



HELHEDSORIENTERET
INDSATS FOR
ANDERLEDES UNGE



NETVÆRKET

DHI

DEN HELHEDSORIENTEREDE INDSATS



JOB FRITID



BOLIG



UDDANNELSE

1. Indhold

2. Forord	4
3. Anbefalinger	5
Baggrund	5
Hvad kan der gøres?.....	5
Uddannelse	5
Arbejde	6
Netværket	7
4. Projektets historie og udvikling.....	8
Evalueringens grundlag og metode.....	8
Individualisering og deltagelse i fællesskaber	9
Del I 15	
I. STU – hvad viste den første undersøgelse, og hvad ser vi i dag.....	15
Den individuelle uddannelsesplan	19
Bredde i kompetencetilegnelse i et socialt ungdomsmiljø	19
Fællesskabet – en mulig ekstra barriere?	20
Bagsiden af medaljen	24
Fællesskab og læring i forhold til handlekompetencer.....	25
Ideelle sociale kundskaber hos unge med særlige behov	26
Ideelle sociale færdigheder hos unge med særlige behov.....	26
Ideel kontrol over sociale handlebetingelser	27
Ideelle sociale identiteter	27
Ideelle sociale handleberedskaber	28
Ideelle læringskundskaber	28
Ideelle læringsfærdigheder	28
Ideel kontrol over læringsbetingelser	28
Ideelle læringsberedskaber	29
Hvad er der brug for fremadrettet?	30
Forsørgelsesgrundlaget:.....	30
Del II	31

II. EGU – uddannelses- og arbejdsmarkedspolitik for ”samfundets stedbørn”- politisk bestemte ”kvoter” og sociale klausuler, ungepakker og aktivering.....	31
Igangværende projekter bragt i særlig fokus.....	32
Mentorordninger	33
Uddannelse af mentorer	34
Rekruttering af mentorer og match af unge	35
Alder og erfaring	36
Samarbejdsflader.....	36
5. Fortsat behov for en ny ungdomskommission	38
Hvorfor en ny ungdomskommission?.....	38
Del III.....	39
6. Slutevalueringen af de gennemførte projekter	39
Om slutevalueringen af projekterne	39
Slutevalueringens resultater	40
Hvilke projekter er afdækket via slutevalueringer	40
Pålidelighed og gyldighed af antal berørte unge.....	41
Egen vurdering af projektførelserne.....	41
Uforudsete vanskeligheder i projektførelserne.....	43
Samarbejde med andre (Netværk)	44
Konsulenternes indflydelse og rolle	45
Effekter afledt af processen i projekterne.....	46
Effekt på egen organisation	47
Effekt på praksis	47
Effekt på unges fastholdelse på uddannelses- og arbejdsmarked	48
Sidegevinster	48
Formidling.....	49
Sammenfatning af slutevalueringerne.....	49
7. Stakeholders – vigtige lokale og nationale medspilleres syn	51
Fra DA’s perspektiv	51
Fra KL’s perspektiv	52
Fra LO’s perspektiv	53
8. Konsulentfunktionen	54

9. Samlet konklusion	57
DHIs grundlag	57
Behov for social og pædagogisk innovation	61
Barrierer for social og pædagogisk innovation	62
Det handler også om retfærdighed	63
10. Referencer	64
Bilag A: Første delundersøgelserdesign	67

67

2. Forord

Denne rapport udgør den afrundende opsamling på evalueringen af en række projekter, der har været igangsat i regi af *Den Helhedsorienterede Indsats* i perioden 2008-2011. Evalueringen har omfattet hele perioden og har haft det overordnede formål at kortlægge processer og resultater i udviklingsprojektet: *”At sikre unge med særlige behov de optimale muligheder for at blive integreret og fastholdt på arbejdsmarkedet”*. Udviklingsprojektet satte sig som mål at arbejde med at udvikle metoder og modeller i forhold til:

- Et rummeligt arbejdsmarked
- Globalisering
- Relevante kompetencegivende uddannelser
- Implementering af individuelle udviklingsplaner i forhold til uddannelse og arbejde
- Udvikling af medborgerskab og
- At lukke huller, der følger af strukturreformen.

I det konkrete udviklingsarbejde har der især været fokus på ungdomsuddannelser (STU og EGU), på det rummelige arbejdsmarked og på medborgerskab.

Rapporten er bygget op på den måde, at den først præsenterer de anbefalinger, evalueringen har givet anledning til. Anbefalingerne dokumenteres siden i rapportens enkelte dele. Derefter følger en del om arbejdet med STU hhv. en del, der fokuserer på EGU. Rapporten bevæger sig derefter over i selve slutevalueringen af de konkrete projekter, der har været gennemført i projektperioden og rundes af med at belyse selve Netværket DHI, herunder konsulenternes funktion, plus en pejling på vigtige *stakeholders* syn på ungdomsuddannelser for udsatte unge. I en perspektivering peges på, hvad der var værd at følge op på i kommende projekter.

Begge evaluatore har medvirket i udformningen af undersøgelsen, har løbende foretaget indsamling af data og gennemført analyser af det indsamlede materiale. I den forbindelse takkes de institutioner, der beredvilligt slog dørene op og lod os få indblik i deres arbejde, samt de medarbejdere, som brugte deres tid på at udfylde diverse skemaer. Endvidere skal der lyde en tak til konsulentgruppen for dens medvirken i gennemførelsen af evalueringen.

København i august 2011

Niels Rosendal Jensen og Christian Chrstrup Kjeldsen

3. Anbefalinger

Baggrund

Det er en kendsgerning, at krisen har kostet dyrt - op i mod 180.000 jobs er forsvundet. Der er tale om typiske arbejdspladser i industrien, hvor mange ufaglærte mænd hidtil har kunnet finde varig beskæftigelse. Prognoserne lover ingen bedring af situationen, idet de peger i retning af, at der bliver stadig færre af den type arbejde.

Jobområderne ser ud til at forskyde sig mod de såkaldte videnstunge erhverv, og dette vil sandsynligvis skabe endnu flere vanskeligheder for netop de unge, der ikke gennemfører uddannelse efter folkeskolen. Virksomhederne søger ikke unge uden uddannelse, endog ikke de unge, der akkurat tog en studentereksamen. Ifølge AE-rådet vil der i 2020 være op til 80.000 studenter, som er overflødige, fordi de hverken tager en uddannelse eller får et job. Der er tale om en ændring fra tidligere, hvor alene en studentereksamen kunne danne grundlag for en livsindkomst på samme niveau som uddannede pædagogers (Cepos, 2009 s. 3).

Når op mod hver tredje unge i de københavnske forstadskommuner ikke opnår et højere niveau af uddannelse end folkeskolen, er situationen særdeles alvorlig (AE-rådet 2011).

Hvad kan der gøres?

Netværket DHI har i flere år udviklet og afdækket indsigter i nye veje gennem uddannelserne.

Disse erfaringer omfatter bl.a. mentorordninger for at fastholde de unge i uddannelserne, overgange/brobygning mellem erhvervsskoler og alternative projekter og lignende. Der er på sin vis ikke tale om helt nye og uprøvede veje, men derimod om at søge at fastholde gode erfaringer fra projekter inden for og uden for Netværket.

Uddannelse

I betragtning af det høje frafald på erhvervsuddannelserne kunne en række af Netværkets erfaringer tjene til at nedbringe frafaldet ved at sikre, at:

- Samspelet mellem uddannelsessted, virksomhed, vejleder, forældre og den unge styrkes
- Uddannelserne afstemmes efter de unges aktuelle ønsker, behov og kompetencer
- Uddannelsesplanerne er individuelle og fleksible
- Uddannelserne medvirker til at forbedre den unges faglige, sociale og personlige kompetencer
- Uddannelserne praksisorienteres og dermed udvikles i tæt samspil med relevante praktikvirksomheder

Kort sagt er den generelle anbefaling at have øje for, at hvad der er godt for en EGU-elev, også er godt for det samlede uddannelsessystem. Succes i arbejdet med de udsatte unge skabes gennem en holistisk tilgang, som kombinerer forskellige former for aktiviteter med vejledning og rådgivning.

Arbejde

Der er mangel på arbejdspladser i dagens Danmark. Hvad der for ganske kort tid siden blev anset for udelukkende at være et problem for "Udkantsdanmark", har tilsyneladende på relativt kort tid bredt sig til hele landet. Alene Københavnsområdet har for tiden en positiv vækst. For de unge generationer er det et alment problem, der forvandles til en særlig stærk udfordring for de diskvalificerede unge. Også uden for landets grænser tegner sig et problem for en generation af unge. Der tales således allerede i EU om en "*tabt generation*". Selv om den hjemlige ungdomsarbejdsløshed "kun" nærmer sig 9 procent, hvor den i EU ligger betydeligt højere (Spanien fx 42%), kan vi ikke se os i andres ulykke. I byggefagene er den generelle arbejdsløshed p.t. 12%, mens den for unge (16-29-årige) nærmer sig 18%. Dvs. at nyuddannede tømrere, murere, elektrikere, metalarbejdere og kontorfolk ikke alene har svært ved at finde et job, men i tilgift risikerer, at deres uddannelse betragtes som forældet, uden at de nogen sinde har brugt den.

Alle folketingets partier er enige om, at 1980'ernes fejltagelser ikke skal gentages. Der skal ikke igen sættes hele ungdomsårgange på reservebænken. Tværtimod sættes med ungepakke 3 på at igangsætte en bred indsats. Af særlig interesse for netværkets målgruppe af unge er:

- *Sociale klausuler* – dvs. krav om særlige sociale forpligtelser om at ansætte praktikanter (EGU) og skabe praktikpladser (erhvervsskolerne) i forbindelse med indgåelse af kontrakter med kommuner. Der er ikke enighed om, hvorvidt dette bryder EU-retten. Både KL og Undervisningsministeriet er af den opfattelse, at sociale klausuler ikke bryder EU-retten, og den afgørende

regering har netop forslået oprettelse af ekstra praktikpladser i forbindelse med store statslige projekter.

- *Social ansvarlighed* – flere virksomheder tilkendegiver, at de gerne vil bidrage til at skabe praktikpladser og særlige job for unge med særlige behov.
- *Fremrykning* af offentlige vedligeholdelsesopgaver og offentligt byggeri (fx skoler og kloakering) med henblik på at skabe yderligere plads til unge.

Et særligt fokus på de kommuner, hvor uddannelsesniveaet er særlig lavt (fx Lollands og Guldborgsund Kommuner, hvor hver tredje mellem 20 og 40 år ikke har uddannelse ud over folkeskolen)

- *Mangel på faglige kompetencer opvejes af stabilitet i forhold til jobs, der normalt ikke opfattes som attraktive*

Det handler således om ansvarlighed, klausuler, fremrykning og fastholdelse.

Men desuden handler det om at tage hul på en diskussion af, hvad det så er for arbejdspladser, der skabes. Eksempelvis kan man ud fra denne evaluering spørge: Bidrager tilstrækkeligt mange virksomheder til at højne kvaliteten af fødevarerne eller af den sociale service? Bidrager tilstrækkeligt mange til økologisk balance? Findes der aktiviteter, der direkte modarbejder målsætninger om grøn vækst, og som derfor burde erstattes af andre?

Netværket

Netværket DHI har bl.a. igangsat projekter med henblik på at skabe andre veje igennem anderledes uddannelser og knyttet dette til etablering af arbejdspladser af forskellig art. Andre netværk har arbejdet med samme dagsorden, men vigtigt er her, at der af flere omgange er gennemført erfaringsopsamling og iværksat en proces med videndeling, som synes at skabe en mulighed for at akkumulere viden til gavn for fremtidige beslutninger.

På baggrund af Netværkets arbejde anbefales det derfor:

- At arbejdet med at foretage videndeling fastholdes og udvides.
 - At der fortsat arbejdes med at skabe en smidig organisation, der sikrer, at konsulenter med særlige indsigter med fordel kan anvendes i forhold til projekter, skoler eller institutioner, der arbejder med unge med særlige behov.
 - At der gennemføres undervisning på professionshøjskoler, der bl.a. inddrager Netværkets erfaringer
-

4. Projektets historie og udvikling

Som allerede nævnt i forordet har bevillingen til DHI skullet støtte mulighederne for at udvikle metoder og modeller for arbejdet med unge med særlige behov. Dette er gjort over en række faser.

I den første fase fokuseredes på den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (STU), hvor fire institutioner indgik (Troldkær i Vamdrup, Hilltop i Skive,, Munkegaarden ved Middelfart og Egmonthøjskolen i Hou).

I anden fase flyttedes fokus til EGU og projekter, der direkte havde med unges overgang til arbejdsmarkedet at gøre. I den sidste fase har evalueringen desuden omfattet selve Netværket DHIs arbejde, herunder konsulenternes indsats.

Evalueringsens grundlag og metode

Evalueringen har fra 2008 til foråret 2011 været en blanding af statistik, spørgeskemaundersøgelse, interviews (både enkelt og fokusgruppe) og feltarbejde (deltagende observation og observation). Statistiske data er indhentet fra offentlige registre og allerede eksisterende opgørelser, suppleret med særlige udtræk fra UNI-C og UVDData og egne repræsentative elektroniske spørgeskemaundersøgelser. Hensigten med at inddrage dette materiale har været at skabe et landsdækkende overblik over projekternes målgrupper (elever i EGU og STU) i bredden. Feltarbejdet har sigtet på at komme i dybden med de enkelte projekters særlige indsatsområde via besøg, interviews og læsning af institutionernes materiale om projekterne samt i udvalgte tilfælde deltagende observation. Til slut-evalueringen udvikledes et særligt spørgeskema, der kunne fremskaffe data til vurderingen af projekternes resultater. Det skal dog ikke forbigås i tavshed, at det undervejs i evalueringen har været vanskeligt at fremskaffe de nødvendige data – f.eks. via elektroniske spørgeskemaer til de enkelte projekter. I et tilfælde undergravede dette den faktiske undersøgelse, som dog senere blev indhentet. I et andet tilfælde måtte undersøgelsen helt opgives (medlemmerne – 1 svar.)

Desuden har DHIs konsulenter, bestyrelse og enkelte personer fra Netværket leveret oplysninger.

De anvendte metoder er kortfattet beskrevet i forbindelse med rapportens enkelte dele.

Bortset fra de valgte metoder har evalueringen taget udgangspunkt i en forståelse af, hvad det vil sige at være ung i dag. Det valgte grundlag er i overensstemmelse med aktuel lovgivning og institutioners og skolers forståelse af at det være ung.

Evalueringen synes at vise, at de unge anser uddannelse som det væsentligste middel til at leve et anderledes liv end deres forældre og til at få et godt job. Dette er bærepillen i forhold til deres motivation for at tage en uddannelse. Motivationen er naturligvis hjulpet godt på vej af tidens mantra: Uddan dig eller gå til grunde. Den er ligeledes støttet af vejledernes insisteren på, at uddannelse er vejen til et bedre liv (se også Jensen og Larsen 2011).

Et gennemgående fælles kendetegn for de unge i denne evaluering er, at relationer spiller en stor rolle for deres generelle trivsel og uddannelsesforløb. Unge, der har haft nære relationer til voksne såvel som til andre unge, synes at klare sig væsentligt bedre uddannelsesmæssigt end unge, der ikke har været en del af et socialt netværk. Dette gælder både i forhold til skole, senere uddannelse, familie og uddannelsesstederne i undersøgelsen. Ifølge de interviewede medarbejdere kendetegnes et vellykket uddannelsesforløb for de unge af, at de har oplevet at være en del af et fællesskab i en skoles ungdomsmiljø, på en døgninstitution eller en ungdomsskole. Vellykkede forløb for unge finder sted, når medarbejderne ved de respektive institutioner støtter og motiverer dem til at tage en uddannelse og viser, at de har forventninger til dem. Derved får de en oplevelse af at blive anerkendt og af at tilhøre et fællesskab, hvilket har afgørende betydning for deres uddannelsesforløb. De unge, som de forskellige gennemførte projekter har arbejdet med, har ofte manglet netop disse relationer til venner, familie og undervisere. Deres udsathed har bestået i manglende fællesskaber. Fællesskabet er således fortsat en afgørende faktor, som også benyttes flittigt i de institutioner og skoler, der har indgået i denne evaluering.

Men trods fællesskabets betydning ser det paradoksalt nok ud til, at de unge påtager sig et nærmest fuldstændigt individuelt ansvar for deres liv og fremtid, idet det er deres *eget* ønske om uddannelse, deres *eget* mål om uddannelse og *egne* handlinger for at indfri dette mål, der kommer til udtryk i de individuelle planer. – igen godt støttet af vejledere og pædagogiske medarbejdere. Denne høje grad af individualisering kan forklares ud fra generelle samfundsmæssige udviklingstendenser og kan derfor ikke ses isoleret fra det stigende behov for udvikling af kompetencer i forhold til deltagelse i sociale fællesskaber.

Derfor har det i evalueringen vist sig væsentligt at diskutere de unges handlemuligheder i et samfundsmæssigt perspektiv og at inddrage en teoretisk optik, der tager udgangspunkt i individet i det moderne vestlige samfund.

Individualisering og fællesskab

Ifølge modernitetsteoretikere som for eksempel Anthony Giddens og Thomas Ziehe lever vi i en senmoderne tid (Giddens 1991, Ziehe 2000). De samfundsmæssige udviklingstendenser er kendetegnet af en aftraditionalisering eller en

kulturel frisættelse af individet. Det betyder, at de traditionelle tilhørsforhold som klasse, social baggrund i familien ikke længere - med Ziehes ord - giver den unge selektionshjælp i forhold til i udformningen af værdier og målsætninger (Ziehe 2000). Giddens fremhæver, at individet i det senmoderne samfund i højere og højere grad bliver smerteligt bevidst om, at både muligheder og fremtid afhænger af den enkelte selv. Man skal skabe sin egen historie mere eller mindre uafhængigt af sin sociale baggrund.

Giddens påpeger desuden, at moderniteten medfører nye åbninger og muligheder, men at realiseringen af disse valg også skaber omkostninger for eksempel i forhold til familiens forventninger og også i forhold til fravalget af noget andet. Individet er bevidst om denne situation, der er et resultat af traditionstab og værdirelativisme. Facit er, at det kræver en høj grad af refleksion hos individet, når mennesker definerer sig selv i sammenspillet med omverdenen. Det vil med andre ord sige, at identiteten er til løbende forhandling (Giddens 1999).

Endvidere understreger Giddens, at selvets reflektive projekt, som består i at opretholde sammenhængende, men konstant reviderede biografiske fortællinger, finder sted i en kontekst af mangfoldige valgmuligheder, der filtreres gennem abstrakte systemer.¹ I denne kontekst af mangfoldige valgmuligheder, bliver individet bekendt med, at han/hun selv må vælge og beslutte sin fremtid. Men at tage ansvar for eget liv, indebærer også risiko, fordi individet konfronteres med et overvældende antal muligheder. Individet skal være i stand til at gøre op med eller af egen fri vilje acceptere de traditioner, der har været gældende i hans/hendes familie og begive sig ud på en ny vej. Denne nye vej er ukendt; derfor skal der tages chancer. Det kan være svært at nå i mål, men hvis eller når det sker, er projektet lykkedes. Hvis det derimod ikke sker, vil individet påtage sig hele skylden, fordi han/hun alene var ansvarlig for projektet.

Ziehe omtaler selvrefleksion som midlet til frisættelse og som et vilkår i ambivalensen. Giddens ser i sit strukturbegreb indlejrede strukturelle regler og ressourcer i individet som udslagsgivende i forhold til den individuelle refleksivitet. Derfor fremhæver han de strukturelle elementer, der kan fastholde individet og påpeger, at moderniteten også skal betragtes som en tilstand, der skaber forskel, udelukkelse og marginalisering.

