det på én bestemt måde, som hun fortæller at uddannelsessystemet generelt ser læring, hvor FO (her daghøjskolerne) modsat tilbyder formel læring, med en ikke-formel tilgang, som vurderes brugbar for udsatte unge (Bilag 3 s.23+26). Aktøren fortæller at daghøjskolerne bidrager med at udvide omstændigheder, der gør at formel læring indfanges via en uformel tilgang (Ball et. al, 2012 s.8). I spørgsmålet om læring trækkes her endnu et perspektiv frem, for aktuelt defineres læring og kunnen efter globalpolitiske styringsteknologier, der sammenligner hvormed national selvforståelse bindes op på at børn og unge lærer det rette til rette tid (Krejsler, 2013 s.179+190). Det er ikke uvant for FO, via daghøjskolerne, at være involveret i både læring og arbejdsløshedsbekæmpelse (Dupont & Ehlers, 1994 s.7). Der er dog delte meninger om, hvad det betyder for FO miljø hvor nogle fortæller om det som værende dumt og irriterende at daghøjskolerne er koblet sammen med beskæftigelse, hvormed fokus flyttes fra at udvikle sig som menneske til læring for at kunne blive til noget på arbejdsmarkedet (Bilag 3 s.4). Sammenkobling mellem læring til nytte for arbejdsmarkedet på bekostning af egen udvikling ses her som problematisk. Fortællingen kan ses fra betragtningen om det signifierende regimes panoptikon der holder øje med den arbejdsløse, om det rette gøres til rette tid. FO-aktørernes betoning kan ses

som begær mod det modsignifierende regime og nye forståelser af 'at blive til noget', hvor formålet med arbejde og uddannelse, i højere grad bliver at finde retning og fodfæste i krav og livet (Nordentoft, 2002 s.17).

#### Folkeoplysningen - idealist i beskæftigelsesmaskinen

I fortællingen bliver FO rolle bundet i en kontekst, hvor det signifierende regime dominerer. I Deleuziansk tænkning kan der siges at dominere en panoptikan, 'common sense' beskæftigelses optik på individet, som sætter udviklingsplasticiteten i baggrunden. FO kan modstridende, siges at have indlejret 'beskæftigelsesmaskines' praktikker, som vanskeliggør FO individudviklende sigte. Der kan således spørges, om FO rolle afhænger af dennes plasticitet ift. 'beskæftigelsesmaskinen'? Daghøjskolernes sigte på de udsatte målgrupper og historiske engagement i ledighedsindsatser kan siges at indvirke i samarbejdsaftaler og erfaringsgrundlag, der er oparbejdet. En aktør fortæller at højskolerne tog fat da oplysning var vigtig, at daghøjskolerne løftede ledige da arbejdsløsheden var stor, da indvandrere skulle integreres og også spørgsmål om ligestilling har været en opgave (Bilag 3 s.2). FO beskrives som sikkerhedsnettet, der kan indfange relevante emner og borgere på hver deres måde og give dem indsigt og styrke til at debattere og forholde sig kritisk til det de bydes (Bilag 3 s.8-9). Fortællingen understøtter daghøjskolernes plasticitet gennem erfaring i og vilje til, at løfte grupper og pege på samfundstendenser, som bør frem i lyset. Man kan dertil spørge, hvad FO lyser på igennem denne fortælling? Lyset peger dels mod FO rolle ift. de udsatte unge, et idealistiske klingende sikkerhedsnet, der modsignifierende kritisk forholder sig til det, som de unge bydes. Således bliver FO rolle måske at påkalde sig de politiske aktørers opmærksomhed og lyse på den erfaringsplasticitet, der er oparbejdet og mobilisere styrke til udsatte unge. Netop opbakningen fra de politiske aktører, og deres ideologiske tanker anses som afgørende og historisk var de politiske tanker anderledes og synet på at bruge FO ligeså. Der fortælles om en meget anderledes tid, hvor muligheden for at gå på daghøjskole var reel for ledige og de økonomiske strømninger anderledes (Bilag 3 s.1+4). "Jeg tænker velviljen dengang, (...) der var nogle idealister, altså Ole Vig, han var jo daghøjskolernes mand" (Bilag 3 s.4). Endeligt peges der på generationsskifter hos politiske aktører som årsag til medvind eller ej i FO arbejde; "Så kommer der bare nogle andre politiske strømninger og så forsvinder nogle af dem med det store brændende engagement for det" (Bilag 3 s.4). Således belyses en bevægelse, hvor enkeltstående fremtrædende idealpolitiske tanker ikke længere står alene, eller så og sige virker alene, som betydningsfuld for FO rolle.