I senmoderniteten må både selvet og den brede institutionelle kontekst, det eksisterer i, skabes refleksivt. Denne opgave skal løses i en mangfoldighed af valg og muligheder. Under vilkår som usikkerhed og med udsigt til mange valgmuligheder får begreberne *tillid* og *risiko* en stor betydning. *Tillid* er på den

¹ Abstrakte systemer bruger Giddens om de to identificerede udlejningsmekanismer: symbolske tegn (udveklingsmedier for eksempel penge) og ekspertsystemer (teknisk viden som for eksempel lægens og ingeniørens viden) (Giddens 1991).

måde et grundlæggende fænomen for personlighedens udvikling, og tillid har en særlig afgrænset betydning for udlejningsmekanismerne og de abstrakte systemer (Giddens 1999). Følgen er, at muligheder og fremtid afhænger af den enkelte selv. Som Giddens formulerer det: *“What to do? How to act? Who to be? These are focal questions for everyone living in circumstances of late modernity - and ones which, on some level or another, all of us answer, either discursively or through day-to-day social behaviour”* (1991, s. 70).

Modernitetens *udlejring* (disembedding) forklares med, at sociale relationer løftes ud af en lokal interaktionskontekst og i stedet restruktureres på tværs af tid og rum (Giddens, 1994, s. 26). Dette indbyder dog til problematisering, fordi unge med lille tilknytning til fællesskaber i det moderne oplever store vanskeligheder ved at finde holdepunkter og tilknytning til disse nærmest flydende fællesskaber. Skabelsen af ekspertsystemer er ligeledes en af samfundets udlejningsmekanismer, og også denne afhænger af tillid. Næmlig tillid til, at ekspertsystemer er bygget på et element af erfaring, hvor det for agenten viser sig, at sådanne systemer normalt virker efter hensigten, og agenten derfor ikke behøver at beherske den viden, ekspertsystemet har. Det er dog således, at de unge der har været bragt lys på her, ofte har oplevet ekspertsystemer, som har undergravet deres tillid hertil – en tillid, som således har skullet restaureres af andre aktører efterfølgende. Der er således et element af ”tro” bundet til tilliden (Giddens 1994, s. 32). Om end de unge har tillid til, at ekspertsystemerne fungerer efter hensigten, så er det værd at bide mærke i, at relationen mellem mennesker (i fællesskaber) udgør den vigtigste erfaring, som danner grundlag for en hverdagstillid (Giddens 1996, s. 216). Som Giddens beskriver det tilvejebringes ikke den: *”tilfredsstillelse, som tillid til personer kan skabe”* (Giddens 1996, s. 217). En del af de unge, som har været i fokus af de enkelte delprojekter, har været kendetegnet ved at opleve overgangen fra skole til videre uddannelse eller arbejde som et meget kritisk punkt i deres tilværelse. Kriser er da også tæt forbundet med det senmoderne og kan ikke gøres til rutiner, hvorfor de udgør en trussel mod den unges ontologiske sikkerhed og udmønter sig i en eksistentiel angst (Giddens 1996, s. 50, 215). Følelsen af ontologisk sikkerhed skabes normalt i individets tidlige opvækst gennem en tiltro til andre menneskers pålidelighed (Giddens 1996 s. 52), hvilket emotionelt vaccinerer individet mod fremtidig eksistentiel angst og virker som et *beskyttelseshylster* (Giddens 1996, s. 54). Men når dette ikke sker, og den unge skal skifte rutine (overgang fra skole til erhverv eller videre uddannelse), kan der opstå en krise, som det kræver et professionelt relationelt arbejde at komme videre fra.

Som nævnt bruger Giddens begrebet senmodernitet, mens Beck anvender begreberne reflektivt moderne og risikosamfundet. Beck ser flere faser i modernitetens udvikling, hvor industrisamfundet er karakteriseret ved, hvad han

kalder simpel modernisering, mens risikosamfundet er udtryk for en ny fase – den refleksive modernisering (Beck 1997). Hermed mener han en modernisering af det moderne, hvor det moderne har sig selv som tema og problem, fordi det konfronteres med sine egne konsekvenser. Beck fastholder, at det er den industrielle udviklingsdynamik, der er drivkraften i udviklingen af risikosamfundet, mens Giddens afviser monokausale forklaringer på de samfundsmæssige forandringer (Giddens 1994, 1996).

Den øgede refleksivitet er et centralt træk i beskrivelsen af moderniteten hos både Beck og Giddens, mens der er afgørende forskelle i deres tilgange og perspektiver. Giddens fokuserer på identitetsdannelse og kognitiv udvikling samt indhentning af viden, mens det refleksive projekt hos Beck er bundet til individernes valg, deres refleksive ageren og ikke-viden i form af risici, som gennem det moderne samfunds *institutioner* bliver til kollektiv fortrængning af risici og farer.

Individualiseringen afspejler således, at de ændrede samfundsmæssige forhold stiller individet i en fundamentalt anderledes situation end tidligere. Mens den enkeltes liv tidligere i langt højere grad var bestemt kulturelt, arbejdsmæssigt og socialt, sætter de mange valgmuligheder, som kendetegner det moderne samfund, individet fri til selv at vælge og i store træk træffe alle livets beslutninger. Konstant at træffe *valg* findes ligeledes problematiseret hos Zygmunt Bauman, hvor den såkaldte defekte forbruger netop er kendetegnet ved ikke at være i stand til konstant at træffe nye valg. Disse defekte forbrugere, altså mennesker som ikke kan forbruge valg, udgør ifølge Bauman samfundets nye fattige (Bauman 2002)

Refleksiviteten øges med muligheden for at vælge livsforløb, fordi der følger et ansvar med for at tage stilling til og handle aktivt og selvstændigt i forhold til de foreliggende muligheder. For at kunne begå sig i det moderne samfund må individet se sig selv som *aktør*, og nøgleordene i den forbindelse er både *refleksivitet* og *personligt ansvar*.

Mangfoldigheden af valgmuligheder, manglen på forskrifter og ophøret af eksisterende rutiner, som på den ene side kan beskrives som åbnende og mulighedsskabende, kan på den anden side også opleves som hæmmende og fremkalde usikkerhed eller *ontologisk angst*, fordi det i skabelsen af sig selv uden referencerammer at orientere sig efter kan være nødvendigt for det enkelte menneske at tage chancer og at prøve sig frem. Disse tendenser kan sammenfattes således: Individualiseringen har et dobbeltansigt: "risikable friheder" (Beck & Beck-Gernsheim 2002, s. 32).

Det vil sige, at de unge og deres familier ikke alene er individualiserede borgere i det senmoderne samfund, men også brugere i en socialpolitisk og

uddannelsespolitisk virkelighed, der ligeledes er kendetegnet af individualisering. Beck og Beck-Gernsheim anvender her begrebet *"institutionaliseret individualisme"* og konstaterer, at individualiseringens forøgelse af valgmuligheder *ikke* er ensbetydende med et fravær af regler. Det moderne individ konfronteres på flere planer med opfordringen: *"Du bør, og du kan, ja, du skal, og du må føre en selvstændig eksistens hinsides de gamle bånd inden for familie og slægt, religion, herkomst og stand; og du skal samtidig gøre det inden for de nye retningslinjer og regler, som staten, arbejdsmarkedet, bureaukratiet osv. fastlægger"* (Beck & Beck-Gernsheim 2002, s. 26).

Individualiseringen viser dermed to sider. Den ene er *opløsningen af alle forud-givne sociale livsformer*, og den anden er, at der i det moderne samfund *over for de enkelte individer udvikles nye institutionelle krav, kontrolformer og hindringer*. Via arbejdsmarked, uddannelsespolitik, socialpolitik med videre integreres individerne i et net af reguleringer, betingelser og klausuler. Disse styringsredskaber er institutionelle bestemmelser af en særlig karakter, der opfordrer til, at man skal leve sit eget liv. I de nye rammer må borgerne gøre noget selv og aktivt anstrenge sig for at sætte sig igennem i konkurrencen om de begrænsede ressourcer (Beck & Beck-Gernsheim 2002, s. 14-15).

Er det nu så nyt, kunne man spørge? Ja, det er det. Det historisk nye består på den ene side i, at det, der før kun blev forventet af nogle få, nemlig at *føre deres eget liv*, nu forventes af alle mennesker, og på den anden side af den kendsgerning, at de samfundsmæssige grundbetingelser begunstiger og tilvejebringer individualisering gennem arbejdsmarked, mobilitets- og uddannelseskrav, arbejds- og socialret med videre. Dette kan kaldes *institutionaliseret individualisering*.

Sammenfattende ser vi her, at der er tale om to forskellige slags individualisering, nemlig dels den individualisering, som er forårsaget af opløsningen af tidligere traditionsbundne livsformer, og som der fører til et individuelt ansvar for at vælge og handle, og dels den individualisering, hvor samfundets grundbetingelser, for eksempel socialpolitikken og uddannelsespolitikken, frembringer en *institutionaliseret individualisering*, der indeholder nye institutionelle krav, kontrolformer og hindringer samt krav til borgere om at skulle mestre deres eget liv.

Det er på baggrund heraf, at de enkelte individers livsforløb bliver projekter eller linedanserbiografier, som Beck kalder dem. Livsplanlægningen, der foregår i *et refleksivt samvær med det sociale netværk*, bliver det vigtigste grundlag for identiteten, som kan skifte og ændres i forbindelse med nye valg, hvilket også gælder de midlertidige sociale fællesskaber. Kompetencer til at indgå i sociale

fællesskaber og til at etablere sociale netværk er således livsnødvendige for de unges uddannelses- og livsforløb (Jensen og Kjeldsen 2010, s. 13-21).

At lægge traditionerne bag sig peger i to retninger. Fordelene er, at der er såkaldt ubegrænset "frit valg på alle hylder". Men i hvilken udstrækning er varerne på hylderne forskellige? Skabes der i stedet strukturelt set grupper af unge, som med Baumans ord bliver defekte forbrugere i deres egen skabelse af selvidentitet, som på sin side forudsætter at træffe valg i en kontinuerlig og til tider accelererende proces? Omvendt er ulemperne også, at det mindsker individets følelse af kontinuitet og sikkerhed. Kravene øges, og den enkelte er alene om dannelsen af sin personlighed. De samfundsmæssige krav om at være reflektiv, omstillingsparat og tage vare på eget liv er på nogle områder ikke så fjernt fra den livsførelse, som de unge er opvokset med.

Men evalueringen peger også på, at selv om de unge er klar over, at deres fremtid afhænger af dem selv, har de brug for støtte og sociale fællesskaber i forhold til at træffe de mange valg og udfordringer, som de stilles overfor.

De unges kompetencer til at indgå i sociale relationer og fællesskaber vil formentlig blive betragtet som mangelfulde, idet mange hverken synes at have en stor omgangskreds eller mange voksenrelationer. De unge kan se ud til at stå (for meget) alene med deres individuelle projekter og med skabelsen af deres eget liv, og de har brug for sociale fællesskaber for at kunne tage ansvar for eget liv. Uden fællesskabets tryk er det for unge i STU og EGU vanskeligt at leve op til samfundets forventninger.

Del I

I. STU – hvad viste den første undersøgelse, og hvad ser vi i dag

I korte punkter viser den følgende del af rapporten, at

- Vejlederne har blik for mangfoldigheden i målgruppen
- UU-Centrene benytter sig af en række forskellige udbydere
- UU-Centrene er åbne for at sammensætte STU'en af flere uddannelses tilbud,

Men også, at der er barrierer i form af

- Forskellig kommunal implementering af uddannelse
- Begrænsninger i kraft af uddannelsens rammeøkonomi
- Betydelige forskelle i forsørgelsesgrundlag
- Institutioners og skolers og ligeledes vejledningens ressourceknaphed

Den første delundersøgelse, blev præsenteredes i Landstingssalen på Christiansborg den 25. november 2009 ved en statuskonference, afdækkede flere interessante udfordringer. Da området henover projektperioden har været i en konstitutionsfase, må det forventes, at de enkelte fordelinger har ændret sig, mens de kvalitative vanskeligheder og udfordringer på forskellig vis fortsat eksisterer. Dette underbygges blandt andet af de indsigter, vi for dette område løbende har skabt i projekt HUG. Undersøgelsen var bygget op om et design, som er medtaget som bilag A.

En af de store udfordringer i denne første fase af implementeringen og konstitueringen af et nyt uddannelses tiltag er ikke mindst at få defineret rollerne tydeligt mellem modtagere af tilbuddet, udbydere af tilbuddene og kommunerne. Der er en række steder, hvor uddannelsen er kommet godt fra start, men hvor nogle tendenser giver anledning til videre afdækning og opfølgning.

I den forbindelse er det værd at hæfte sig ved Undervisningsministeriets vejledning, hvori der står at: *"Ungdomsuddannelsen skal planlægges individuelt ud fra deltagernes forudsætninger, behov og interesser. At uddannelsen skal planlægges individuelt, betyder endvidere, at uddannelses tilbuddet som udgangspunkt ikke kan opfyldes ved at henvise til en bestemt institution eller et uddannelsesforløb, der er fælles for alle. Med den store variation i målgruppen er der behov for*

varierede uddannelsesforløb og uddannelsessteder.” (Undervisningsministeriet, 2008). Af undersøgelsen, men også ved nogle af de afholdte seminarer i projektsammenhæng, er det blevet tydeligt, at en del af problemfeltet er UU vejledernes rammer at forvalte lovgivningen under. De befinder sig i et krydsfelt mellem interesser fra forældre, de unge og ikke mindst kommunerne, hvor især kommunerne ønsker at anvende én bestemt institution.

Undersøgelsen afdækkede positivt, at UU vejlederne i praksis har øje for den store mangfoldighed i målgruppen og er opmærksomme på de mange forskelligartede tilbud, de kan trække på, selv om de alligevel ofte ender med at anvende et kommunalt tilbud, hvilket i en række tilfælde skal tilskrives kommunale beslutninger om at anvende kommunens tilbud.

Og det har betydning for den unges møde med uddannelsen, eksempelvis udtaler en ung i en undersøgelse af Hans Iskov Jensen at; ” *... de havde holdt møde der, og så var det sådan, at de sagde de havde sagt den op [kontrakten – vores tilføjelse]. Men hvorfor – det var der ingen, der havde fortalt mig.*” (Jensen

At anvende en kommunal institution kan være gjort af flere årsager. Spørgsmålet er, om det enten er den eneste mulighed, der rådes over for den enkelte UU vejleder, eller om det efter vurdering har vist sig at være det bedst egnede tilbud. Derfor er der i undersøgelsen spurgt til; *”Hvilke tilbud råder I over i forbindelse med at sammensætte en STU?”*

Hovedparten af UU-centrene svarer med en lang række forskellige muligheder eksempelvis: *”VUK - Autismecenter Nordbo - Specialskolen Himmerland - Limfjordsskolen - Specialskolen Hjørring - Egebakken - produktionsskolerne - AMU - VUC m.v.”* eller:

”Mange forskellige - alt afhængig af eleven. Eks. CSUére - Højskoler - private skoler(bredt spekter) - sociale arbejdsmarkedscentre - specielle ”landbrugsskoler” og andre”.

Samlet set viser det sig, at kommunernes UU-centre er åbne for at anvende og sammensætte STU'en med forskellige uddannelsestilbud udbudt af forskellige leverandører. Spørgsmålet er dog, om de gives et handlerum, der ikke indskrænker åbenheden på forhånd. UU vejlederne er åbne for de mange forskellige tilbud, der er.

De fire uddannelsessteder, der er undersøgt, er også eksempler på dette samarbejde mellem institutioner om den unges individuelle uddannelse. Her kan nævnes handelsskoler, tekniske skoler, VUC m.fl. Styrken er, at institutionerne tilbyder en ramme om det sociale ungdomsmiljø, hvilket indgår i den unges sociale og personlige udvikling. Denne ramme giver de unge på forskellig vis udtryk for at

have gavn af. Eksempelvis: *"Jeg lærer at være bedre til socialt samvær... når jeg bliver bedre til det sociale samvær, bliver jeg også bedre i køkkenet [praktisk aktivitet i STU plan]."* (19 år, dreng og STU elev)

Dette synspunkt findes ligeledes hos de ansatte. Eksempelvis: *"De er meget forskellige, men den der ungdomskultur gør, at de får meget til fælles... det at være sammen med ligesindede er faktisk én af hemmelighederne"* (Ansæt). Institutionerne i undersøgelsen tilbyder rammen om STU'en, men er åbne for at samarbejde med andre uddannelsesstilbud og praktiksteder.

Undersøgelsen kunne afdække, at op mod én tredjedel af de unge i første omgang ikke var helt tilfredse med det tilbud, de præsenteredes for. Hvilket begrundes fokus på forskellige klage typer, udfald af klagesagerne og ikke mindst deres begrundelser.

I forbindelse med, at alle aktører finder deres rolle i udviklingen af tilbuddet. Helt fra at den unge har et ønske om en særlig tilrettelagt uddannelse og til, at den unge står med kompetencepapiret i hånden tre år efter, er det vigtigt at få fokus på adskillelsen af ansvar og beslutningskompetencer. Undersøgelsen viser, hvorledes institutioner, der udfører uddannelsen, er meget involverede i udarbejdelsen af uddannelsesplanen og i flere tilfælde forestår hele den reelle udarbejdelse af uddannelsesplanen.

Det er kommunalbestyrelsen, der på baggrund af indstillingen fra Ungdommens Uddannelsesvejledning træffer beslutning om, *hvorvidt den unge er omfattet* af målgruppen. Denne beslutning kan uddelegeres til et visitationsudvalg. Spørgsmålet er derfor, om det gøres, og hvem der i givet fald er med til at træffe beslutningen på kommunalbestyrelsens vegne

Undersøgelsen afdækker også her et sammenfald af roller, idet repræsentanter fra UU-centrene, men i enkelte tilfælde også fra de udførende institutioner, deltager i de visitationsudvalg, der i hovedparten af kommunerne har fået delegeret bemyndigelsen til at godkende en STU-plan på kommunalbestyrelsens vegne. Trods det forhold, at de ofte sidder uden stemmeret, er der tale om en uheldig sammenblanding af roller, der kan indvirke på den unges mulighed for at få indfriet et ønske, der ikke lige er på den pågældende kommunes menukort. Der gives samtidig af flere af de unge udtryk for, at socialrådgivere og ikke nødvendigvis UU vejledere har haft indflydelse på valg af institution og STU uddannelse.

Der er ingen tvivl om, at kommunernes går vanskeligere tider i møde med stigende skattegrundlag grundet den fortsatte finanskrise; dog vil det ikke være muligt at skære i timetallet, der tilbydes til STU elever, da undersøgelsen

signifikant gør det klart, at når uddannelsesplanerne skabes, er det lovens mindste timetal, der gives. Samtidig tegner der sig et billede af, at der er behov for flere uddannelsespladser end antaget, da beslutningsgrundlaget for loven blev fremsat. Det er derfor nødvendigt at følge med i den kvalitet, der tilbydes de unge uddannelsessøgende med særlige behov.

Som det fremgår af ovenstående er der en række barrierer, der skal overkommes i den kommende tid for, at uddannelsens intention kan indfries. Som den repræsentative elektroniske spørgeskemaundersøgelse til et antal kommuner viste, er der mærkbare forskelle mellem måder at implementere lovgivningen på. En af de store barrierer er, at den enkelte unge først skal konstateres uegnet til at gennemføre andre ungdomsuddannelser (fx teknisk skole). Denne vurdering er knyttet til en visitering i de enkelte kommuner, hvor UU-centrene er tillagt betydelige beføjelser i lovgivningen. Det er således UU-centrene, der har til opgave at fastlægge den enkelte unges individuelle uddannelsesplan sammen med den unge og dennes forældre. Unge gav i den sammenhæng udtryk for, at de ikke kunne mindes at have været inddraget i drøftelser eller forhandlinger, endsige beslutninger om uddannelsesplanen. Beslutningen var enten taget af vejledere eller af forældre eller af begge parter. De unges oplevelse svarer meget godt til voksnes oplevelse. Således viser en aktuell rapport om vejledning i forhold til voksne, at 75% i den danske del af undersøgelsen ikke har deltaget i beslutningerne (Vilhjalmsdóttir et al. 2011, s. 48).

Den næste barriere er knyttet til udgiftssiden. Som på andre felter er også det økonomiske ansvar overladt kommunerne. I forbindelse med loven blev der fastsat et foreløbigt årligt udgiftsloft. Med en trang økonomi kan det være svært, hvis der eksempelvis er tale om et uddannelsesstilbud, der finder sted langt fra den unges hidtidige bopæl. For en række leverandører forekommer det næppe heller realistisk inden for denne økonomiske ramme at kunne byde på andet end standardpakken, som man i forvejen udbyder til unge med særlige behov.

Den tredje barriere vedrører forsørgelsesgrundlaget. Dette var ikke en del af lovgivningen, og det indebærer, at antallet af varianter er ret så stort. Vores undersøgelse viste, at man i ca. 40% af tilfældene ikke havde kendskab til, hvor forsørgelsesgrundlaget stammede fra. Det var uoplyst, og derved nærmer man sig en ren gætteleg. I hvert fald har flere interessenter gjort gældende, at denne side af sagen var afgørende eller ligefrem altafgørende for lovens implementering, og bl.a. DHI og Landsforeningen Ligeværd har ved flere lejligheder rejst dette spørgsmål i drøftelser med Folketingets partier og med enkelte Ministerier. En løsningsmulighed har været at pege på dobbelt SU til unge med særlige behov.

Den individuelle uddannelsesplan

I lyset af STU er den gennemgående enhedsfaktor den individuelle uddannelsesplan. En vigtig knast i implementeringen af loven er måderne, hvorpå uddannelsesplanen bliver til i praksis. Som allerede nævnt har vi mødt unge, der ikke følte sig inddragede i hverken overvejelser over muligheder eller endelige beslutninger. Ifølge lovgivningen skal UU-centrene udarbejde en individuel uddannelsesplan sammen med den unge og forældrene. Godt og vel 1/3 af UU-centrene udarbejdede i 2009 hele planen selv efter forskrifterne, mens 2/3 udarbejdede planen, men i tæt samarbejde med en enkelt uddannelsesinstitution. Det siger næsten sig selv, at uddannelsesinstitutionerne derved får en uforholdsmæssig stor indflydelse på uddannelsesplanerne. Dvs. at selv om loven og bemærkningerne til den understreger, at der skal tages hensyn til de unges interesser, kan de ende med at blive spist af med en eksisterende pakkedløsning. Desuden viser vores undersøgelse, at det ikke altid er UU-vejlederne, men derimod de kommunale sagsbehandlere (socialrådgivere), som træffer beslutning om valg af uddannelsesinstitution under hensyntagen til eksempelvis kommunal økonomi. For så vidt kan det måske vise sig acceptabelt nok i en opstartsfasen, hvor der skal findes pladser, men i det videre arbejde med DHI-projekterne og ligeledes i forbindelse med Ligeværds projekt "Helhed i UddannelsesGarantien" (HUG) har vi fokuseret på både visitering og måden, hvorpå uddannelsesplanen faktisk bliver til, samt i hvor høj grad den unge inddrages i denne proces' enkelte dele fra idé til beslutning. Vi kan fortsat konstatere, at der er godt stykke vej fra ideal til praksis.

Bredde i kompetencetilegnelse i et socialt ungdomsmiljø

Som loven angiver, er der ikke alene tale om et uddannelsesforløb, men også om udvikling af personlige og sociale kompetencer. De fire institutioner, vi har undersøgt nærmere igennem interviews med unge og ansatte plus deltagerobservation, har alle lagt vægt på at komme til at udgøre en ramme om det sociale ungdomsmiljø, som disse unge boltrer sig i og har store fordele af at bevæge sig i. En del af de unge har følt sig isolerede, ikke kunnet finde 'lidelsesfæller' i deres hjemmemiljø, og derved giver institutionerne dem en ny mulighed for at udvikle sansen for socialt samvær. Med andre ord prøver institutionerne at imødegå de vanskeligheder, som denne gruppe af unge ender i som resultat af en ændret modernitet (se tidligere). Hvor de før oplevede sig som endog meget alene, udtrykker flere direkte adspurgt, at de nu føler sig accepterede og som en del af et miljø af jævnaldrende. De pågældende fire institutioner er ikke specialiserede eller alene målrettede i forhold til unge på STU-forløb. De har bredere grupper af unge 'inde i folden', og det betyder, at miljøet ikke homogeniseres og ender med at blive en enklave for dem, de andre ikke vil lege med. Dette forhold har stor betydning for de unges personlige og sociale udvikling. Hvis de unge ligner hinanden for

meget, vil der blive for langt mellem snapsene. Der kommer ganske enkelt til at mangle en dynamik. Til trods for, at heller ikke de STU-visiterede er en homogen målgruppe, er det temmelig almindeligt at høre undervisere bekymre sig om den manglende dynamik, fraværet af andet end voksne forbilleder. Om målgruppen skriver et UU-center: Den består bl.a. af: *"unge, som slet ikke kan gøre brug af det ordinære uddannelsessystem, men gruppen spænder vidt – lige fra unge, som slet ikke har et sprog, til en enkelt ung, som kan få 12 i engelsk på gymnasiet eller HF"*. Desuden gives der unge, der ganske vist har problemer, men som vurderes til at være *"for gode" til STU'en, og som derfor henvises til fx EGU"*

Fællesskabet – en mulig ekstra barriere?

Trods en gennemgående positiv indstilling til bredde og mangfoldighed kan man alligevel ikke lade være med at overveje, hvilken betydning en sådan blanding af unge mht. forudsætninger, alder, interesser, præferencer m.v. har eller kunne få, specielt set i lyset af kravene til de løbende identitetsarbejde i det moderne eller senmoderne samfund. En tydelig homogenisering – eksempelvis ud fra en mere eller mindre præcis indkredsning af målgruppe – holder formentlig ikke for nærmere prøvelse. De unge mennesker, der samles under etiketten "unge med særlige behov" hhv. "unge udviklingshæmmede", dækker som beskrevet ovenfor over et bredt spektrum. Forskellene inden for de såkaldte målgrupper er store. Men omvendt kan man spørge til den pædagogiske logik og didaktik ift. en stor aldersspredning – her kan der være tale om op til 9 år. Dermed bliver institutionerne ganske vist til en slags "dannelses- og uddannelsessteder", der tiltrækker unge, der har eller har haft det svært med skolen i den ene eller anden form (fra udviklingshæmmede til skoletabere), men det giver også helt nye udfordringer for pædagogikken, selv om man optimistisk kunne sammenligne disse udfordringer med den kendte lovprisning af rummelighed og enhedsskole. En del forskningsudredninger peger i retning af at give disse institutioner en selvstændig og værdifuld uddannelsesopgave og sikre dette ved at forsyne de pædagogiske medarbejdere med en udviklingstilpasset helhedsorienteret didaktik. Faren ved at gå videre ad denne vej kan over tid vise sig at blive et tilpasningstryk ift. folkeskolens og ungdomsuddannelsernes traditionelle fagkreds og faglige indhold hhv. former for skoleundervisning og skolelæring – vel at mærke i institutioner, der i princippet opfatter sig som alternative tilbud med en særlig pædagogisk tilgang. Dette pres kan dog også ses mere positivt som en mulighed for at sætte idealerne i relief og vise, at målet kan nås ad andre veje. Dermed bliver det tydeligere, hvad en helhedsorienteret indsats er eller kan være. Overordnet set kan den ses som idealet af et både fleksibelt og effektivt omsorgs- og ud/dannelsesstilbud præget af 'familielighed', kontinuerlige faglige forløb og personlige relationer, vekslende sociale og kognitive læringsdele mellem ældre og yngre osv. Det rummelige ungdomsmiljø, som ser ud til at blive praktiseret ved institutioner og skoletilbud,

flugter i denne forstand direkte med bestræbelserne på social inklusion. Social inklusion handler om (1) at udvide og differentiere normalitetsforestillinger, (2) at udvikle social diversitet eller mangfoldighed som en samfundsmæssig værdi, der skal afspejle sig i alle samfundets institutioner, og (3) at skabe egnede betingelser for alles sociale deltagelse i fællesskaber af såvel jævnaldrende som betydningsfulde voksne. Der er her tale om et afgørende medborgerperspektiv. Hermed er de ambitiøse målsætninger lagt frem. Men hvilke processer skal man i særlig grad være opmærksom på, når målsætningerne skal indfris?

For det første, at dannelse af fællesskaber en forudsætning for dannelse af individer, hvis ontologiske sikkerhed ikke altid er intakt. Disse ungdomsmiljøer kan i nogle tilfælde kompensere for den manglende "vaccination" og blive det *beskyttelseshylster*, den unge har behov for i eet identitetsarbejde, hvor den unge står og skræver henover kløften mellem skole og fortsat dannelse eller arbejde. Dette har de professionelle ansatte hovedansvaret for. Både individ og socialt miljø skal forandres. Det er ikke nok at fokusere på, at individet må og skal forandre sig; det skal og må miljøet også for at skabe den *tillid*, som er forudsætningen for at kunne rumme de mange risici, den unge udfordres af, når valg om videre færd gennem livet skal gøres.

For det andet, at det pædagogiske arbejde dermed målrettes i forhold til at gøre differentierede fællesskaber mulige. Målet er at skabe lærings- og udviklingsrum, der er åbne og fleksible. Derfor kan man ikke anskue fællesskabet som værende af en og kun en slags. Fællesskabet omdannes derimod til et 'fællesskab af fællesskaber' med muligheder for adgang til forskellige typer af mindre fællesskaber. Netop denne adgang skal gøre det muligt for den enkelte unge at erfare forskellige roller og positioner, som giver nye indsigter og muligheder for at vælge at hænge ved i den videre identitetsskabelse.

For det tredje er social deltagelse grundlaget for at lære sig noget. Læreprocesser finder sted i bestemte sociale kontekster, og resultaterne af disse processer kan måles i graden af sociale kompetencer. Den enkelte unge skal tilegne sig bestemte sociale kompetencer for at deltage i sociale kontekster, og det paradoksale er, at disse kompetencer er resultatet af akkurat deltagelse i disse kontekster.

For det fjerde indebærer det, at de menneskelige og materielle ressourcer kommer til den unge og ikke omvendt. Denne præmis er nærmest umulig at håndtere, fordi de nævnte unge i den aktuelle situation og i en del tilfælde er flyttet fra deres tidligere hverdag til stedet med ressourcerne (en døgnforanstaltning). Oplevelser og erfaringer med at blive ekskluderet synes i almindelighed at forringe unges muligheder for læring og udvikling. Det er grunden til, at social inklusion

sættes som mål til erstatning for tidligere tiders segregering samt at modvirke former for ekskluderende processer (se bl.a. Madsen 2005).

I den forbindelse kan motiverne for at etablere blandede ungdomsmiljøer diskuteres nærmere. Der findes stærke pædagogiske motiver, hvis slægtskab med reformpædagogikken er indiskutabelt. Ikke mindst de socialpædagogiske eksperimenter trækker på en progressiv arv og bakser med at fastholde de værdifulde sider, forkaste andre sider og endelig forny elementer. De pædagogiske motiver er vigtige at gøre til varig omdrejningsakse for udviklingen af blandede ungdomsmiljøer, som på den ene side er rammen om tilegnelse af sociale kompetencer i et miljø af jævnaldrende, og som på den anden side også er rammen om bredere erfaringsdannelse. Derved opstår muligheden for at fastholde, at erfaringer er kollektivt formidlede og aktive processer, som unge mennesker indgår i kulturelle meningsfællesskaber med. Uddannelsens opgave er derfor – helt i pagt med Deweys tænkning – at forfine hhv. udvikle de unges erfaringer og måder at *mestre udfordringerne på* inden for rammerne af en social og kulturel meningshorisont. Udfordringer, som for den enkelte unge kan opleves som en *krise* jf. modernitetens ændrede vilkår. Dvs. at læring finder sted ud fra den enkeltes og gruppens forståelse af konkrete praksisser. Læringens sigte er at øge deltagelsen i disse praksisser og lære at mestre dem. Læringen kan altså ikke adskilles fra det, der skal læres i konkrete situationer og praksisfællesskaber. Man kan således sammenligne den læring, institutioner søger at byde ind med, med mesterlære. Den unge, der står i køkkenet for at lære at lave dej, må tage ved lære af køkkenassistenten eller kokken. Det er langt fra nok at lære nogle grundlæggende teknikker plus lidt om hygiejne i et køkken på skolebænken. De unge, der vil lære at arbejde med træ, må ligeledes følge nøje med i, hvordan mesteren gør det. De unge skal med andre ord investere både liv og tid på at tilegne sig faget, men ligeledes fag-fællesskabet. Det giver en relativt stærk identitet med dem, der allerede kan. Derved adskiller disse læreprocesser sig helt grundlæggende fra kravene om fleksibilitet og bestandig omstillingsparathed, fordi hemmeligheden ganske ligetil sagt er, at det kræver tid og fordybelse at lære sig faglige kompetencer. Men desuden kræver det ritualer: man samles om morgenen omkring det fælles bord for at aftale dagens opgaver. Man skal lære at være stolte over de resultater, der bliver opnået. Det skal fejres, at en eller flere nu er i stand til at løse disse opgaver på egen hånd, hvad de ikke var på forhånd. Læring sker først, når der er brug for en bestemt kunnen eller færdighed på værkstedet eller i køkkenet, altså på et bestemt område og inden for en bestemt kunnen. Ligeledes bliver arbejdsfællesskabet rammen, som disse nye kompetencer læres i, hvorved der skabes en høj kompleks vekselvirkning mellem det sociale og den faglige udvikling.

Dvs., at læreprocesserne er uformelle, personlige og praktiske eller ligefrem pragmatiske. Det betyder, at institutionernes pædagogik kort fortalt handler om at

skabe betingelser for, at unge får adgang til bestemte miljøer, hvor det, der skal læres, finder sted. Når de unge kan mere og kan deltage mere intensivt, bliver de over tid fuldgældige medlemmer af praksisfællesskabet (Lave & Wenger 1991). "Miraklet" indtræffer, når den unge har indset nødvendigheden af at lære noget bestemt for at komme et bestemt sted hen.

Men skal ungdomsmiljøet fungere bedst muligt, forudsætter det uden tvivl genlæsning af efterhånden glemte pædagogiske og socialpsykologiske værker om gruppepædagogik. Selv om de ansatte kan have brug for at få støvet deres viden af omkring metoder og fremgangsmåder i relation til gruppepædagogik, er det ikke ærindet her. Derimod skal vi blot henvise til, at de miljøer, vi har inddraget her, ser ud til bevidst eller ubevidst at arbejde med pædagogiske principper som f.eks. "individualisering", "arbejde ressourceorienteret", "begynde, hvor gruppen er, og bevæge sig fremad sammen med den i dens eget tempo", "at skabe plads til at tage beslutning", "at pleje fællesskabet" og på sigt "at gøre sig overflødig". Mere udtalt fremtræder yderligere nogle væsentlige principper, nemlig deltagelse, åbenhed over for ændringer i situationen, behov for at konkretisere, hvad der forventes af gruppen af unge, orientering mod den aktuelle situation for ad den vej at forberede kommende situationer og endelig også princippet om integration af indhold og relation (altså at gruppens interaktioner i læreprocessen både retter sig mod den Osag, vi er ved at sætte os ind i eller mestre, og orienterer sig direkte til de unge menneskers kollektive og individuelle behov).

I en tidligere undersøgelse (Gudmundsson og Jensen 2005) konstateredes, at praktisk vejgreb er en god motivationsfaktor; den griber og fængsler de unge ved at knytte direkte til deres egne erfaringer og til praktisk orienterede forløb. Det betyder, at praktiske aktiviteter faktisk kan udgøre en væsentlig faktor for unge i STU'en, og at hvornår en tommestok på værkstedet er undervisning hhv. praktisk aktivitet ikke altid er nemt at afgøre. Anlægges et bredt undervisningsbegreb, vil skillelinjen ofte fortone sig i gråzoner. Deltagerobservationerne viser, at de unge har profiteret af dette bredere begreb om undervisning. Dermed ikke sagt, at en skelnen mellem undervisning og praktiske aktiviteter så er hip som hap. Tværtimod kan denne skelnen vise sig vigtig, fordi undervisning tilrettelægges med et bestemt, afgrænset formål for øje, mens praktiske aktiviteter kan vedrøre både faglige, sociale og personlige kompetencer. Alfa og omega er nu som før de rammebetingelser, loven giver mulighed for. I henhold til det, der kan benævnes *strukturkvalitet*, handler det først og fremmest om finansielt grundlag. Det være sig i forhold til øget personalebehov, øgede krav til udstyr og særlige pladsbehov. Anlægges *proceskvalitet* som pejlemærke, er der både tale om økonomiske rammer og i særlig grad faglig professionalitet, der som bekendt ikke alene eller udelukkende har at gøre med økonomi. Faglighed bæres oppe af et afstemt pædagogisk koncept, som udspringer af lovens rammesætning af et bredt dannelses-

og uddannelsesbegreb, og som realiseres af de professionelles faglige kompetencer, således at de unge skiftevis møder gruppeorienterede aktiviteter (rettet mod alle på institutionen) og individuelle aktiviteter (specifikt målrettet STU-eleverne). Kunststykket er at undgå, at fællesheden reduceres til omsorg og hygge, mens særheden alene bliver til undervisning, oplæring og faglig kompetence. Faglighed handler naturligvis også om arbejdsfællesskabet med forældre, virksomheder og sagsbehandlere.

Bagsiden af medaljen

Ved siden af de pædagogiske motiver i regi af DHI findes også forældreinitiativer, hvor slagkraftige interessegrupper har gjort sig markant gældende (asperger, autisme m.v.) og dermed sikret deres unge et sted at være. Dem kan man have delte meninger om, men hvis ikke der skal udstedes forbud mod forældreengagement, må opgaven bestå i at støtte andre grupper af forældre i at "gække hen og gøre ligeså".

Endelig skal behovsorienterede motiver nævnes – dvs. ønsket om fleksible tilbud, som det f.eks. udtrykkes i social- og skolelovgivning.

Set fra institutionernes sted kan man også tale om, at nogle af disse arrangementer udspringer af nød. Eksempelvis kan udbydere se sig nødsagede til at udvide deres målgruppe hele tiden for at undgå personalereduktion, aktivitetsnedgang eller direkte lukning. Eller eksempelvis, at antallet af unge i en bestemt gruppe eller med en bestemt diagnose er for lille til at kunne bære en selvstændig type institution, når kommunerne i stigende grad skaber egne tilbud ("blandede bolsjer"). Igen rejser spørgsmålet om homogenisering sig, ikke ud fra en betragtning om, at 'lige børn leger bedst', men derimod ud fra en betragtning om, hvorvidt institutionerne strækker rummeligheden længere, end bukserne kan holde. For eksempel findes der institutioner, hvor medarbejderne bruger temmelig meget tid på unge, der trænger til mere intensive indsatser, end institutionerne kan tilbyde. Enten kan man så vælge at forstærke sin egen indsats eller at lade de vanskeligste unge sejle deres egen sø. Derved forskydes det pædagogiske arbejde til som minimum at sikre den slags unge et 'tålt ophold'. Og igen skal man være sig for at gøre den slags tilfælde almengyldige eller anskue dem som en statisk tilstand for evigheden, fordi selv 'tålt ophold' er bedre end intet ophold (se også Gudmundsson og Jensen 2005: 168ff). Retten til en ungdomsuddannelse til alle unge må nødvendigvis realiseres gennem en mangfoldighed af udbud og tilbud. Det vanskelige kan være at finde enheden i denne mangfoldighed, altså hvad det så faktisk er, der med rimelighed kan forstås som ungdomsuddannelse, og hvad der binder den sammen.

De nævnte temaer kunne fortjene at blive yderligere identificeret og

dokumenteret. Dels gennem projekternes løbende selvevaluering og erfaringsdannelse i forhold til medarbejdere og institutioner, dels ved at Netværket DHI fortsat indsamler gode og ikke mindst ligeledes de mindre gode historier om disse unges brug af uddannelse på særlige betingelser. Især den individuelle uddannelsesplan kan tænkes at blive et afgørende omdrejningspunkt, fordi den ikke alene er resultatet af løbende forhandlinger mellem ung/forældre/pårørende og personale, men også mellem institution og kommune eller opdragsgiver og endelig med en række udenforstående.

Fællesskab og læring i forhold til handlekompetencer

Når det skal vurderes, om der eksempelvis har fundet læring sted i ungdomsmiljøet, skal flere processer kunne iagttages:

1. at tilegne sig ny viden og kapacitet til at forstå og handle – dvs. at lære sig noget, man ikke vidste før, uanset om det er kognitivt, affektivt eller praktisk;
2. at supplere eksisterende viden og kapacitet til at forstå og handle – dvs., at udvide den eksisterende viden og kompetence, sædvanligvis for at øge indsigt og handlemuligheder;
3. at restrukturere viden og handling – dvs., at lære at forstå og handle varieret og afstemt ved at placere elementer i et nyt forhold til hinanden, bl.a. for bedre at kunne skabe mening i verden og øge sin kompetence til problemløsning.