### Folkeoplysningen - affekterende politisk aktør

Analytisk bevæger vi os således ind i det aktuelle samspil ml. det ideologisk politiske- og økonomiske samspil med FO. En aktør fortæller at daghøjskolerne fortsat vil være meget afhængige af beskæftigelsesområdet, og af at der er nogle politikere som vil FO. Aktøren er ikke optimistisk i betragtningen herom (Bilag 3 s.7-8). I Deleusiansk tænkning kan denne ytring ses at indskrænke udfoldelsen af FO affirmative potentiale (Krejsler, 2019 s.32+34). Hvilket i FO-optik kan siges at have betydning for, hvordan det politiske felt affekteres, men også affekterer FO. Sammenholdt med marginaliseringen kan der således argumenteres for, at det er nødvendigt for FO at affektere det politiske felt for fortsat at have en rolle. Derpå bliver spørgsmålet, hvordan FO vil arbejde på at oplyse politikerne om deres betydning i uddannelsespolitikken? I tidligere Deleuziansk begrebsleg forestillede vi os FO som en navigator, dette billede hentes nu ind igen. En aktør fortæller at det ikke er nok blot at lave en god gedin aftenskole, med x antal pladser, opfyldt rammebeskrivelse, positive evalueringer m.v. Der skal mere til, at stille den politiske utålmodighed end den gode historie, der skal kontinuerlig og årlig fornyelse til og en konstant opmærksomhed på at spille det politiske system gode og gøre dem interesserede (Bilag 3 s.13). Fortællingen peger på at FO fremadrettet, for at fremstå interessant, må agere i farvand med klippeskær og rev, og finde netop de områder af politisk interesse, synlige som usynlige, hvor FO kan bidrage for fortsat at få politisk opmærksomhed. Dermed bliver FO rolle måske at tage tidens fartbaserede sandhedsregime til indtægt og normaliserende teknikker i brug, for at undgå yderligere eksklusion? Hvordan skal FO således 'spille det politiske system gode' uden at forsvare oplysningens rod- at sandheden findes ml. sandheder? En tilbagevendende viser os, at lyset for nogle kom udefra og for andre indefra. Med dette kan der argumenteres for, at FO erfaringsdannelse, sansninger og empiriske mangeårige viden viser og determinerer FO rolle. Men lyset indefra handler om refleksion, introspektion, analyse og kritik, hvormed FO i indre dialog må være kritiske på egne erfaringer. Således kan svaret være, at FO rolle bliver at kunne pege på de diskursive 'common sense' sandheder, der præger uddannelsessystemet parallelt med kritisk introspektion til egne erfaringer, og samtidigt afhængig af de sandheder der giver politisk velvilje. Dertil kommer den Grundtvigianske opfattelse om, at lyset kom nedefra, hvilket afslutningsvis bringer os tilbage til dem, FO fortæller, de er til for, de unge - 'lyset nedefra'.