Det, der vurderes, er således handlekompetencer. Et katalog over relevante handlekompetencer er søgt indfanget i nedenstående oversigt. Oversigten skal ikke tænkes som en kontrolmanual, hvor man sætter flueben for at vise, at dette gør vi også noget ved på vores sted. Den skal snarere anvendes som redskab til professionel refleksion. Fremstillingen støtter sig nedenfor på Pär Nygrens forståelse af handlingskompetence, således som den har været udviklet i: *"Kryssildprojektet: Utdanning og praksis i utakt?"* (Nygren 2004). Oversigten kan bruges i almindelighed til at vurdere uddannelsesplaner og undervisningsplaner i forhold til gruppen af unge eller enkelte af de unge; den kan også bruges til vurdering af, hvorvidt den enkelte unge faktisk tilegner sig nødvendige kompetencer til brug for et samfund, der er under stadig forandring, og som derfor stiller øgede krav til den enkeltes kompetencer. Desuden er det vigtigt i relation til STU'en at fastholde, at tilegnelse af kompetencer ikke kun handler om at tilpasse sig et skiftende arbejdsmarked, men også om at lære at håndtere et aktivt medborgerskab. Endelig kunne en kortlægning af de professionelle egne kompetencer medvirke til at løfte den fagligt-professionelle kvalitet i og af arbejdet. Det er helt utilstrækkeligt at forklare sin praksis ved hjælp af begreber som "mavefornemmelse", "nu", "splitsekund" osv., fordi de overlader det til den enkelte

praktiker at finde ud af, hvad der virker for hvem og hvornår, og desuden lader det være op til den enkeltes individuelle værdier og holdninger, hvordan det ene eller andet fænomen forstås og danner grundlag for handling. Nygrens forskning dokumenterer betydningen af at være bevidst om egne kompetencer. I det videre arbejde med unge med særlige behov var det nok ikke det værste, man kunne finde på at blive opmærksom på.

<i>Ideelle sociale kundskaber hos unge med særlige behov</i>
• Kundskaber om sine rettigheder som ungdom i almindelighed og i særdeleshed i forhold til voksne i familie og døgninstitutionen eller skoletilbuddet
• Kundskaber om forskellige roller som unge og voksne indtager i forskellige situationer og sammenhænge samt viden om de regler, som knytter sig til disse roller.
• Kundskab om, hvad der skal til for at blive (og opnå status som) en fuldgyldigt legitim deltager i den aktuelle praksis og kontekst.
• Kundskab om magt i socialt samspil i almindelighed, og med relevans for den aktuelle praksis og kontekst i særdeleshed
• Kundskab om gældende normer og grundlæggende sociale værdier og ideologier i den aktuelle kontekst

<i>Ideelle sociale færdigheder hos unge med særlige behov</i>
• Færdigheder i at deltage i forhandlinger om fælles forståelse af mål og roller i forskellige samhandlingssituationer og kontekster
• Færdigheder i at håndtere stressfulde situationer i forskellige nøglesætninger (relationer i egen familie, vennekredsen, til andre voksne end forældre)
• Færdigheder i sprogliggørelse af egne og andres følelser
• Empatiske færdigheder
• Færdigheder i samarbejde med voksne i forhold til fælles mål
• Færdigheder i at "læse"/afkode den sociale situation og kontekst som grundlag for egne Handlinger
• Færdigheder til at fremme sine rettigheder som ung i forbindelse med at varetage sine egne interesser i familien, i kammeratgruppen

og i andre sammenhænger
• Færdigheder i at give og tage imod ros og ris på en konstruktiv måde
• Færdigheder i at gøre korrekte observationer og tolkninger af andres signaler i socialt samspil
• Færdigheder i at håndtere egen deltagelse i familiekonflikter og andre konflikter
• Færdigheder i konstruktiv kognitiv bearbejdelse af negative erfaringer
• Færdigheder i koordinere individuelle motiver og interesser i forhold til øvrige gruppemedlemmernes motiver og interesser
• Færdigheder i planlægning af egne og koordinerede samhandlingssekvenser
• Færdigheder i positiv selvhævdelse
• Færdigheder i social kognition: at reflektere over sin egen sociale situation og overveje mulige sociale strategier i den givne situation
• Færdigheder i at håndtere rædsel og angst på en konstruktiv måde
• Færdigheder i at kontrollere følelsesudbrud (impulskontrol)
• Færdigheder i at kontrollere egen fysisk aggression
• Færdigheder i at kontrollere egen verbal aggression

<i>Ideel kontrol over sociale handlebetingelser</i>
• Indflydelse over og regulering af de ydre betingelser og sociale omstændigheder, der styrker indoptagelse i kammeratgruppen
• Indflydelse over og regulering af sociale situationer (kontrol)
• Medlemskab i sociale netværk som fungerer som ressourcer i forbindelse med bestræbelser i behovstilfredsstillelse og målopnåelse

<i>Ideelle sociale identiteter</i>
• Individuel identitet: Selvtillid til egen mestring af opgaver
• Individuel identitet: Selvværdsfølelse
• Individuel identitet: jeg er en person som andre kan li'
• Individuel identitet: jeg er en person som mestrer socialt samspil

- Kollektiv identitet: identificering med praksisfællesskabets mål og praksis

Ideelle sociale handleberedskaber

- Empatisk handleberedskab
- Handleberedskab for at "tage sit ansvar" i et fællesskab (for eksempel at indgå i kommunikation om fælles opgaver og respektere andres ting)
- Handleberedskab for selvkontrol (for eksempel et beredskab til at vente på at få sin tur og gå på kompromis med egne ideer og lytte til kammerater)
- Ideologisk handleberedskab i forhold til samarbejde
- Handleberedskab for at skabe forudsigelighed (kontrol)
- Beredskab at fremme bestemte grundværdier, som f.eks. at tale sandt, vise respekt for andre og deres ting

Ideelle læringskundskaber

- Kundskaber om uddannelsesmuligheder
- Kundskab om samfundets krav til læring, uddannelse og kvalificering og deres betydning for den enkelte borgers livschancer

Ideelle læringsfærdigheder

- Færdigheder i refleksion over egen læring
- Færdigheder i strategier for lærende problemløsning
- Færdigheder for at for sig selv og andre og anerkende egne nysgerrigheds- og udforskningsbehov

Ideel kontrol over læringsbetingelser

- Kontrol over nødvendige redskaber for læring
- Medlemskab i sociale netværk som fungerer som ressourcer i forbindelse med læring

<i>Ideelle læringsberedskaber</i>
• Handleberedskab for at lære og udvikle sine egne sociale handlekompetencer
• Handleberedskab for at identificere og/eller udvikle individuelle læringsmål
• Handleberedskab for at mærke og anerkende lyst til læring
• Handleberedskab for at udvikle personlige læringsmotiv
• Handleberedskab for at forpligtige sig til bestemte læringsforløb

Disse kompetencer er værd at hage sig fast i. De kan nemlig belyse **forskellen mellem form og indhold eller standard og praksis**

F.eks. er serviceloven præget af regler for og kontrol med procedurer, mens den derimod ikke er indholdsmæssigt anvisende, hvilket giver rum for et professionelt råderum. Dertil skal lægges, at styringen af rammerne er præget af management, mens reguleringen af indholdet er overladt til de professionelle (Hansen, 2006: 44). Hansen betjener sig i denne forbindelse af begrebet dekobling som udtryk for de løse koblinger, der skabes mellem organisationens strukturelle elementer med henblik på at minimere de praktiske konsekvenser af en manglende sammenhæng mellem på den ene side krav om kerneaktiviteter og på den anden side den formelle struktur (Hansen, 2006). *Dekobling* kan således skabe et nødvendigt frirum blandt andet ved, at kerneaktiviteterne er under de professionelles kontrol, og at målene er flertydige og ikke operationelle. *Dekobling* kan i konsekvens deraf betragtes som en strategi, som vælges af institutionen med henblik på at håndtere krydspresset fra de modsatrettede krav, som den formelle regulering indeholder (Hansen, 2006). Dette kan antageligvis løse et praktisk problem i dagligdagen, men det viser sig også som en divergens mellem de mål, der stilles, og den praksis, der udøves. Konsekvensen er, at det skaber et mangelfuldt billede af de opgaver og arbejdsprocesser, som udgør den institutionelle praksis.

Der synes at være behov for, at de enkelte skoler og institutioner (ledelser såvel som medarbejdere) skærper deres opmærksomhed på dette forhold. Vi har i forløbet af evalueringen mødt flere eksempler på, at medarbejdere har fundet kravene til den individuelle uddannelsesplan overflødige. De mener f.eks. ikke, at en plan kan dække hele det treårige uddannelsesforløb. Noget lignende kan siges om uddannelsesplanerne, som ikke altid er tilstrækkeligt præcise og indholdsbeskrevne. Evalueringen anbefaler på dette sted, at STU-udbydere tager lov-

givningen så alvorligt, at uddannelsesplan og undervisningsplan fremtræder som to sider af samme sag. For at det pædagogiske refleksionsarbejde ikke ender med at forlade sig på "mavefornemmelser", kan det i forbindelse med udarbejdelsen af den unges uddannelsesplan, hvilket på mange måder er knastakslen i STU'en, nævnes, at der i et samarbejde med praktikere indenfor feltet er udarbejdet en lille udgivelse, der kan hjælpe i arbejdet med at komme hele vejen rundt om den unges uddannelse med et helhedsorienteret perspektiv. Dett har fundet sted gennem en operationalisering med STU'en som mål, og det ersamlet i en overskuelig udgivelse, der kan hentes på gratis på Ligeværds hjemmeside (Kjeldsen & Jensen 2010: Capability Approach, URL <http://www.ligevaerd.dk/3067>)

Hvad er der brug for fremadrettet?

Nybeskrivelse af målgruppen og dennes lovfæstede ret til uddannelse. P.t. defineres den som unge, der ikke kan gennemføre en anden ungdomsuddannelse, selv med vidtgående specialpædagogisk støtte. Er denne forståelse acceptabel, når STU sammenlignes med de øvrige ungdomsuddannelser? I hvert fald indebærer definitionen, at en ung ikke kan kvalificere sig til den, men at dette afgøres af den unges kommune. Som nævnt oven for ser dette ud til at indebære store forskelle fra kommune til kommune.

Forsørgelsesgrundlaget:

Det fremgår ikke af loven, hvordan den unge skal forsørges. Der lægges op til, at man bevarer den forsørgelse, man har ved starten af den individuelle uddannelse (typisk er det pension eller kontanthjælp og for unge under 18 år ingen ydelse). Det indebærer en grundlæggende forskelsbehandling af mennesker, der er i samme situation uddannelsesmæssigt, når de går på uddannelsen. Oprindeligt antog man, at de fleste STU'er ville være pensionister. I dag er mere end halvdelen på kontanthjælp. Mens pensionen er kendt og dermed indebærer et fast og sikkert grundlag for forsørgelse, er det modsatte tilfældet for kontanthjælp (f.eks. at hjælpen nedsættes efter et halvt på uddannelsen eller at der modregnes i formue). Dvs. at der både under selve uddannelsen og efter dens afslutning er usikkerhed om forsørgelsesgrundlaget, idet uddannelsen ikke nødvendigvis sikrer en fremtidig forsørgelse. Alene disse typer forsørgelse underminerer ligebehandling af borgere.

1) Overbygning

Der vil givet være et behov for en overbygning på STU'en; de mange, der har afsluttet deres almene uddannelse, kan i nogle tilfælde ikke anvende andre eksisterende uddannelses tilbud. I første omgang kunne der med en bred ramme lov åbnes muligheder for at afprøve forskellige uddannelser .

2) Jura

Der er et stort behov for, at de relevante lovgivninger bringes i samspil. I den forbindelse finder vi brudflader mellem fem lovgivninger, som med fordel kunne bringes i bedre harmoni med hinanden. Det drejer sig om: "Lov om Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov"; "Retssikkerhedsloven"; "Lov om Social Service" ;"Lov om aktiv beskæftigelse (LAB); "Lov om aktiv Socialpolitik (LAS)". Udover behovet for *samspil*, synes det ligeledes at være en fordel hvis de forskellige lovgivninger faktisk blev bragt i spil i forhold til den unge, eksempelvis mulighederne LAB loven. Med andre ord er der behov for at for orkestreret disse lovgivninger og skabt harmoni i den til tider disharmoni vi ligger øre til, men blot fordi orkestret endnu ikke er opøvet skal koncerten ikke aflyses.

Del II

II. EGU - uddannelses- og arbejdsmarkedspolitik for "samfundets stedbørn"- politisk bestemte "kvoter" og sociale klausuler, ungepakker og aktivering

Denne del af rapporten er disponeret i tre dele: en kort indledende del, som fortæller om evalueringsprocessen . Derefter følger en anden del, der konkret efterviser de aktiviteter, der er i gang i netværket, og kombinerer de lokale arbejdsfelter med en landsdækkende oversigt. Den tredje del sigter efter at perspektivere netværkets aktiviteter ved at pege på behovet for at igangsætte en ny ungdomskommission

DHI-projektledelsen besluttede, at dette andet år skulle have større fokus på Erhvervs GrundUddannelserne (EGU).

Der er søgt indsigt i de enkelte projektførløb under DHI, som på den ene eller anden måde har høstet erfaringer med emner, som kan relatere sig til EGU og de problemfelter der er knyttet til EGU. Dette er afdækket gennem en række interviews med projektlederne og involverede unge. Det er endvidere underbygget

via DHI konsulenternes datasamling i form af et projektopfølgingsværktøj, som ligeledes er udviklet i DHI.

Samtidig tilsigtede evalueringen at bidrage med overordnet viden, som er tilvejebragt gennem en række analyser af data, der venligst er stillet til rådighed af UVdata A/S og UU-lederbestyrelsen. Det drejede sig om et vigtigt datamateriale, der blev aggregeret ned på kommuneniveau. Det skabte mulighed for på daværende tidspunkt at afdække den seneste landstendens, samtidig med at data kunne sammenholdes med andre tilgængelige data fra Danmarks Statistik og derved give et langt mere nuanceret indblik i udviklingen.

Hertil skal lægges en begyndende afdækning af det omfang, de deltagende institutioner, organisationer og virksomheder i DHI indgår i et konstruktivt samarbejde, og hvor man drager nytte af hinandens erfaringer. Herunder hvorledes DHI netværket faciliterer dette. Dette har givet anledning til at runde en række af problemstillingerne ud fra en relationsforståelse samt et systemteoretisk blik.

Sluttelig har de høstede resultater, landstendens og ændrede samfundsforhold bragt spørgsmål op i processen, som vi ønsker at perspektivere evalueringen med.

Igangværende projekter bragt i særlig fokus

. To af de beskrevne projekter har akkumuleret viden over længere tid ved at videreføre og nytænke projekterne gennem nye ansøgninger. Det har været et mål i evalueringen at se på "modne" projekter, som er tilpas langt henne til at kunne bidrage med erfaring og nye erkendelser. Denne udvælgelse byggede på det materiale, som forelå i form af projektansøgninger, devalueringer og projektopfølgingsværktøjet. Sidstnævnte er et værktøj, som er udviklet af konsulenterne i DHI og har fokus på den løbende monitorering af overordnede tematikker som:

1. Aktiviteter i projekterne
2. Læring i processen
3. Metode og kompetence udvikling i projekterne
4. Forankring og vidensdeling i netværket

For at gøre tilgængeligheden så optimal som mulig findes værktøjet både i en online og papirudgave. På baggrund heraf og med ovenstående intention in mente sættes følgende to projekter i fokus:

Det drejede sig om:

1. Projekt "Morfar" ved Vejle Kommunale Ungdomsskole

2. "Udvikling og gennemførelse af mentoruddannelse" ved Odense Produktionshøjskole

I disse projekter tegnede der sig ved gennemgangen en række gode muligheder for ikke alene at have fokus på EGU, men også på de pædagogiske praksisser, som er overlappende og derfor giver anledning til de sammenlignelige fordele, det enkelte projekt er "blind" for.

Ud fra de valgte projekter har vi identificere en velegnet tematik. konceptet "*mentor*": Projekt "Morfar" bidrager med sit bud, mens der under udviklingen af en mentoruddannelse ved Odense Produktionshøjskole er givet et andet bud. Projekterne giver hver især viden om opkvalificering fra forskellige vinkler. Disse er uddannelse af (1) mentorer med erfaring (de ældre fra efterlønsklubberne i projekt morfar), (2) mentorer, hvis ressource er, at de ligeledes er unge og i gang med en uddannelse i samme praksis og (3) mentorer, der grundet en form for altruisme og ønske om selvudvikling går ind i arbejdet med de unge. De nævnte måder rummer endnu et vigtigt anliggende, nemlig hvad er fordele og ulemper mellem anvendelse af den "uddannede" mentor hhv. den af livet skolede mentor.

Mentorordninger

Et kort rids af de to projekter viser:

Projekt "Morfar", som gennemførtes ved Vejle Kommunale Ungdomsskole, havde ifølge projektansøgningen til formål at skabe nye forudsætninger for, at andre uddannelsessteder kunne drage nytte af frivillige ældre, som gennem et arbejdsliv havde oparbejdet ressourcer, som kunne komme de unge til gode.

Konkret var der en række operationelle mål. Det drejede sig om at "*udarbejde et kartotek med de ældre, som er interesseret i det frivillige arbejde*". Dette materiale var tænkt skabt gennem "*interviews med de ældre og fotografier*", således at det afdækkes og dokumenteres, "*hvilke ressourcer den ældre har, hvor og hvad de har lavet gennem årene, hvad de kan tilbyde de unge. Hvordan de gerne vil arbejde mm...*". Endvidere ønskede man "*Udgivelse af bogen med kontakter og beskrivelse af de ældre frivillige*". For at nå dette mål ønskede projektet at dyrke en række samarbejdsflader ved at "*skabe flere kontakter til bl.a. HK og andre foreninger*". Dette er i god tråd med det eksplicitte krav fra DHI hvor: "*Det skal være et udviklingsprojekt, i et samarbejde med flere aktører i et lokalt område, eller i et fagligt netværk, der kan defineres bredt i forhold til målgruppen.*" (DHI, DHI Projekter, 2009).

I forhold til mentorordningen ved Odense Produktionshøjskole beskrives, at et stort frafald på EGU-forløbene på ca. 60 % gav anledning til at prøve nye

modeller. Derfor var det en overordnet målsætning at bringe det høje frafald ned. Som det tydeligt fastslås: *"Dette ønskes naturligvis nedbragt."* Der er ligeledes tale om et frafald fra produktionsskolen, hvor årsagerne i nogle henseender er anderledes, men samtidig har et fællestræk - nemlig hvorvidt der findes eller decideret skal etableres en struktur udover skoledagen fra 8-16.

Projektets mål blev derfor at skabe et mentorkorps af frivillige, som kunne se det som et element i deres personlige udvikling at lave et stykke frivilligt arbejde. Målgruppen var *"f.eks. studerende på socialpædagogisk seminarium, pædagogseminaret, socialrådgiveruddannelsen eller andre med et godt værdigrundlag og et fornuftigt syn på tilværelsen samt opgaven"*. Mentorerne gør et frivilligt og ulønnet arbejde, og projektlederen finder det derfor på sin plads at lade dem modtage en anden form for anerkendelse end penge - eksempelvis god mad ved deres fælles møder, julegave på lige fod med resten af personalet, indbydelse til deltagelse i julefrokost m.v.. I rapporten skrives: *"Det er vigtigt, at mentorerne bliver "plejet" og føler, at de er en værdifuld person i forhold til den unge, og at vi sætter pris på dem"*. Herudover er det vores tolkning, at der også ligger en *anerkendelse* (Frazer & Honneth 2003) i følgende forhold: *"Mentorerne vil efterfølgende få et bevis og en udtalelse."* For at dække udgiften til dette var det ønsket, at fonde ville yde tilskud til det fremadrettede arbejde efter projektforsløb til pleje og udvikling af mentorkorpset. Det var også ønsket at oprette en fond, hvor mentorerne kunne søge om betaling af deres udgifter i forbindelse med det frivillige arbejde (kørsel, telefon, indmeldelsesgebyrer for de unge i sportsforeninger m.v.). Det var således målet at udvikle og afprøve en egentlig mentoruddannelse for de medvirkende og skabe et netværk mellem mentorerne.