### Unge - sporadisk pauserende i en fastforward tidsforståelse

Analysens rejsestop indstilles ved de deltagere, der anvender daghøjskolerne og FO rolle til dem. FO ses i dag i højere grad anvendt af en anden målgruppe end den udsatte ungegruppe. Der henvises til folkeuniversiteterne som bruges af pensionister. For aktøren er det ok, men fortæller samtidig, at FO

handler om noget andet, noget politisk og helt grundlæggende socialoplysning og psykologiske forhold for en meget stor gruppe mennesker – og referer tilbage til, at den uoplyste almue, som skulle oplyses, ligger langt fra den gruppe der bruger FO i dag. Den gruppe som aktøren ser FO, er til for, er bl.a. isolerede unge med angst (Bilag 3 s.7).

De fleste af os kan godt finde ud af at lære i situationer, hvor det kognitive dominerer totalt. Vi finder ud af at få det andet med også, på forskellige måder og blive motiveret for at nå det kognitivt definerede mål (...). Men jo sværere du har ved at lære, og jo dårligere erfaringer du har med det, jo mere betyder det for dig, at den der individuelle motivation og det sociale også er med i billedet. Og derfor mener jeg, at FO har nogle særlige forudsætninger for at gøre noget for dem, der er udsatte. (Bilag 3 s.24)

FO rolle bliver, i fortællingerne, at skabe et miljø, hvor det ikke er kognitive motivationsorienterede didaktiske mål, men i stedet fællesskabet og personlig udvikling som centralt. ”Folk kan komme ind med forskellige motivationer, de kan opdage, det er dér, jeg gerne vil hen, men det er i vidt forskellige retninger, hvor i det formelle uddannelsessystem, der ved man jo, hvor det er, man skal hen, når man starter” (Bilag 3 s.22)

## Konklusion

Det som med tydelighed træder frem, når man lader aktørerne fortælle er en, hos FO plastisk konstruktion, som tillader sameksisterende tidsoptikker på udsatte unge. Dertil en rodfæstet overbevisning om, at lyset kommer nedefra, hvormed der åbnes for, trods antagonistiske fortællinger, at FO må forstås som et alternativ, der via samarbejder, kan forflytte dominerende sandheder.

I Deleuziansk skizoanalytisk tænkning ses, at FO bevæger- og begrebsliggøre sig med forskellige begærsprojekter og således kan udvide deres aktionsradius (Krejsler, 2019 s.54). Us. peger på en internaliseret 'common sense', målorienteret kronologisk rytme, i 'uddannelsesmaskinen'. Rytmen operationaliseres gennem de indhegninger FO selv, og herskende 'fartpolitikker' skaber for FO. Analysen peger på rytmebrud, som bruges af unge til pauserende øjeblikke med 'lidt af hvert' indhold. Perspektivet på de unge som cirkulerende ml. stagnation, stilstand, progression og bevægelse bekræftes således gennem analysen, som dertil peger på FO som redningsbåde 'ved siden af' supertankeren, der i skizoide tidsbølger, med en 'anderledeshed' balancerer rhizomatisk med forhåndenværende elementer. Marginaliseringen af daghøjskolerne kan ses som udtryk for kompleksiteten i denne øvelse, hvor indre divergerende forståelser og ydre 'fartpolitikker' placerer

FO (for)idealistisk og langsom. FO rolle er således betinget af dels politikers viden om- og anerkendelse af, at FO kan noget særligt og dels de unges søgen efter kvalitativt ophøjede øjeblikke, hvor *de* er centrale aktører i flytteprocessen. FO fokus på motivation og fællesskab er måske drivkraften, og daghøjskolernes blik for styrker og kunnen magneteffekten for de unge. FO placeres som reel bidragsyder for gruppen af udsatte unge som ikke nås med kronologiske tidsoptimerende forståelser af uddannelse. Forskningen understøtter analysens fund i beskrivelsen af behovet for alternative og krogede veje i 'uddannelsesmaskinen' med nedtonet præstationspres og fleksible læringstilbud i fællesskaber, hvor subjektiv meningsfuld resonans er i fokus, hvor den unge har ret til at opleve modgang og udfordringer uden, at det betyder man må 'falde overbord' (Görlich et. al., 2019 s.251-253). Således finder us. konkluderende, at FO rolle karakteriseres ved en styrke i erfaringsbaseret plasticitet, forankring i at løfte og oplyse de svageste, samt en mulighed for at sætte ny begærsproduktion i spil i det uddannelsespolitiske felt. FO udfordringer ses dels i form af pessimisme, forankret i skizoid at stå udenfor og gerne ville ind, samt kontinuerligt at være afhængig af determinerende mangel på indflydelse og oppe mod tidens lineære fartsdiskurs. Derfra bliver det for FO svært at forholde sig eksplicit kritisk til tidens store sandhed om uddannelsespolitikken.

### Diskuterende perspektivering

Med teoretisk afsæt i Deleuze, Ball og temporalitetsoptikker er det lykket at indfange- og besvare us. spørgsmål idet 'common sense'-begreber, tidens fartoptimerende rytmiske sandheder og den politiske kompleksitet omkring FO fremstår klart. Deleuze muliggør, at 'boldene' kastes op og lander nye steder, hvormed nye forståelser, tanker og argumenter sættes i spil. Ofte befinder man sig dog i tvivl om forståelsen, af hvad han har gang i, når næsten deliriumagtige billeder agerer redskabskasse til at tænke anderledes (Krejsler, 2019 s.129). Derpå vil en kritisk refleksion på; 'redningsbåd', 'navigator', 'uddannelsesmaskine' og 'sporadisk pauserende' m.v. med fordel kunne frembringes. Idet billederne også kan bevirke misforståelser og uklarheder. Havde us. anvendt Winter i stedet for Ball, var en langt mere lineær form trådt frem, og havde måske ageret normaliserende i deliriet. Dette i et samspil med andre, mere FO-politiske aktører i empirien havde et realistisk positivistisk udtryk taget form, hvormed us. 'resultater' havde påvist andre svar. Dog ville Winter savne fasthed og struktur i samarbejde med Deleuze, hvormed åbenlyse metodiske konflikter ville opstå. Jf. us. konklusion, med vægt på FO rolle i at stille sig eksplicit kritisk overfor tidens store sandhed, kunne Winter bidrage til at undersøge markarbejderadfærden og principal-agent magtforholdet, herunder hvilke 'afværgemekanismer' der muligvis finder sted i FO samspil med tidens 'fartpolitikker' (Winter & Nielsen, 2008).

Us. arbejder og indsigter har udfoldet en nysgerrighed til at gå videre i forskningen indenfor FO. Indledningens ønske om at afsøge og udfolde alternative spor i uddannelsessystemet er således påbegyndt. Empiriens pointer har affødt adskillige nysgerrighedsfelter fx vedr. tilrettelæggelsesformer, hvor lyst og motivation navigere uden bedømmelse og vurdering. Hvor indbygget tillid operationaliseres og understøttes af forpligtende fællesskaber. Tillige nysgerrighed på hvad det var jeg oplevede der virkede - fx FO som 'sted' og andre 'mønsterbrydende læringsrum' (Brandt & Kaufmann, 2015) (Rahbek, 2019) (Elsborg & Pedersen, 2009). FO bør fremadrettet tænkes eksplicit ind i uddannelsessystemet, men med krogede veje, til de unge der, i perioder af deres liv, ikke kan følge lineære rytmer, med behov for færre krav og alternative retninger (Görlich et. al., 2019 s.252). Politikere og myndigheder kan med fordel referer til den viden, der eksisterer, om allerede afprøvede alternative tilrettelæggelsesformer og åbne for brugen- og kvaliteten i disse ift. udsatte unge. FO kan bruge us. indsigter i egne arbejder med at forenes om at være forskellige så at sige. Prekære tider kan føre til brud og netop et sådan står vi i post-covid-19. Mange 'common sense' konstruktioner er vendt på hovedet, derpå er nye indsigter opnået. Er det blot Philip Fabers højskolesange eller er flere, i FO ånden, rhizomatiske forgreninger opstået? Felter som bæredygtighed, fællesskab, nærhed, tid og demokrati har aldrig været mere aktuelt. Mennesker har været trukket ud af kronologiske rytmer, sænket farten og måske her, har FO en oplysningsopgave om de mulighedsrum, der kan formateres i 'common sense' organiserede systemer.