Uddannelse af mentorer

Mentorerne ved Odense Produktionshøjskole har fået en 14 timers uddannelse fordelt på fire dage med den hensigt at klæde dem på i forhold til målgruppen. Som et led i anerkendelsen af deres frivillige arbejde og for at få arbejds-, familie- og fritidsliv til at hænge sammen for mentorerne i dette forløb, har uddannelsen været gennemført fra klokken 17 til 21 med indlagt fællesspisning. Mentorerne føler sig derfor nu som en gruppe. Samtidig har der været inviteret til sparrings- og temaaftener, således at mentorerne kan støtte hinanden og deres indbyrdes netværksdannelse. Produktionshøjskolen har haft så god erfaring med selve uddannelsesforløbet, at den vil fastholde konceptet. Forløbet består af følgende elementer:

1. Beskrivelse af målgrupperne, mentorens rolle og rammerne omkring arbejdet, bl.a. i form af andre professionelle samt temaet tavshedspligt
2. Misbrug blandt unge, oplæg om forskellige psykiske lidelser blandt unge

3. Unge med anden etnisk baggrund, kommunikation og konfliktløsning
4. Oplæg af en mentor, som virker i praksis (vidensdeling). Gruppearbejde i forhold til at kende egne grænser m.v.

En af de mentorer, som har gennemført forløbet, giver udtryk for, at det har været med til at sætte ord på den måde, han i forvejen er vant til at arbejde i sin hovedbeskæftigelse.

Dette eksempel kan stilles overfor mentorordningen ved Vejle kommunale Ungdomsskole, hvor man netop ser det som en fordel, at mentorerne ikke er halv-professionelle og derfor taler og omgås de unge på en mere direkte måde. I forhold til de unge kender og anvender de ældre mentorer det samme sprog, som de unge vil møde på arbejdspladserne.

Der synes således at være fordele og ulemper ved begge tilgange. Når Odense Produktionshøjskole i første omgang søgte mentorer, som i forvejen var i gang med en uddannelse indenfor området og desuden tilbyder en målrettet opkvalificering, ligner det en professionalisering af mentorfunktionen. En kvalificering, som ligeledes ligner de lønnede kontaktpædagogordninger. Hvorfor da ikke gøre det helt professionelt og lønnet? Økonomi er svaret!

Rekruttering af mentorer og match af unge

Rekrutteringen har i begge tilfælde været langt vanskeligere end forventet.

Der tegner sig to forskellige tilgange til rekrutteringen. Projekt "Morfar" gik målrettet efter ældre, som efter et langt liv på arbejdsmarkedet kunne bidrage med erfaring og netværk, hvorimod mentorkorpset på Odense Produktionshøjskole ligeledes gik målrettet efter unge mennesker i uddannelse (til socialpædagog, pædagog eller socialrådgiver), og som gennem det frivillige arbejde kunne fungere som mentorer.

Ved Odense Produktionshøjskole var det tanken at skabe en række mentorprofiler gennem interviews med interesserede. Man var samtidig bevidst om, at målgruppen af unge krævede mentorer, som kunne stå distancen. Derfor var man indstillet på at vælge eventuelt interesserede fra, når den enkeltes ressourcer var kortlagt. En lang række kvalitative og kvantitative spørgsmål er indgået i dette arbejde, eksempelvis: "*Hvordan har du det med unge fra andre kulturer?*" eller "*Hvordan er dit tidsperspektiv i forhold til opgaven?*". Dette materiale var til internt brug i forbindelse med at matche den unge og mentoren. Dette betragtes som værende en af de væsentligste årsager til, at projektet er lykkedes, og brudte mentorforløb er forhindret. I projektet er den løbende koordinering forankret hos den unges vejleder, der samarbejder med mentorerne.

I projekt "Morfar" var det oprindeligt tanken, at en mere overordnet ressourcebeskrivelse kunne samles i en bog og derved indgå som en del af et kartotek over mulige mentorer, som andre uddannelsesinstitutioner kunne drage nytte af. Dette viste sig imidlertid ikke at være den mest farbare vej, idet de ældre i projektet havde behov for at have en gennemgående kontakt. I dette tilfælde er dette forankret i Ungdomsskolen og projektlederen.

Det synes at være af overordnet betydning, at mentorerne har en gennemgående kontakt til uddannelserne. I begge tilfælde er man opmærksom på, at dette kræver ressourcer. Det indebærer, at projekt "Morfar" i fremtiden vil forsøge sig med at skabe en organisation omkring dette arbejde, således at det er én eller flere af de medvirkende mentorer, som overtager en del af dette arbejde. Det skal blive spændende at se, hvorledes det kommer til at indvirke på rekruttering, match og fastholdelse af mentorer. Der er fundet midler til at støtte denne del af projektet, men der er stadig vanskeligheder ved at føre ideen ud i livet.

Hvorvidt rekruttering og fastholdelse er direkte afhængig af de forskellige anerkendelser, der kan gives, eller muligheden for at få dækket udgifter i forbindelse hermed, er endnu ikke afdækket evident, men der synes at være en sammenhæng.

Alder og erfaring

Der er en forskel i aldersspredningen i de to projekter, som kan tilskrives valg i forbindelse med rekruttering. Når unge i de to projekter spørges til alder, giver de udtryk for fordelene ved, at mentor har lang arbejdserfaring. Samtidig er det vigtigt for dem at fastholde, at det er en fordel og ingen ulempe, at de ikke er unge som dem selv.

Samarbejdsflader

Det er et mål for DHI *"at støtte medlemmerne i tilrettelægning og gennemførelse af nye, udviklende aktiviteter for målgruppen"*, med det formål at støtte *"i opbygning og videreudvikling af lokale, tværsektorale netværk"* (DHI, s. stk 3). For at gøre dette mere kvalificeret er de problemstillinger og erfaringer, projekterne møder, vigtig ny viden. Et lokalt netværk, som i forhold til rekruttering af mentorer har været naturligt at tage fat i, er fagforeningerne. Specielt for projekt "Morfar" har fagforeningernes efterlønsklubber været interessante. I forhold til de to konkrete projekter viser der sig vanskeligheder i forhold til at få medlemmerne i fagforeningerne direkte i tale. Selvom *"Fagforbundene (3F og Dansk Metal) har været aktive i forsøget på at rekruttere mentorer"*, har der begge steder været stor forskel på den generelle velvillighed. Dette afspejler sig ligeledes i, hvor og hvem der rekrutteres. Samtidig gives der udtryk for, at fagforeningerne på forskellig vis

stiller hindringer i vejen for EGU-elever. Der peges på, at der skulle være en højere mindsteløn for EGU-elever end almindelige lærlinge indenfor en række håndværk. Det interessante er, at begge projekter har og vil forsøge nye veje gennem andre netværk. Det drejer sig om netværk som Lions og Rotary.

Dermed afrundes blikket på de lokale projekter.

Evalueringen afdækkede endvidere tendenser i udviklingen 2009-2010. Her kunne det påvises, at antallet af EGU-elever var stigende, således at målsætningen om 3000 EGU-elever så ud til at blive nået.

Baseret på datamateriale fra UVdata kunne vi desuden fastslå, at hvis alle kommuner politisk satsede på at sætte overliggeren højt, ville der med lethed blive plads til det dobbelte antal elever. Det konstateredes bl.a., at *"Det er oppe i tiden at omsætte de bedste kommuners resultater til resten af landet. Tankegangen er: "Hvis alle kommuner klarer sig ligeså godt som de bedste, hvordan vil det da se ud?" I tilfælde af, at alle kommuner ville have en ligeså høj rekruttering til EGU blandt de 20-29-årige, hvor folkeskolen er højeste uddannelse, så skulle der være lige under 6000 EGU elever for 2009"* I tilgift kunne evalueringen pege på, at: *"at nogle kommuner anvender EGU mulighederne i langt højere grad end andre - både set i forhold til unge uden anden uddannelse end folkeskolen og ligeledes i forhold til unge i den forventede aldersgruppe.*

Anvendes kommunernes nøgletal for, hvor mange der i de enkelte kommuner er mellem 25-65 år og uden erhvervsuddannelse, afspejler antallet af EGU elever ikke dette forhold. Det forholder sig altså ikke således, at kommuner med generelt mange uden erhvervsuddannelse også har mange EGU elever.

Kommuner er ligeledes forskellige i forhold til den økonomi, der anvendes på folkeskole og uddannelse generelt. Der synes dog ikke at være nogen signifikant sammenhæng mellem bruttodriftsudgift til folkeskolen pr. indbygger (De kommunale nøgletal, 2009) og EGU elever i forhold til unge i alderen 17-22 år. Det samme billede fås, når vi ser på bruttodriftsudgift til uddannelse i øvrigt pr. indbygger. Der synes således at være rigeligt plads til ekspansion". Den samlede rapport findes på DHIs hjemmeside.

Som bekendt er Danmark i en anden situation i dag, hvor en finanskriser hærger. Det aktualiserer behovet for en ny ungdomskommission, hvilket vi begrundes i det følgende.

5. Fortsat behov for en ny ungdomskommission

Hvorfor en ny ungdomskommission?

Den første ungdomskommission i nyere tid udpegedes i kølvandet på 2. verdenskrig og Danmarks besættelse. Baggrunden var, at ungdommen havde ydet den største indsats mod den nazistiske besættelsesmagt. Formålet var at kortlægge ungdommens muligheder for uddannelse, bolig, arbejde m.v. Ungdommen havde gjort sin pligt – nu krævede den sin ret!

Udfordringen dengang knyttede sig til overgangen fra lukket til åben økonomi, fra landbrugets førerstilling til industrisamfundets egentlige gennembrud (målt i procent af eksporten, hvor industrien oversteg landbruget i 1957). Men udfordringen skærpedes yderligere med effekterne af det såkaldte Sputnik-chok, der viste, at vesten tilsyneladende sakkede agterud i kapløbet med østblokken. For Danmarks vedkommende satsedes på øget vækst i uddannelse, især teknisk og naturvidenskabelig uddannelse. Desuden indledtes en bred kampagne for at få flere i uddannelse – bl.a. under sloganet "lighed gennem uddannelse".

Dengang kunne man konstatere, at især dårlige økonomiske forhold betød, at mange begavede unge fra arbejderhjem ikke turde binde an med boglig uddannelse. Ungdommens uddannelsesfond (i dag Statens Uddannelsesstøtte) skulle være midlet, der hjalp unge fra arbejderhjem i gang med længere boglige uddannelser. Erik Jørgen Hansen konkluderer sin årelange forskning med denne salut: Forskningen har bidraget til: *"at udbredte forestillinger om, at bestemte sociale lags børn ikke er talentfulde nok til en videregående uddannelse, er blevet manet i jorden – i hvert fald for en årrække"* (Hansen 2003, s. 111).

Den anden ungdomskommission – eller mere korrekt Regeringens Ungdomsudvalg – nedsattes i 1981 i kølvandet på ungdomsoprøret og oliekrisen. I Rapport nr. 1 fra 1982 hed det bl.a., at det kunne betragtes: *"som en fallit for uddannelsespolitikken, at der i Danmark stadig findes en restgruppe"* (Rapport nr. 1, s. 88). Videre lød det: *"De sociale skævheder i uddannelsessystemet hænger sammen med den socialiseringsproces, som foregår i uddannelserne. Yderligere hænger skævhederne nøje sammen med den sociale lagdeling, som findes i samfundet, og som ikke mindst kommer til udtryk på arbejdsmarkedet"* (ibid., s. 89). Fra 1981 til 1984, hvor Ungdomsudvalgets afsluttende betænkning udkom, udvidede udvalget sine forklaringer: fra alene at tale om restgruppe som fallit for uddannelsessystemet gik man over til at tale om den som en blandt flere ulemper i folkeskolen, og et problem, der kun kunne løses, hvis der blev taget omfattende

hensyn til arbejdsmarkedets kvalifikationskrav. Der skete med andre ord et skred i betydningen af restgruppebegrebet.

Ligeledes indgik den øgede individualisering i samfundet, kombineret med en voksende ungdomsarbejdsløshed. Sloganet fra midten af 1990'erne lød "arbejde til alle" og "uddannelse til alle" (Ole Vig Jensen).

I dag står vi over for et lignende fænomen, nu blot navngivet som globaliseringschokket. Samtidig pointeres igen og igen, at det afgørende problem ikke længere er af økonomisk art, men derimod af kulturel. Globaliseringsrådet har i sin vurdering peget på behovet for at højne uddannelsesniveaueet i Danmark for at kunne deltage i den stigende globale konkurrence. Overgangen fra arbejds-samfund eller industrisamfund til vidensamfund – reelt eller ej – er afgørende for at forstå udfordringens karakter.

Udfordringen består uddannelsespolitisk i, at flere unge skal have længere uddannelse. 95% skal i 2015 have gennemført en ungdomsuddannelse. Endvidere målsættes, at 50% skal have gennemført videregående uddannelse. I dag er tallet ca. 35%. Udfordringerne skærpes endvidere af kønsmæssig og etnisk ulighed. Især drenge og unge mænd fravælger (eller fravælges gennem) uddannelse (Undervisningsministeriet 2009, s. 7). Det kunne formentlig gå an under opsvinget frem til 2007/2008, men i dag vil mange af disse unge få vanskeligt ved at få et job grundet det ændrede arbejdsmarked og som tidligere nævnt typer af jobs.

En ny ungdomskommission skal dels tjene det formål at få samlet den faktuelle viden om frafaldsmønstre i de erhvervsfaglige uddannelser, dels at få målrettet en samlet politisk indsats omkring uddannelse og beskæftigelse.

Del III

6. Slutevalueringen af de gennemførte projekter

Om slutevalueringen af projekterne

Det følgende udgør den endelige oversigt over de væsentlige ligheder, forskelle og strukturer i de tilbagemeldinger, som er indkommet fra projekterne i forbindelse med deres slutevalueringer. Denne afrapportering giver en deskriptiv

statistisk gennemgang og sammenholder dette løbende efter relevans med de projektansøgninger, de enkelte projekter har indgivet. Det er en række meget forskellige projekter, som på forskellig vis knytter sig til erfaringerne gjort tidligere. Det er væsentligt at holde sig for øje, at disse er under fortsat afvikling. Ligeledes er der medtaget evalueringer fra projekter, som færdiggøres udover den egentlige DHI projektperiode, vi skal evaluere. I den forbindelse skal det dog bemærkes, at der ikke fremstår store forskelligheder mellem omfang og indhold i slut-evalueringerne fra på den ene side de afsluttede projekter og på den anden side de projekter, som er fortløbende.

Materialet er indsamlet af DHI konsulenterne i samarbejde med evaluatoren. Ansvar for opfølgning på besvarelser m.v. har været placeret hos DHI konsulenterne. Indsamlingen af slutevalueringerne er blevet gjort via DHI's online spørgeskemasystem, hvilket vurderes at være en relevant måde at samle sammenlignelige informationer omkring projekterne på.

Slutevalueringens resultater

Slutevalueringsredskabet har en, på mange måder, logisk struktur i forhold til de emner, der har været ønsket belyst. Denne struktur er i det store hele fulgt i det følgende, men hvor andre spørgsmål har kunnet underbygge besvarelser, er disse medtaget.

Hvilke projekter er afdækket via slutevalueringer

Det endelige datasæt, rensat for besvarelser gjort af flere gange m.v., lå klar til analyse den 28. marts 2011. Tidspunktet for den sidste besvarelse var 15. marts 2011 og den første besvarelse var i hus den 7. juli 2010. Således er slutevalueringerne løbende blevet en del af materialet og dækker på adækvat vis projekterne. I forhold til projektansøgningerne har projekterne i projektansøgningerne i nogle tilfælde været navngivet anderledes eller ikke haft et navn. For at sikre en konsistent navngivning har DHI konsulent Erik Bukh sammenholdt navnene. Unge berørt af projekterne

I forhold til, hvor mange unge der har været berørt af projektet, havde DHI i slutevalueringsværktøjet spurgt: "Hvor mange unge var involveret?". Af fordelingen nedenfor kan det ses, at halvdelen af projekterne berørte tolv unge eller derover. Endvidere at en fjerdedel af projekterne berørte 65 eller flere unge.

1 kvartil	Median	Gennemsnit	3 kvartil	Maksimum	Ubesvarede
4	12	40	65	200	3

Samlet antal unge berørt af de slutevaluerede projekter er ifølge slutevalueringerne i alt: 760

Pålidelighed og gyldighed af antal berørte unge

Reliabiliteten af ovennævnte størrelser er dog noget tvivlsom, idet de indkomne svar med al tydelighed er afrundede tal til hele 10'ere eller 100'ere. *Validiteten* kan ligeledes berøres af, at en række projekter ikke har en entydig afgrænset målgruppe, altså at interventionen ikke har vedrørt på en kendt gruppe unge. Dette kunne der dog i analysen have været taget højde for, men da høj validitet ikke kan sikres med lav reliabilitet er dette ikke gjort, og nærværende afsnit tjener kun som en rettesnor for diversiteten på dette punkt mellem projekterne.

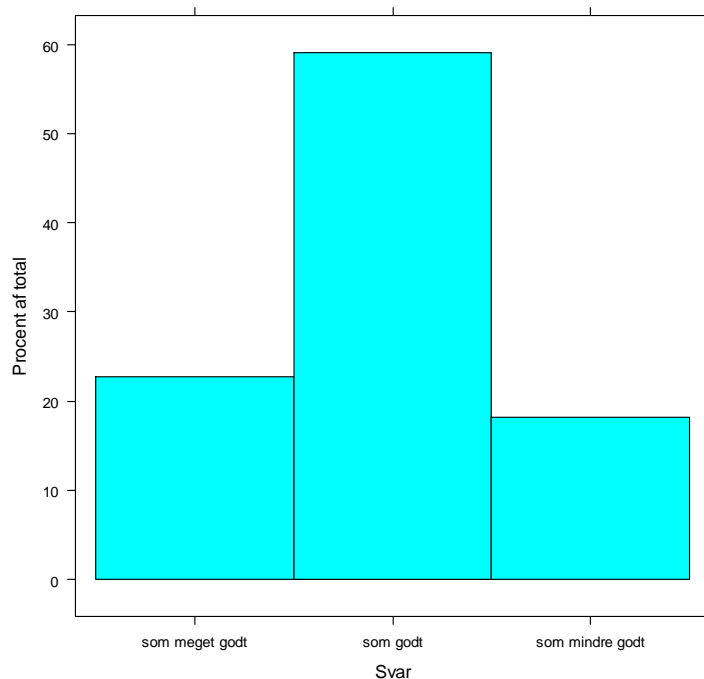
Herefter følger projekternes egen vurdering.

Egen vurdering af projektførløbene

For at få en umiddelbar vurdering af hvorledes de forskellige projektførløb har været gennemført, er der spurgt: "Hvordan vurderer I umiddelbart projektførløbet?". Der er tale om svarmuligheder på *ordinal skala*: "som godt"; "som meget godt"; "som mindre godt"

Svarene giver følgende deskriptive fordeling:

Hvordan vurderer I umiddelbart projektføreløbet



Som det fremgår, vurderes projektføreløbene helt overvejende positivt, om end der er lidt over 18 %, som oplever forløbet som mindre godt. I forhold til dette blev der i skemaet fulgt op med mulighed for ligeledes at angive et åbent kvalitativt svar. Af disse svar fremgår, at et fåtal af projekterne på forskellig vis er løbet ind i vanskeligheder. De angiver eksempelvis: ”Vi har for sent fundet elever og praktiksteder” eller ”Projektet blev ikke fuldt udfoldet” og ”Projektet blev ikke gennemført og afsluttet i overensstemmelse med planen på grund af uforudsete omstændigheder”.

Der er projekter, som angiver ”som godt” eller som ”meget godt”, og samtidig i de kvalitative svar udtrykker vanskeligheder i form af afslag på bevillinger fra andre givere. Eksempelvis: ”Vi har fået afslag fra DGI, som vi forventede ville være en aktiv medspiller i forløbet” eller ”Projektet var vellykket, men det lykkedes dog ikke at opnå bevilling fra EU-Socialfonden”.