## Bibliografi

- Andersen, Å. N. (1999). *Diskursive analysestrategier*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.
- Ball, S. J. (2. april 1993). What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, s. 10-17.
- Ball, S. J. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Education Policy*, s. 549-566.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How Schools Do Policy – Policy Enactments in Secondary Schools*. London: Routledge.
- Børne- og ungemministeriet. (14. juni 2017). *Retsinformation*. Hentet fra Bekendtgørelse om obligatoriske test i folkeskolen: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2017/742>
- Børne- og ungemministeriet (10. januar 2020a). *Det ordinære uddannelsessystem*. Lokaliseret 27. maj 2021 på: <https://www.uvm.dk/uddannelsessystemet/overblik-over-det-danske-uddannelsessystem/det-ordinaere-uddannelsessystem>
- Børne- og ungemministeriet. (5. september 2020b). *Uddannelsens opbygning og indhold*. Hentet fra Om FGU: <https://www.uvm.dk/forberedende-grunduddannelse/om-forberedende-grunduddannelse/uddannelsens-opbygning-og-indhold>
- Børne- og ungemministeriet. (25. marts 2021). Hentet fra Om de nationale test: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/elevplaner-nationale-test--trivselsmaaling-og-sprogproever/nationale-test/om-de-nationale-test>
- Børne- og ungemministeriet. (u.å.). *Nationale test og folkeskolens digitale prøver*. Hentet fra Demotest: <https://www.xn--testogprver-ngb.dk/demo>
- Brandt, K. L., & Kaufmann, K. (. (2015). *Højskolepædagogik - En fortælling om livsoplysning i praksis*. Aarhus: Klim.
- Brier, S. (2017). *Tværvidevidenskabsteori*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Dansk Folkeoplysnings Samråd (6. september 2017). *Alternativer til FGU*. Hentet fra dfs.dk: <https://dfs.dk/media/bpohmfcq/alternativer-til-fgu.pdf>
- Doorn, N. V. (2013). Assembling the affective field: How smartphone technology impacts ethnographic research practice. I *Qualitative Inquiry* (s. 385-396).
- Dupont, S., & Ehlers, S. (1994). *Daghøjskolernes udvikling*. København: Foreningen af Daghøjskoler i Danmark.
- Elsborg, S., & Pedersen, S. H. (2009). *Mønsterbrydende læringsrum i folkeoplysningen*. Hentet fra Videns.sl.dk: <https://videns.sl.dk/media/6890/moensterbrydende-laeringsrum-i-folkeoplysningen.pdf>
- Esmark, A., Laustsen, B. C., & Andersen, Å. N. (2005). *Socialkonstruktivistiske analysestrategier*. Roskilde Universitetsforlag.
- Frello, B., & Steno, A. M. (2019). Tid i socialpædagogisk praksis. I N. Vaaben, & M. Plotnikof, *Tid til velfærd? Tidsorganisering i velfærdsprofessionerne* (s. 103-120). København: Hans Reitzels Forlag.
- Görlich, A. (2016). *Uden uddannelse og arbejde - Unges tilblivelser i komplekse transitioner*. Danmark: Rosendahls.
- Görlich, A., Pless, M., Katznelson, N., & Graversen, L. (2019). *Ny udsathed i ungdomslivet. 11 forskere om den stigende mistrivsel blandt unge*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Gibbs, G. R. (2007). Thematic coding and categorizing. I *Analyzing qualitative data* (s. 38-55). London: SAGE.
- Højskoleudvalget. (2005). *Rapport fra højskoleudvalget*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Hernes, T., Simpson, B., & Söderlund, J. (2013). Managing and Temporality. *Scandinavian Journal of Management*, s. 1-6.