Samlet set fremgår det tydeligt af besvarelserne, at en overvejende andel af projekterne enten er gennemført med succes eller gennemført og samtidig implementeret i den fremadrettede praksis.

I projektsammenhæng er det forventeligt at møde uforudsete vanskeligheder, og da projekterne i deres kvalitative svar også angiver dette, kan vi gå lidt dybere ind i denne problemstilling.

Uforudsete vanskeligheder i projektførløbene

Ud fra konsulenternes kontakt til projekterne samt evaluatorernes opfølgning og besøg har det været tydeligt, at uforudsete vanskeligheder i projektførløbene ofte indtræf. På spørgsmålet: *"Har der været uforudsete vanskeligheder?"*, svarer 82 % af projekterne bekræftende (ja). Med tilbagemeldingerne fra konsulenter samt egne besøg var det forventet, at en relativ høj andel af projekterne i deres slutevalueringer ville angive, at de var løbet ind i uforudsete vanskeligheder; dog er andelen forholdsvis stor. Lad os derfor kort se på de kvalitative begrundelser for dette.

I disse besvarelser synes der at være tre typer begrundelser, nemlig *ressourcer, netværk* og forhold omkring *målgruppe og indhold*.

I forhold til ressourcer gives bud som: *"At vi fik afslag på en socialfonds-ansøgning, som efter vores egen opfattelse var både meget perspektivrig og godt gennemarbejdet"* eller *"For at kunne komme videre fra skrivebordsarbejde til udførelse i dagligdagen kræves flere ressourcer end der er til stede i undervisningsverdenen i dag"* og *"Forsørgelsesgrundlag og betalingsdeling mellem kommunen og den enkelte elev (kost/logi og undervisning)"*. Der kan ligeledes peges på, at det ikke altid er enkelt at finde de helt rigtige medarbejderressourcer, hvilket fremgår af, at *"det har været svært at finde den rigtige medarbejder"* i et af projekterne.

Gruppen af begrundelser, som hænger sammen med problemer, som kan tilskrives *netværk*, er langt den mest overvejende. Eksempler er blandt andet: *"Det kan være svært at få tingene koordineret ift. at besøge andre uddannelses-tilbud"*; *"Skoler, der havde tilkendegivet interesse i at gå ind i en mere udførende fase, meldte fra pga. andre projekter"*; *"Ja - som tidligere beskrevet så kan det være vanskeligt at arbejde på tværs af institutioner, og det er ofte de unge, der taber ved det!"*. Ligeledes synes der at være nogle rent administrative vanskeligheder ved samarbejdet: *"Meget stor administration af projektet omkring løn og refusion fra LBR og AER med udfordringer til både os HR Svendborg Kommune og praktikstederne, men p.t. løses det hen ad vejen."* Et andet eksempel på vanskeligheden ved at arbejde på tværs i humane netværk ses af at *"Der har været store holdningsforskelle mellem UU-vejlederen og os. Det har været svært at tiltrække forældre til unge, som ikke kan gennemføre en gymnasial uddannelse - med opbakning fra weekendskole."*

I forhold til *målgruppe og indhold* gives følgende beskrivelser: *"Det har været mere vanskeligt end forventet at beskrive målgruppen og tilbuddet på en måde, således at alle samarbejdspartnere, de unge og deres forældre har forståelse for, hvad projektet kan tilbyde og forventningerne til de unge. I forbindelse med*

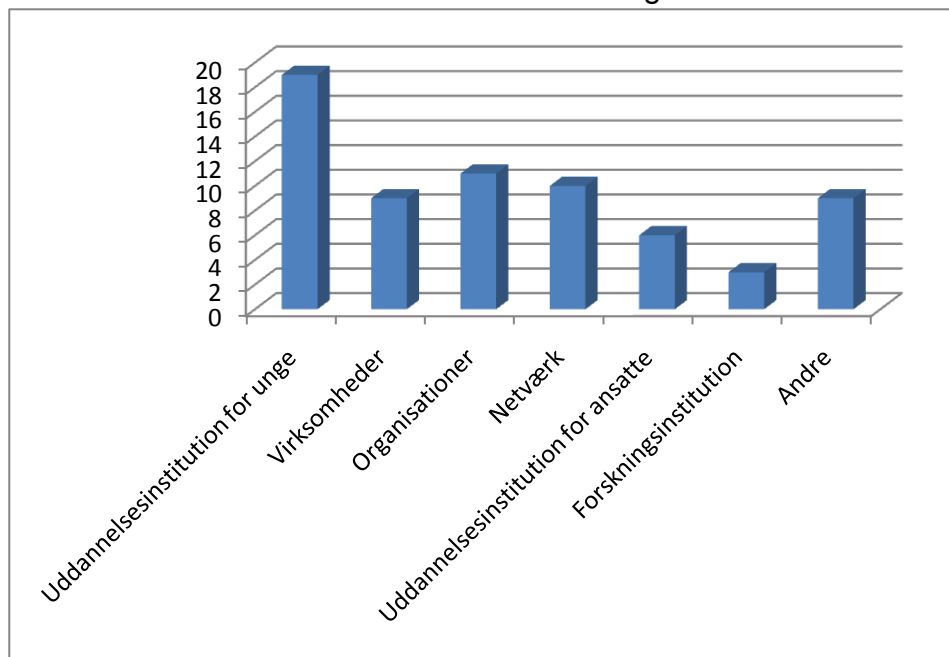
rekruttering af den nye gruppe elever er informationsmaterialet blevet opdateret for at gøre målgruppe og projektindhold tydeligere” og: ”Loven er meget bred i sin udformning, så det har været vanskeligt at finde ind i en fælles forståelse af rammerne for uddannelsen. Ligeledes har det været vanskeligt at finde grænserne i forhold til tilstødende lovgivning, finansiering af dels uddannelsen men også forsøgelse mv.”. Ligeledes er der opstået helt konkret vanskeligheder i forhold til projekternes indhold, hvilket tydeligt ses af følgende tilbagemelding: ”Et massivt regnvejr vanskeliggjorde introforløbets kanoture - der er jo ikke tale om friluftsfolk, men alle de unge, der har valgt at starte på en handelsskoles grundforløb. TietgenSkolen har ikke selv kunnet finde tid til at afdække behovet for fritidsindsatser”.

Sluttelig er følgende udsagn relevant i forhold til DHI: ”Ja, det har vist sig langt mere tidskrævende end først antaget at undersøge den helhedsorienterede indsats primært med fokus på den værkstedsorganiserede undervisning og dennes organisering og ’placering’ i den helhedsorienterede indsats på én institution.”

Når netværk synes at være en akilleshæl, fortsætter vi kort med at se på, hvem de enkelte projekter har samarbejdet med.

Samarbejde med andre (Netværk)

I materialet blev der spurgt til, hvem projektet havde samarbejdet med. Dette var gjort således, at der var en række relevante svarmuligheder, samt muligheden for at vælge: ”andet”. For projekterne som helhed fordeler det sig, som nedenstående diagram viser.



Som det fremgår, er det hovedsageligt andre uddannelsesinstitutioner for unge samt organisationer, der er angivet som svar. Samarbejde med virksomheder udgør ca. en tredjedel af projekterne.

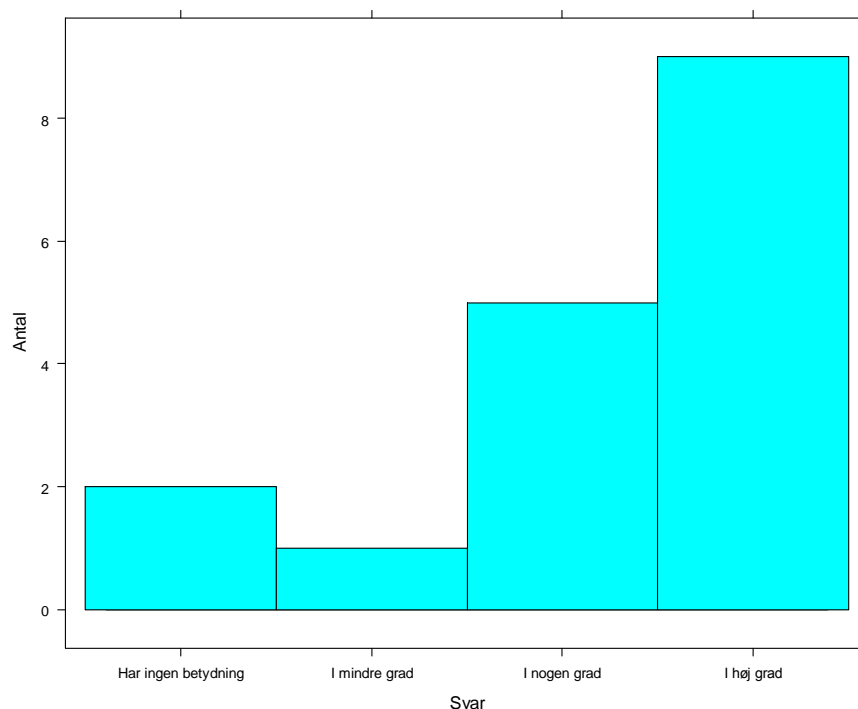
Da omkring 80 % af projekterne har oplevet uforudsete vanskeligheder, og disse også kredser om netværksforhold, vil det derfor være logisk at se på, hvilken indflydelse DHI konsulenterne vurderes at have haft. Specielt når projekterne på trods af vanskelighederne overvejende vurderer, at projektforsløbet har været godt eller meget godt.

Konsulenternes indflydelse og rolle

Lige under trefjerdedele af projekterne melder tilbage, at de har haft besøg af en af DHI's konsulenter. Der er således 14 %, som svarer, at de ikke har haft besøg. Endvidere er der en relativ stor gruppe, som har sprunget dette spørgsmål over.

På spørgsmålet: *"Dersom I har haft besøg, har konsulentbesøgene bidraget positivt til projektets udvikling og gennemførelse?"*, ses følgende fordeling på de relevante kategorier. Relevante respondenter er dem, som har svaret, at de har haft besøg. Dog er der én enkelt respondent, som har sprunget det tidligere spørgsmål over, men svaret på, hvorvidt dette har bidraget positivt til projektets udvikling. Dette svar er medtaget. Det giver følgende fordeling:

Har konsulentbesøgene bidraget positivt til projektets udvikling og gennemførelse?



På baggrund af besvarelserne på disse to spørgsmål i sammenhæng er det realistisk at slutte, at trefjerdedele har haft besøg, og at dette har virket positivt ind på projektgennemførelsen.

De, som svarer, er i høj grad positive i forhold til konsulenternes rolle. Går vi igen fra det kvantitative til det kvalitative gives beskrivelser af: *"På hvilken måde DHI - konsulentens arbejde [har] bidraget til projektets udvikling og gennemførelse?"*. Af de kvalitative svar synes tilbagemeldingerne i forhold til udbyttet af konsulentbistanden at vise ambivalenser, som ikke fremgår af det kvantitative spørgsmål om hvorvidt konsulentbesøgene har: *"bidraget positivt til projektets udvikling og gennemførelse?"*. Vi vil nu ændre fokus og se på, hvad de enkelte projekter fik ud af projekterne.

Effekter afledt af processen i projekterne

Indledningsvis blev der spurgt til: *"Hvad har I lært af projektet (processen)?"*. Man kan sige, at der også her bliver lagt op til en refleksion over de vanskeligheder, man er stødt ind i, og som kunne give anledning til en læring til gavn for fremtidige udviklingsprojekter. Der bliver svaret meget forskelligt på dette spørgsmål. Eksempelvis: *"At ting tager tid. At vores elever er meget afhængige af vores støtte og hjælp til at komme ud af huset og deltage i sociale sammenhænge. Det kræver også, at vi som personale er vedholdende og engagerede"* eller: *"Det at sætte fokus på læringsmiljøet og specielt den drejning i retning af at snakke undervisning har været og er en stor udfordring for organisationen. De synlige resultater er, at der er kommet fokus på uddannelsesplaner, undervisningsplaner og didaktikken i forhold til de individuelle hensyn, der er nødvendige og bestemt i loven. Konkret har det udmøntet sig i en uddannelsesmappe, hvor der er lagt procedurer og arbejdsgange med fokuspunkter ind. Projektet har været meget betydende for vores tilpasning til den nye ungdomsuddannelse"*. Alt i alt har projekterne fået forskellige ting både ud af projektet og selve processen med at gennemføre det. Der tegner sig ikke entydige og fælles indsigter på tværs af projekterne. De steder, hvor der har været en fællesnævner i projektfokus (her tænkes på forsøg med mentorordninger), er der store divergenser mellem det, der er kommet ud af det. Dette ses ligeledes af besøgsrunderne samt oplæg ved forskellige DHI arrangementer. Entydigt kan det siges, at mentorordninger opleves at gøre en positiv forskel, men der er på en række områder helt klare uoverensstemmelser og modsigelser.

Hvis der skal peges på nogle gennemgående temaer, så fremgår det, at læringen af processen centrerer sig om nogle af de samme problemstillinger, som blev angivet som uforudsete vanskeligheder, altså indsigter der falder i tre grupper, nemlig *ressourcer, netværk* og forhold omkring *målgruppe og indhold*.

Tilbagemeldingerne lider dog under, at projekterne ikke fortæller, hvad de har lært, men i langt højere grad kun at de har lært noget omkring de enkelte temaer. Positivt er det dog, at der samtidig bliver givet en lang række gode anvisninger til faldgruber og mulige fokuspunkter i fremtidige projekter.

Lad os nu bevæge os fra processen over i nogle af effekterne.

Effekt på egen organisation

På spørgsmålet: *"Har projektet været med til at forbedre jeres organisation?"*, svarer 86 % af projekterne, at det har været med til at forbedre organisationen. Der synes således at være en meget gennemgående og positiv effekt på dette parameter. Mere kvalitativt viser der sig nogle fællestræk i besvarelsene. Det handler om *samarbejde og målgruppe forståelse*.

Effekten på samarbejde ses blandt andet ved: *"Projektet har medvirket til et stærkere samarbejde og en klarere ansvarsfordeling"* eller *"Tværgående og helhedsorienteret samarbejde - systematisk inddragelse af den enkelte elev"* og *"øge samarbejde og støtte elever i at gennemføre"*.

I forhold til målgruppe finder vi: *"Gennem projektet er organisationen blevet endnu bedre til at tilbyde kvalitetsundervisning til unge med særlige behov, hvis uddannelsesbehov ikke kan dækkes gennem de eksisterende tilbud"* eller *"Vi er blevet mere bevidste i forhold til dokumentation både af metoder og beskrivelser af de unge"*. Ligeledes fremgår det, at de nye projekter, som er medtaget, ikke i alle henseender er kommet langt nok ind i processen til at angive eventuelle effekter m.v. Der svares eksempelvis: *"Nu er alting ret foreløbigt - 2 måneder inde i projektet, så det er ikke til at svare på nu"*.

Effekt på praksis

Der er flere spørgsmål, som har dette fokus og søger at afdække den læring, som er gjort over projektperioden.

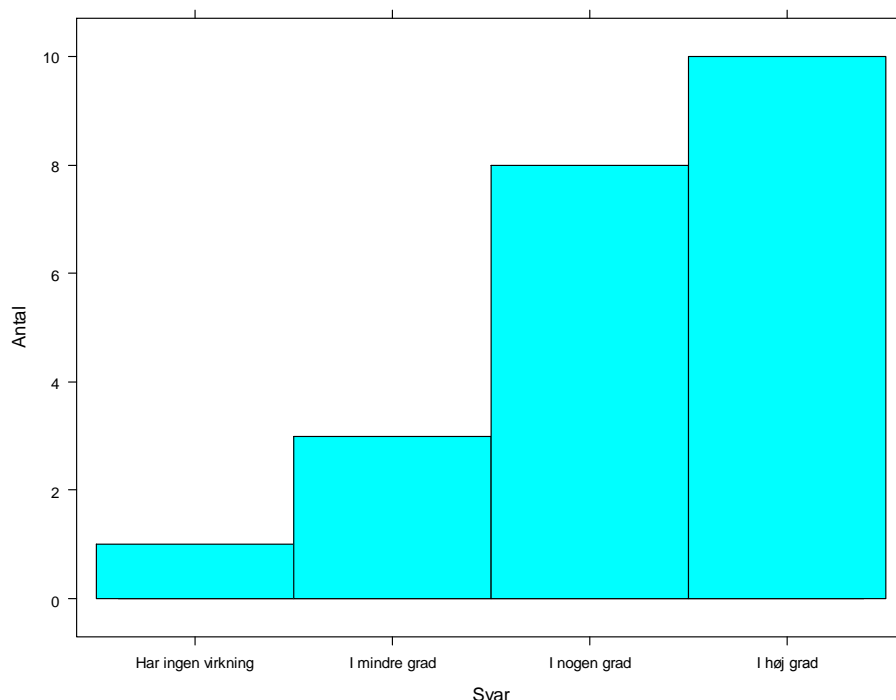
Der spørges: *"Har projektet været med til at forbedre jeres færdigheder, indsigt og kunnen inden for jeres arbejdsfelt?"*. Til dette svarer 94 % af de færdige projekter bekræftende; tages alle projekter med, er der tale om 91 % - dvs. en alt i alt meget høj angivelse af, at de enkelte projekter opleves som en medvirkende årsag til forbedring. Med andre ord er der skabt nye indsigter i stort set alle projekter. Da de enkelte projekter hver især har et særligt fokus, er der naturligt nok tale om stor variation. I og med, at projekterne har et samarbejde og netværksfokus til fælles, er det relevant at fortsætte med at se på: *"Hvilken effekt har projektet haft på uddannelsesstedets og/eller samarbejdspartneres praksis?"*. Her er der ligeledes

tale om en stor mangfoldighed Vores tolkning af besvarelser går ud på, at samarbejdsrelationerne vurderes at være det, som udgør udbyttet.

Effekt på unges fastholdelse på uddannelses- og arbejdsmarked

Da fastholdelse og de unges muligheder i forhold til arbejdsmarked har været et af omdrejningspunkterne, skal det nu blive interessant at sammenholde projekternes vurdering af: *"I hvor høj grad har projektet medvirket til at sikre unge med særlige behov de optimale muligheder for at blive integreret og fastholdt på uddannelses- og arbejdsmarkedet?"*

Projekternes betydning for unges integration i uddannelse og arbejdsmarked



Som det fremgår af diagrammet, vurderes det kun sjældent, at det ingen eller i mindre grad har virkning på unges fastholdelse i uddannelse eller arbejde. En stor andel finder i stedet, at det har haft en meget positiv indflydelse.

Vi har nu set på de tilsigtede gevinster og effekter. Lad os derfor fortsætte med at se, om der har været yderligere gevinster ved projekternes gennemførelse.

Sidegevinster

Der blev i slutevalueringerne spurgt til, om der ligeledes har været sidegevinster. Det mener 82 % af projekterne, at der har været. Det kan eksempelvis dreje sig om *"fået indsigt i hinandens undervisningsverden"*; *"Køkkenuddannelsen har også fungeret som praktiksted for andre elever"*; *"Nye ideer til kommende*

projekter og nye samarbejdspartnere, som vi vil holde fast i” m.v. Et overvejende forhold ved sidegevinsterne er, at de enkelte projekter har åbnet op for et større og bredere netværk. At der er kommet samarbejdspartnere til, som ikke var forudset ved projektets start. Endvidere peges der på, at de enkelte projekter i kraft af samarbejdsfladerne har skabt et ændret syn på målgruppen og de enkelte interventioner, hvad enten det er uddannelse eller andet.

Formidling

Vi vil ikke gå ind i de enkelte formidlingstyper og dokumentation, men kort og afslutningsvis pege på, at det synes at være således, at formidlingen i halvdelen af tilfældene stopper sammen med projekterne. På spørgsmålet: *”Har I planlagt at formidle projektet fremadrettet?”* svarer 55 % ja. Med andre ord planlægger næsten halvdelen ikke at formidle projektet fremadrettet.