- Korsgaard, O. (1997). *Kampen om lyset - dansk voksenoplysning gennem 500 år*. København: Gyldendalske boghandel.
- Korsgaard, O. (2018). *Grundtvig rundt - en guide*. København: Gyldendal.
- Krejsler, J. B. (2013). Jagten på den kompetente elev til det globale videnssamfund: Om transnationalt forankrede videnspolitikker og nye forestillinger om lærerprofessionalitet og skoleudvikling. I J. M. (red.), *Unge, globalisering og politisk dannelse* (s. 177-195). København: U Press.
- Krejsler, J. B. (2019). *At analysere med Gilles Deleuze: En rejse i nomadebegreber, tilblivelser og kontrolsamfund*. Frederiksberg: Forfatteren og Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Kulturministeriet. (31. august 2018). *Folkeoplysningsloven*. Hentet fra Retsinformation: <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2018/1115>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). Transkription af interview. I *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (s. 235-246). København: Hans Reitzels forlag.
- Larson, A., & Cort, P. (2021). The marginalisation of popular education: 50 years of Danish adult education policy. I L. Tett, & M. Hamilton, *Resisting neoliberalism in education - local, national and transnational perspectives*. (s. 181-192). Policy Press.
- Nordentoft, A. (2002). Folkeoplysningens sociale opgaver og nytteværdi i øvrigt. I H. (. Nielsen, *Folkeoplysning - i går, idag og imorgen* (s. 17-24). Odense: Bidragsydere og Frit Oplysningsforbund.
- oTranscribe*. (20. maj 2021). Hentet fra oTranscribe: <https://otranscribe.com/>
- Rahbek, R. K. (2019). *Stedets pædagogik - om højskolens opgave og praksis*. Aarhus: Klim.
- Robinson, K. (2016). Gilles Deleuze and Process Philosophy. I *The SAGE Handbook of Process Organization Studies* (s. 56-70). SAGE Publications Ltd .
- Sharma, S. (september 2013). Critical Time. *Communication and Critical/Cultural Studies*, s. 312-318.
- Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2015). Formidling af kvalitativ forskning. I *Kvalitative metoder - En grundbog* (s. 533-549). Hans Reitzel.
- Undervisningsministeret (2001). *Konklusioner*. Lokaliseret d. 27. maj 2021 på: <https://static.uvm.dk/Publikationer/2001/denfri/3.htm>
- Undervisningsministeret (2019). *Slutevaluering af kombineret ungdomsuddannelse*. Lokaliseret 27. maj på: <https://www.uvm.dk/publikationer/2019/190404-slutevaluering-af-kombineret-ungdomsuddannelse>
- Undervisningsministeret. (september 2018). *Forberedende grunduddannelse*. Hentet fra Uddannelsesforbundet.dk: <https://www.uddannelsesforbundet.dk/media/4259/fgu-opbygning-og-indhold.pdf>
- Vaaben, N., & Plotnikof, M. (januar 2019). *Tid til velfærd? Tidsorganisering i velfærdsprofessionerne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Winter, S. C., & Nielsen, V. L. (2008). Markarbejderne som politiske beslutningstagere. I S. C. Winter, & V. L. Nielsen, *Implementering af politik* (s. 103-144). København: Hans Reitzels Forlag.

## Bilagsliste

Bilag 1: Mails til aktører

Bilag 2: Semistruktureret interviewguide + 'Tankekort'

Bilag 3: Transskriberinger (samlet A1, A2, A3)

Bilag 4: Kodning

Bilag 5: Folkeoplysning – aktør i det uddannelsespolitiske genstandsfelt