De projekter, som planlægger at formidle deres resultater i fremtiden, angiver, at de vil formidle på en række forskellige måder. Det drejer sig både om intern og ekstern formidling i forhold til brugere og samarbejdspartnere. Der nævnes eksempelvis formidling gennem billeder med forklarende tekst. Dog må konklusionen på formidlingsdelen være, at der ikke tegner sig en målrettet formidlingsindsats fra de enkelte projekter. Formidlingsdelen er meget sparsomt beskrevet og er fokuseret om, hvad de enkelte kunne gøre anderledes fremadrettet. Det giver et billede, hvor DHI-netværket må varetage ansvaret for at formidle resultaterne gennem netværksarbejdet. Dette korresponderer fint med resultaterne fra fokusgruppeinterview med konsulenterne, hvor arbejdet med at formidle resultater og indsigter mellem netværkets medlemmer var blandt de vigtige opgaver.

Sammenfatning af slutevalueringerne

Det ser ud til, at projekter i varierende grad forsøger at skabe en dybere og mere ambitiøs form for læring og udvikling, byggende på identitetsdannelse, dannelse og færdigheder snarere end målbare færdigheder. Med større ord kan man sige, at projekterne tilstræber at pege frem mod en fremtid, hvor uddannelsesmodeller og –projekter har sat de unges behov, motivation og kreativitet i forgrunden. Projekterne søger at stille en ramme til rådighed, som gør det muligt for de unge at forfølge deres behov. Det er en af de sidegevinster, som er en side af de mere indirekte læreprocesser, projekterne lægger op til.

Taget for pålydende tilbyder projekterne

- råderum for forhandlet erfaring, idet de forfølger ideen om deltagerorienterede uddannelsesplaner, hvor de unges interesser prioriteres;

- tilhørsforhold til et fællesskab ved at tilrettelægge gruppeerfaringer, som har betydning for de unges behov for at høre til et sted;
- en særlig måde at lære på, som opmuntrer de unge til at opnå tiltro til, at de har en vis kontrol over den retning, deres liv bevæger sig i;
- en væsentlig ramme for unges hverdagserfaringer, som de kan anvende til at belyse andre sider af deres liv;

Det har ikke været muligt at identificere enhver kringelkrog af disse aspekter, men det ser ud til, at projekterne kan bidrage til at opfylde disse mål.

Det er samtidig væsentligt at holde sig for øje, at de unge, der deltager i projekterne, er sårbare i forhold til flere overordnede træk ved overgangen fra uddannelse/træning til arbejdsmarked.

For det første handler det om de tekniske og organisatoriske ændringer, som har fundet sted de seneste årtier. Ændringerne har tilvejebragt mærkbare ændringer i beskæftigelsesstrukturen og dermed også i de krav, der stilles til unges kvalifikationer.

For det andet er uddannelsernes længde udvidet betragteligt. I dag forventes alle at have gennemført en ungdomsuddannelse.

For det tredje har firmaerne/virksomhederne ændret strategi i deres valg af arbejdskraft, bl.a. som følge af de skærpede konkurrencevilkår på arbejdsmarkedet.

For det fjerde har det offentlige (stat og kommuner) etableret en række særlige mekanismer til at sikre de unge plads på arbejdsmarkedet. Det er skabt et nyt felt mellem uddannelse og arbejdsmarked, som medvirker til at skabe nye veje for unges adgang til jobs.

På baggrund heraf har evaluatorene gennemført interviews med vigtige lokale og nationale *stakeholders* for at få deres syn på EGU.

7. Stakeholders – vigtige lokale og nationale medspilleres syn

På baggrund af en bredere interviewguide gennemførtes interview af ca. en times varighed. I præsentationen her fokuseres på:

1. Hvad har de kredset om i forbindelse med EGU
2. Hvordan stiller de sig til sociale klausuler
3. Hvilke andre perspektiver lægger de for dagen

Vi vil her præsentere nogle af perspektiverne, som står i gensidig relation. Vi har ligeledes interviewet en række praktikere og beslutningstagere og deres indsigter har på forskellig vis været medinddraget andetsteds.

Fra DA's perspektiv

DAs politik er, at de unge skal ind i arbejdsstyrken, og at frafald skal minimeres. DA mener, at KL har svigtet i den opgave, fordi Jobcentrene ikke tager opgaven alvorligt. Især er DA utilfreds med, at indvandrersagen ikke tages alvorligt, fordi de unge fra de miljøer er mest ramte.

DA er kritisk over for, hvad folkeskolen kan bibringe de unge af viden. Det er en skandale, at så mange ikke lærer at læse og skrive. Derefter følger så en mangel på incitament til at fastholde de unge på teknisk skole. Måske skulle man indføre visitering for at finde ud af, om de unges forudsætninger for at følge en uddannelse på TS er i orden. Desuden skal der indføres målrettet vejledning, dvs. at unge, der ikke kan håndtere kravene, henvises til andre muligheder.

EGU skal "bryde bunden", dvs. åbne muligheder for at komme i gang. DA påpeger, at man ofte glemmer VEU-systemet, som kunne give de samme unge en mulighed længere fremme, når de var mere motiverede. DA's bekymring er, at de 95% ikke nås under indtryk af en voksende ældrebyrde og under indtryk af de unges manglende forsørgelsesgrundlag. EGU skal derfor betragtes som en tredje vej. Nogle EUD'er kunne også kortes af eller modulariseres, således at unge kunne gennemføre dele og vende tilbage. Stive båse er fortsat et problem. Måske udtryk for en vis konservatisme, som står i grel modsætning til mulige jobs inden for servicesektoren.

DA drøfter p.t. forholdet mellem smallere og bredere uddannelser – med KVU som eksempel på det første og MVU som eksempel på det andet. Hvad er rentabelt?

Sociale klausuler – nej tak, det vil gå ud over det sociale ansvar og frivilligheden på arbejdspladserne. DA afventer en EU-afgørelse om retslige problemer med disse klausuler. DA støtter CSR-ideen og foreslår, at der oprettes CSR-fonde.

Men basalt set handler det om grundig visitation med opfølgende støtte, fordi det politiske ansvar skal knyttes til konkrete handlingsplaner, som kan opfyldes. Her finder DA, at kommunerne er "for flade". Lad os derfor fortsætte med deres perspektiv.

Fra KL's perspektiv

KL's tilgang er "uddannelsestilgangen" for målgruppen, idet uddannelse har stor betydning for de unge. KL er interesseret i at se effekten af indsatsen.

Målsætningen er todelt: dannelse og integration; begge forudsætter social kompetence. Sigtet er også, at de unge bliver selvforsørgende.

Uddannelsesmæssigt svinges for meget mellem 'særlige behov' og 'elite'. Især unge-pakkerne har understreget dette: særlige unge er ikke altid uddannelsesparate.

KL mener, at de tekniske skoler er for fikserede på deres 'stamkunder'; de tåler ikke ret mange udsving, fordi de er præget af normalitetsbegrebet i en meget snæver forstand. Derfor lader rummeligheden i normalsystemet meget tilbage at ønske. Taxameterstyringen fremmer heller ikke integration af anderledes unge, som måske kunne profitere af normalundervisning i klassen. Diagnoser er i den forbindelse et kapitel for sig.

Omkring EGU mener KL, at der mangler information. Der er et stort behov for EGU, men den enkelte kommune er ikke altid opmærksom på denne mulighed. Hertil kommer spørgsmålet om praktikpladser. KL mener, at matchgruppe 3 kunne have glæde af EGU eller et "før-EGU". Problemet er også, at STU'en trækker kunder. KL forestiller sig, at mange uddannelsessteder kunne håndtere de unge ved at understrege SPS, fx i form af mentorer, brug af LAB-loven og ved at give medarbejderne kurser i, hvordan det kan gøres,

KL siger klart ja til sociale klausuler og er vidende om, at DA og DI siger nej.

Om forholdet til DHI – Jørn Lehmann er KLs repræsentant i DHI; KL er optagede af både EGU og STU og har derfor en fælles interesse med Landsforeningen Ligeværd.

Fra LO's perspektiv

Målgruppe:

LO er opmærksom på, at gruppen er under stadig forandring; har ingen særlig politik. Går derimod op i rammen (lovgivningen og dennes grå zoner). Især optagethed af retskrav, forældrenes mulige medspil (især fordi disse forældre (LO-medlemmer) stort set ingen indflydelse har). Man er opmærksom på, at målgruppen er politisk bestemt, og den vurderes til at være langt større end de anslåede 3000. Derfor kan EGU fungere som buffer.

Praktikpladser: EGU-pladser er p.t. nemmere at skaffe end EUD. Især små arbejdsgivere og offentlige virksomheder bidrager. Internt i fagbevægelsen foregår der også kampe om anerkendelse. LO er fx imod at skabe retninger eller spor i EGU, idet LO mener, at EGU generelt skal være adgangsgivende til EUD.

LO er kritisk over for begrænsede muligheder – altså fx at frafald på EUD ikke samles op via EGU i stedet for fx produktionsskoler.

LO er også kritisk over for, at den offentlige sektor lukker sig om sig selv, dvs. er for lidt udfarende.

Sociale klausuler: Støttes varmt af LO, der modsat DA/DI ikke ser juridiske problemer i forbindelse med særlige licitationskrav (om EGU eller lærepladser). LO tror ikke på frivillighedsprincippet, men mener til gengæld, at der skal udvikles økonomiske incitamentter fx via AER.

Om løn/uddannelsesyndelse – LO betragter EGU som en del af uddannelses-systemet og støtter derfor uddannelsesyndelse.

I øvrigt mener LO, at man hellere skulle tale om "overgangsuddannelse" end om "overgangsvejledning", fordi vejledning kan virke for abstrakt for netop denne gruppe unge.

Skal vi kort sammenfatte disse udsagn, er de udtryk for en kendt interessekonflikt mellem arbejdsgivere og arbejdstagere, der dog nuanceres ganske betydeligt i tilkendegivelserne fra parterne.

Når det kan påvises, at der mangler lige under 10.000 praktikpladser både i forhold til håndværkeruddannelser og servicesektoren, skærpes kravet fra flere sider om særlige sociale klausuler. Undervisningsminister Troels Lund Poulsen satsede i august måned på at indføre uddannelsesklausuler i forbindelse med større statslige anlægsarbejder (Femern Bælt og sygehuse). Det kan imidlertid betvivles, om dette er tilstrækkeligt, idet de fleste danske virksomheder er små og mellemstore, som derfor har mulighed for at stille de fleste praktikpladser til

rådighed. Kort sagt ønskes der en bredere tilgang til indsatsen for at skaffe praktikpladser. Dog skal her gøres opmærksom, at den afgående Undervisningsminister taler om statslige opgaver, og at mange kommuner tillige allerede har indført sådanne klausuler i forbindelse med deres bygge- og anlægsopgaver m.v. Uanset udfaldet, som der ikke skal spås om, er det glædeligt for erhvervsuddannelserne, at der omsider tages initiativer, som kan sikre uddannelse af faglært arbejdskraft. Men et aktuelt bud på Beskæftigelsesministeriets hjemmeside om ungepakke 3 rækker næppe:

"12. Flere standardiserede egu-forløb

Der udvikles flere standardiserede egu-forløb (erhvervsgrunduddannelsesforløb) med henblik på at gøre mulighederne for at igangsætte egu-forløb nemmere og mere overskuelige for den enkelte uddannelsessøgende, for virksomhederne og for kommunerne". Videre hedder det : Der afsættes ca. 0,5 mio. kr. i 2011 til udvikling af standardiserede egu-forløb. Bevillingen administreres af Undervisningsministeriet".

Standardisering kan ende som metervare – men af evalueringen kan læses, at hver ung ofte må tackles på sin egen måde.

8. Konsulentfunktionen

I december 2010 og januar 2011 gennemførtes fokusgruppeinterviews med DHI-konsulenterne på grundlag af en interviewguide.

Interviewene præsenteres i tre dimensioner: værdier, viden og anvendelse. Grundlaget er, at konsulenterne både fremhævede et værdigrundlag, der viste sig at være en fælles baggrund for indsatsen, og desuden en videnskomponent, byggende på den type konsulentarbejde, der har været leveret, og endelig en anvendelseskomponent, der handler om, hvad konsulenterne har arbejdet med.

Værdigrundlaget er tydeligt og markant: grundfilosofien lyder helhedsorientering, det hele menneske, møde de unge, hvor de nu engang er, bygge på deres ressourcer frem for deres eventuelle mangler. Det indebærer videre en orientering mod alle niveauer. På det individuelle niveau sigtes mod personlig, social og faglig udvikling. På det organisatoriske niveau stræbes efter tværgående organisering. På samfundsniveau handler det om lovgivningens rammer og muligheder.

Pædagogisk slår grundlaget om i begreber som "tidlig indsats", "pædagogisk ledelse" og "fokus på overgangen fra folkeskole til ungdomsuddannelse". Den røde tråd er den enkelte unges handleplan, der både er kompetenceorienteret (især med henblik på kompetenceudvikling og ikke blot vedligeholdelse), situationel (den unges samlede situation tages i betragtning i et helhedssyn) og

samarbejdsrelateret (mellem unge og institutioner, mellem institutioner indbyrdes m.v.).

Hovedsigtet i DHI-projektet har været metodeudvikling, hvor et eksempel har været projekt Morfar i Vejle, som ligeledes har været bragt i fokus i nærværende tidlige, mens andre har handlet om at etablere, udvikle og fastholde samarbejde mellem EGU og produktionsskoler/tekniske skoler.

Af særlige projekter nævntes "Morfar", der har modtaget bevilling fra Beskæftigelsesrådet i det lokale område, Jysk, hvor der arbejdes med virksomhedsbaseret uddannelse (målsætningen har været læring i praktikken, sammenhængskraft og netværk med erhvervslivet), Dansk Supermarked (der har stillet sig positivt over for at beskæftige unge med særlige behov, da de opleves som stabile) og med 3F i Århus med sigte på at gøre arbejdspladser egnede til at modtage netop disse unge.

Disse projekter har givet viden. Nogle projekter slog fejl i første omgang, men kan nu angribes på baggrund af de indhøstede erfaringer (det gælder især arbejdsmarkedet), og denne viden har også udmøntet sig i en anden organisering end tidligere.

Internt har denne erfaringsdannelse været brugt til at udvikle det eksisterende netværk ved at rekruttere nye medlemmer og ved at omorganisere arbejdet. Dette har resulteret i forskellige mødeformer – (1) temamøder en til to gange årligt; (2) seminarer med særlige punkter mhp. læring og videndeling; (3) konferencer og et relativt nyligt igangsat projekt om videndeling (afrapporteret via to rapporter fra VIAUC, der findes på DHIs hjemmeside); (4) netværksmøder.

Den interne prioritering har kodeordene "metodeudvikling og videndeling"; den eksterne prioritering har kodeordet "arbejdsmarked". Denne prioritering står klarere i dag, når der sammenlignes med de oprindeligt igangsatte projekter. Oprindeligt lagde DHI sig tæt op ad lovgivningen, hvilket indebærer en vis snæverhed og tillige for mange små projekter. Senere er målrettetheden taget til: der fokuseres på projekter og deltagelse i netværk samt erhvervslivet, garneret med videndeling, herunder både formel og uformel læring (formelle møder bruges til uformelle delinger af viden m.v.). Dermed fremstår overblikket i dag på følgende måde som tre forbundne kar:

- (1) netværk – videndeling;
- (2). projektpraksis – metodeudvikling;
- (3). samarbejde med erhvervslivet – arbejdsmarkedsorientering (sidstnævnte indeholdes i erhvervslivets 10. klasse på Korsløkke og i SOSU-uddannelsen, der skaber samspil mellem EGU og produktionsskolen).

Men det betyder også, at der i dag satses mere på få ”*prototyper*” (fokusgruppe interview), altså projekter, der kan generaliseres og udbredes, end mange spredte små projekter. Samtidig understreges dermed ligeledes en forpligtelse for de valgte projekter til at formidle deres erfaringer på godt og ondt. På den måde får konsulenterne en stærkere placering: de skal facilitere processerne ved at bruge deres særlige viden og indsigt; de skal motivere igennem deltagelse via besøg og sparring, og de skal bruge deres personlige kontakter til at stampede nye projekter op af jorden. Desuden skal de screene projekterne i forhold til styring og implementering.

Denne tilsyneladende enighed dækker naturligvis over en vis spredning og diversitet i konsulentgruppen såvel som bestyrelsen. Begge dele anses for at være kvaliteter ved arbejdet.

Netværket har nu 70 medlemmer. Blandt de nyere er UU-centre, organisationer og virksomheder. Især det seneste år (2010-11) har tiltrukket virksomheder og organisationer. Netværket holdes sammen af fælles møder, kontakter mellem medlemmer, videndeling mellem deltagerne og evalueringer på nettet. Intranettet bruges endnu for lidt af medlemmerne. Erfaringsdannelse i skriftlig form er primært et resultat af konsulenternes arbejde. Det kan bl.a. skyldes, at intranettet teknisk set kræver mere, end medlemmerne er i stand til at håndtere.

Det er endvidere karakteristisk for netværket, at virksomhederne kun deltager, når de bliver indbudt til noget specifikt.

Konsulentgruppen orienterer fremtidens indsats mod erhvervsskolerne og nogle af udkantsområderne i Danmark.

9. Samlet konklusion

På grundlag af de konkrete evalueringer i forhold til STU, EGU og afdækningen af konsulentfunktionen vil konklusionen ikke gentage, hvad der allerede er skrevet. I stedet har evaluaterne valgt at fremhæve nogle grundlæggende diskussioner og perspektiver med det sigte at inspirere til, hvor der er behov for yderligere indsats.

DHIs grundlag

DHIs målestokke for social og pædagogisk indsats kan sammenfattes på følgende måde:

I det ene ende handler det om at tage bestik af den socialpolitiske situation, dvs. at kigge på forsørgelsesgrundlag og de ydelser eller den hjælp, der er relevant for de unge. I den anden ende handler det om uddannelse, dannelse, socialisering m.v. Institutionernes praksis bliver på måde til i zonen mellem social- og uddannelsespolitikken. I takt med at socialpolitikken – ikke mindst i form af aktiveringslinjen – politisk set bliver opprioriteret, synes uddannelsespolitikken i forhold til målgrupperne af unge at blive reduceret til socialpolitikens forlængede arm. Det indebærer ganske mange dilemmaer i forhold til DHI-projekternes muligheder og begrænsninger. Aktivering vil almindeligvis betyde, at de unge skal udrustes med de kompetencer, arbejdsmarkedet aktuelt efterlyser.

Det kan man beklage eller glæde sig over, men for DHI-projekterne er det et grundvilkår. De bestræber sig på at levere 'intervenerende indsats', der er samfundsmæssigt organiserede. Indsatsen udøves overvejende af professionelle og er målrettet på at indvirke positivt på de mellem menneskelige relationer blandt de unge og er tænkt som rettet mod såvel den enkeltes velbefindende som mod almenvellet. Det vil sige, at projekterne på den ene side tager hånd om den enkelte unges særlige situation og på den anden side understreger det samfundsmæssige ansvar for at stille muligheder til rådighed for netop disse unge. Hertil hører også en underliggende forståelse af uddannelse forstået som en ret og pligt – med stigende vægt på pligt. Samtidig giver en række af praktikerne udtryk for, at en del af arbejdet med de unge består i, at de hos den unge skaber en "realistisk" forestilling af *fremtidigt arbejdsfelt*. Dette ud fra devisen: hvis der ikke er åbning for et sådant job på det *eksisterende arbejdsmarked*, da må EGU eleven skabe en anden om end beslægtet ide, som giver adgang til det eksisterende arbejdsmarked.

Dette skaber en paternalistisk pædagogisk situation, hvor socialpolitik udmøntet i interventioner bliver til målrettet arbejdsmarkedspolitik, og hvor succes

måles i, hvorvidt den enkelte unge har et job og ikke nødvendigvis det job, den unge har grund til at værdsætte.

DHIs arbejdsfelt omfatter en bredspektret række af indsatser, oftest begyndende med individuel rådgivning og vejledning, der knyttes til uddannelses- og træningsforløb med opdragelsessigte. I nogle tilfælde omfatter den også former for behandling og omsorg. Der er glidende overgange mellem de nævnte kategorier, og der er ikke tale om at følge en logik, der siger "omsorg først, derefter ser vi på din fremtid". Der er derimod tale om stadige zik-zak-bevægelser, hvor uddannelse flettes sammen med omsorg og omvendt. Hvor den ene indsats stopper og den anden begynder, er ikke altid nemt at afgøre – hverken internt eller eksternt. Det er vigtigt at holde sig for øje i en vurdering af indsatsen.

Denne forståelse er med til at pege på kernen i DHI-tilgangen i en pædagogik for unge særlige behov:

1. *Formelt* er uddannelse/dannelse en dannelse til fællesskab eller gennem fællesskab med henblik på at kunne begå sig i samfundet. Kunne indgå i samfundet.
2. *Indholdsmæssigt* er den præget af bestemte dannelsesidealer ("dannelsesbegrebet fastholder det afgørende perspektiv om, hvilke slags mennesker, der skal komme ud af det" (Muschinsky/Schnack 2001))
3. *Institutionelt* udvikles nye pædagogiske institutioner som svar på typiske problemer i det moderne samfund. DHI-projekterne har prøvet kræfter med at udvikle allerede kendte metoder (mentoring, netværksdannelse og praksisorientering f. eks.) i forhold til nye udfordringer.

Dannelse står centralt i projekterne. Dannelse er ikke det samme som kompetence. For mens en kompetence angår noget, man kan eller er, handler dannelse også om alt det, man ikke kan og ikke er. F. eks. medborgerskab, som fremtræder stærkt i DHIs tænkning.

Der er alligevel grund til at opholde sig ved denne forskel.

De seneste år har kompetence og læring mere eller mindre erstattet de tidligere begreber (dannelse, undervisning osv.). Men derved tabes mange nuancer.

Begrebet undervisning er i modsætning til læringsbegrebet knyttet til en forestilling om dannelse, oplysning, herunder at oplysning indebærer moralske fremskridt inden for demokratiets rammer. F.eks. at oplysning nedbryder fordomme og dermed åbner for møder med det fremmede eller fremmedartede.

Oplysning bygger ligeledes på tanken om, at de demokratiske samfund kan håndtere og løse problemer i forbindelse med arbejdsløshed og social ulighed. De sidste 20 år har imidlertid vist, at dette ikke er lykkedes, og at flere og flere forhold, der tidligere blev betragtet som forhold mellem borger og stat, nu betragtes som forhold mellem udbud og efterspørgsel reguleret af markedet.

Unge med særlige behov indgår i helhedsorienterede forløb, hvor faglige temaer præsenteres af professionelle lærere og pædagoger. Disse har erfaring med at præsentere bestemte temaer ud fra professionelle, didaktiske overvejelser over undervisningens mål, indhold og tilrettelæggelse. De har også erfaring i at lægge undervisningsprocesser til rette. I markedsmodeller går man derimod ud fra, dels at kunden kan definere sit behov, dels at sælgeren ved, hvad der kan tilfredsstille behovet. Hvis Sofie f.eks. går til vejlederen og beklager sig over underviseren, så definerer vejleder, om hun er anbragt på den forkerte hylde, eller om hun skal tage sig sammen.

Hvis vi præsenterer læring som noget, der udelukkende kan og skal tilfredsstille den lærendes behov, bygger vi på en underliggende antagelse om, at de lærende kommer til undervisningen/værkstedet med en klar forestilling om, hvad deres behov er. Det er langt fra altid tilfældet i denne sammenhæng. Der består altså en fare for at overse, at de unge netop søger eller henvises til undervisningen for at finde ud af, hvad deres behov i det hele taget er. Det er akkurat i forhold til den unges søgeproces, at den professionelle underviser og pædagog spiller en afgørende rolle, fordi ekspertisen vedr. den behandlede tematik netop ligger hos underviseren.

Det er derfor vigtigt at være opmærksom på, at forestillingen om, at uddannelse skal møde den lærendes behov positivt, er problematisk. Tilfredsstillelsen af behovet kan nemt gøres til et rent teknisk anliggende, der kan formuleres som et spørgsmål om undervisningens effektivitet. Her forsvinder centrale spørgsmål om undervisningens indhold og de formål, undervisningen tjener.

Denne kritik går ikke ud på at forhindre den enkelte unges valg af indhold og mål for læringen, eller omvendt at påstå, at der kun er en bestemt læring, der tæller som legitim og respektabel. Det drejer sig lige modsat om at fremhæve de centrale uddannelsesmæssige pointer, som er nævnt overfor, og som er bærende for al uddannelse. Derfor undgår vi i sidste instans ikke at tage politisk stilling til, om formålet med undervisning og læring er at udvikle og forny det demokratiske samfund i alle dets aspekter, herunder de unges vilkår i samfundet, eller om det vigtigste sigte er økonomisk vækst. For tiden er økonomisk vækst gjort til det alt-afgørende. Men dermed reduceres uddannelse til at levere grydeklare produkter på (job)markeds vilkår.

I det videre perspektiv kan disse læreprocesser betragtes som en bevægelse mellem tillid, vold og ansvarlighed.

1. Den unge er nødt til at have *tillid* til underviseren på trods af, at undervisningen kan medføre en læring, der er utilsigtet eller endog ubehagelig. Den unge vil måske lære noget om sig selv, der er utilsigtet. Men vi kan først tale om uddannelse, når den unge er parat til at løbe denne *risiko*. Undervisning vil derfor aldrig være risikofri, og de unge i fokus kan ikke sætte sig udenfor modernitetens krav om at mestre forhold mellem valg, tillid og risiko.
2. Mødet med det fremmede udgør en form for vold, der også kan betragtes som de kriser, valg og usikkerhed bringer med sig i modernitetens identitetsarbejde, dvs. at det udefra kommende, det fremmede, de svære spørgsmål kan opleves som voldelige (ikke-positive) af den lærende. Men forstyrrelsen af de vante cirkler angår de subjektive processer, hvorigennem den lærende altid i et samspil med andre bliver nærværende, dvs. overvinder sig selv gennem en anden måde at begribe subjektets forhold til en social og en intersubjektiv verden på.
3. Ansvarlighed kommer den unge heller ikke sovende til – den unge kan ikke blot nøjes med at træffe valg, men må selv bære ansvaret og risikoen herved. Der er ofte tale om en hård kamp for at tage ansvaret på sig. Det er kendt, at en del unge med særlige behov har lært sig, at det altid er andres skyld (forældre, skolekammerater, lærere) eller samfundets, kommunens skyld. Nogle gange kan det faktisk være samfundets eller kommunens skyld, at en ung havner i suppedasen. Men at placere ansvaret uden for sig selv er jo ikke det samme som at fritage sig selv for indflydelse. Der er således en fare for at ende enten i grøften,⁰ hvor den enkelte må overtage det fulde ansvar for succes eller fiasko i overgangen mellem skole og fortsat dannelse eller arbejde, eller i den anden grøft, hvor den unge fralægger sig indflydelse og placerer det fulde ansvar uden for sig selv.

Den slags processer indgår i projekterne, men der tales for sjældent om dem. Det kan skyldes en tro på, at det, der sættes i værk, ikke bringer forstyrrelse og usikkerhed eller for den sags skyld risiko. Men - hånden på hjertet – findes der lære-, undervisnings- og udviklingsprocesser uden risiko?

Således vil der være en række unge, som må bringes til at løbe den risiko at udvikle sig selv.

Endelig er der grund til at understrege, at mange af de unge i målgruppen (STU og EGU) er mere udsatte for social eksklusion end deres jævnaldrende. De faktorer, som har særlig betydning, er bl.a. tidligt frafald fra skolen, lave uddannelsesresultater, mentale problemer, dårlig socio-økonomisk baggrund,

handicaps og vold. Det betyder, at de gennemgående har ringere adgang til hjælp, dårligere helbred, dårlige boligforhold eller delvis hjemløshed, lavere deltagelse i fællesskabet og endvidere eksklusion fra arbejdsmarkedet. På baggrund heraf er det afgørende, at også disse unge sikres adgang til uddannelse og oplæring, bedre muligheder for at komme i arbejde, bedre boligforhold osv. (EC 2009, s. 37). Ligeledes at den unge gennem uddannelsesstilbuddet tilbydes et forpligtende fællesskab med andre unge.

Disse udfordringer kan mødes gennem social og pædagogisk innovation. Men ligesom kompetence og læring er innovation også et hurraord, der ofte ender som tomt mandsved vejreller ren læbebekendelse. Derfor forfølger vi, hvad der skal til for at sikre innovation, med henblik på at give Netværket DHI og dets forskellige projekter "noget at tænke over". Med "noget at tænke over" peger evalueringen især på, at der er behov for systematik i arbejdet med at udvikle ny pædagogik for unge med særlige behov og for, at nyskabelser faktisk formidles til andre, der kan lære af dem. Det følger vi i den næste del af konklusionen.

Behov for social og pædagogisk innovation

Evalueringen har allerede peget på en række væsentlige vilkår for implementering og projektudvikling. Mens vi tidligere viste hen til ydre vilkår (lovgivning, kommunal økonomi og forvaltning), skal vi i denne omgang pege på vilkår af "indre" art. Kernen er, hvorvidt det er muligt både at imødekomme en række særlige behov for en spredt gruppe unge inden for murene og samtidig forberede dem på tilværelsen uden for murene. Det er en opgave, der kun kan løses fremadrettet ved hjælp af betydeligt overskud blandt de respektive udbydere, fordi løsningsmulighederne i høj grad handler om at drive på med social innovation. Ved social innovation forstås udvikling og implementering af nye ideer, produkter og ydelser eller service med henblik på at imødekomme sociale behov. Innovationen kan være brugerdreven (altså at en af DHIs institutioner er i stand til at udvikle noget nyt for at imødekomme en unges særlige behov), men den kan også være et 'bestillingsarbejde' (stat, region, kommune, privat organisation eller firma). Social innovation kan føre til nye eller andre programmer, ændrede organisationer og organisationsformer eller modeller, der sigter på at løse sociale og samfundsmæssige problemstillinger. Nogle eksempler kunne være DHI-medlemmernes indsats for at skabe anderledes læringsmuligheder for målgruppen af unge med særlige behov, uanset om denne indsats finder sted i den kommunale ungdomsskole, på produktions- eller produktionshøjskolen, på opholdsstedet eller døgninstitutionen osv. Et konkret eksempel var udviklingen af den helhedsorienterede indsats i forhold til uddannelse og arbejdsmarked. I den form for social innovation fandt der indledningsvis en første idéudvikling sted – både i de enkelte organisationer og i netværket; derefter udvikledes lokale "prototyper", som derefter blev afprøvet både på de enkelte lokaliteter og på lands-

plan. Endelig fulgte "produktfasen", hvor ideerne blev udfoldet i praksis og dokumenteret. Det betød, at de siden kunne udvikles og gentages, indarbejdes, modificeres eller eventuelt forkastes. I den følgende fjerde fase fortsætter innovationen med at ændre sig, fordi ideer, prototyper og praktiske former kan udvikles gennem læring og tilpasning i nye former, der kan ende med at ligge langt fra det oprindelige. Innovation ses således som en læringskurve, hvor ideer opstår som muligheder, der ikke altid er forstået fuldt ud af dem, der skabte dem. Ideerne og den hidtidige praksis foldes ud stadig mere eksplicit og formaliseret i takt med, at en god praksis er oparbejdet og stabiliseret. Dvs., at de enkelte organisationer udvikler erfaring med, hvordan god praksis kan etableres, stabiliseres og videreudvikles.

Barrierer for social og pædagogisk innovation

De to vigtigste forudsætninger for social innovation er et "gunstigt miljø" og en 'organisatorisk kapacitet' til at udvikle sig. Dette kan være tidskrævende eller ligefrem vanskeligt at skabe i 'sociale' organisationer, der skal den tilbyde potentielle kunder og interessenter social innovation i form af nye 'sociale' tiltag og tænkemåder. Desuden kan sociale innovationer sjældent gennemføres uden tilstedeværelsen af især kapital, kreative ledere, praktikernetværk, stærke organisationer, åbne medier, tænketanke og konkurrence mellem politiske partier og markeder i bred forstand. En sidste og aktuel barriere for social innovation er forskellige regerings manglende satsning på og økonomiske støtte til denne type innovation til fordel for teknologisk innovation. Men i DHI-regi bør også understreges vigtigheden af ledere og strukturer i organisationer, der er gearet til innovation, eksplicite metoder for forskning og udvikling i den offentlige sektor og nye holdninger til innovation generelt, når social innovation skal lykkes. Dette gælder ligeledes hele dokumentationsaspektet af de innovative tiltag.

På den baggrund kan man flot påstå, at udviklingen af en god og stabil praksis i forhold til uddannelse på særlige betingelser grundlæggende er en social og pædagogisk innovationsopgave. Men den er samtidig grundlæggende knyttet til netop de unge, der er optaget på "vores sted". Det er så at sige ud fra deres behov, at der skal skabes nye og anderledes måder at etablere læring og udvikling på. Ud fra dette perspektiv kan man sige, at evalueringen viser, at flere projekter faktisk tager denne opgave på sig.

Afrundende finder evalueringen grund til at fremhæve følgende:

Når man fastholder det brede uddannelses- og undervisningsbegreb, viser der sig tre aspekter: Det første er dannelse/uddannelse til livet; det andet vedrører samspillet mellem selvdannelse og målrettede pædagogiske støtteforanstaltninger

i forhold til selvdannelse; det tredje knytter sig til det dannelses- og uddannelsesbegreb, der er opstået i nyere tid som "projekt livslang dannelse", og som både er forbundet med skolesystemet og socialpædagogikken. Det indebærer en spænding mellem uddannelse/dannelse som humankapital og dannelse/uddannelse som symbol for social retfærdighed og selvstændig livsførelse.

Det handler også om retfærdighed

Netop derfor skjuler der sig en principiel diskussion i det forhold, at målgruppen er udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov. I udgangspunktet forstås målgruppen altså som mennesker med særlige uddannelses- og dannelsesbehov. Dette kan udvides til en drøftelse af retfærdighed – hvor der kan tales om et misforhold mellem en høj grad af retfærdighedsteoretisk opmærksomhed på den ene side og en lav grad af empirisk forskning på den anden. Teorier om social retfærdighed har i høj grad været bygget på lighedsprincipper, hvor der har været et overvejende fokus på omfordeling af ressourcer (Fraser & Honneth 2003, s. 6) – om end der er tale om lighedsprincipper har der været konkurrerende forståelser af i forhold til, hvad dette princip om lighed skulle gælde (Sen 2009, s. 294). I den politiske debat er der ganske stor opmærksomhed på retfærdig fordeling af ressourcer f.eks., mens de konkrete initiativer til at ændre på skævheder er ganske beskedne eller luftige forestillinger om nemme universalmidler. Det kan skyldes, at retfærdighedsdiskussionen næppe har spillet en så fremtrædende rolle i dansk social- og specialpædagogik, som den har gjort i den engelske og amerikanske pendant. Men det kan endvidere skyldes, at forskningsressourcerne generelt er knappe til dette felt, og at dele af forskningen er orienteret mod forskningstilgange, som primært begriber udviklingshæmning som en effekt af sociale tilskrivningspraksisser ('social model'). Uanset årsag og virkning forekommer det væsentligt at holde fast i korrespondancen mellem "projekt dannelse/uddannelse" og velfærdsstatens projekt om "social retfærdighed". Kampen har bevæget fra 'lighed for loven' over 'lighed i det politiske system' til 'lighed i livsvilkårene' (i de materielle såvel som interaktive og pædagogiske strukturer, jfr. her Marshall 2003). Den kamp er på ingen måde afsluttet endnu.

Ved stædigt at holde fast i dannelsesbegrebet og dermed i sammenhængen mellem dannelses/uddannelsesopgaver og retfærdighed, mellem helhedsorientering og individualitet, mellem kompetencer til 'samfundsbrug' og eget brug kan den enkelte erfare sig selv som subjekt under givne og foranderlige vilkår.

10. Referencer

Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (2011). *Uddannelse kan redde fremtidens arbejdsstyrke. Økonomiske Tendenser 2011*. København: EKS-Skolens Trykkeri ApS

Bauman, Z. 2002. *Arbejde, forbrugerisme og de nye fattige*. København: Hans Reitzels Forlag

Beck, U. (1997). *Risikosamfundet: på vej mod en ny modernitet*. København: Hans Reitzels Forlag

Beck, U. & Berck-Gerinsheim, E. (2002). Individualisering I det moderne samfund – en subjektorienteret sociologiske perspektiver og konsekvenser, in *Slagmark 34*, 13-38

Bendit, R. & Hahn-Bleibtreu, M. (eds.) (2008). *Youth Transitions: Processes of social inclusion and patterns of vulnerability in a globalised world*. Opladen & Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers

CEPOS, 2009. ØKONOMISK GEVINST VED 15 FORSKELLIGE UDDANNELSER

[URL:https://www.cepos.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/OEkonisk_gevinst_ved_15_forskellige_uddannelser.pdf](https://www.cepos.dk/fileadmin/user_upload/dokumenter/OEkonisk_gevinst_ved_15_forskellige_uddannelser.pdf)

Danmarks Statistik. (2009). *KRHFU1: Befolkningens højeste fuldførte uddannelse (15-69 år) efter område, herkomst, uddannelse alder og køn*. København: Statistikbanken.

De kommunale nøgletal. (2009). *De Kommunale Nøgletal*. Indenrigs og Sundhedsministeriet: <http://www.noegletal.dk/>.

DHI. (2009). *DHI Projekter*. Retrieved from DHI: <http://www.dhinet.dk/projekter.html>

DHI. (Vedttaget den. 5. marts 2002. Revideret den 16. april 2008). *Vedtægter for DHI*. Århus: Netværket Den Helhedsorienterede Indsats.

EC (2009). *EU Youth Report*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities

En brydningstid. Om uligheder og udviklingstendenser i ungdomstiværelsen, Regeringens Ungdomsudvalg, Rapport nr. 1, København 1982

Fraser, N. & Honneth, A. 2003. *Redistribution or Recognition: A political-*

Philosophical exchange. London: Verso

Giddens, A. (1991). *Modernity and Self-Identity, Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.

Giddens, A. (1994). *Modernitetens konsekvenser* (2. oplag). København: Hans Reitzels Forlag

Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet* (9. oplag). København: Hans Reitzels Forlag

Giddens, A. (1999). *Højmodernitetens konturer. I: Modernitet og selvidentitet. Selvet og samfundet under sen-moderniteten*, s. 9-49. København: Hans Reitzels Forlag.

Gudmundsson, G. og Jensen, N.R. (2005). *Pædagogik for unge med særlige behov: en forskningsbaseret udredning om, 'hvad der virker'*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag

Hansen, E.J. (2003). *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag

Jensen, H. I, (2009). *Governmentality i den Særligt Tilrettelagte Ungdomsuddannelse (STU)*, Paper indleveret ved DPU

Jensen, N.J. (1994). *Restgruppebegrebets historie*. Danmarks Lærerhøjskole, Afdelingen i Odense. Projektorganisationen

Jensen, N. R., & Kjeldsen, C. C. (August 2009). *DHI: Baseline via spørgeskema: Sammenfatning og indledende beskrivelse af baseline i forhold til evalueringen af projekt: Netværket for Den Helhedsorienterede Indsats*. Århus: DHI.

Jensen, N.R. & Kjeldsen, C.C. (2010). *Capability Approach: En anderledes tilgang til pædagogik, uddannelse og omsorg*. Århus: VIASystem

Jensen, T.P. og Larsen, B.Ø. (2011). *Unge i erhvervsuddannelserne og på arbejdsmarkedet – Værdier, interesser og holdninger*. København: AKF Rapport

Kjeldsen, C.C. & Jensen, H.I. (2010). *Capability Approach*, URL <http://www.ligevaerd.dk/3067>

Madsen, B. (2005). *Socialpædagogik: Integration og inklusion i det moderne samfund*. København: Hans Reitzels Forlag

Marshall, T.H. (1950/2003). *Medborgerskab og social klasse*. København:

Hans Reitzels Forlag

Nygren, P. (2004). *Handlingskompetense: Om profesjonelle personer*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag A/S

Sen, A. (2009). *The Idea of Justice*. London: Penguin Books

Sørensen, M.P. (2002)

Undervisningsministeriet. (2008). *Vejledningsmateriale til ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (USB) – oktober 2008*. København: Undervisningsministeriet.

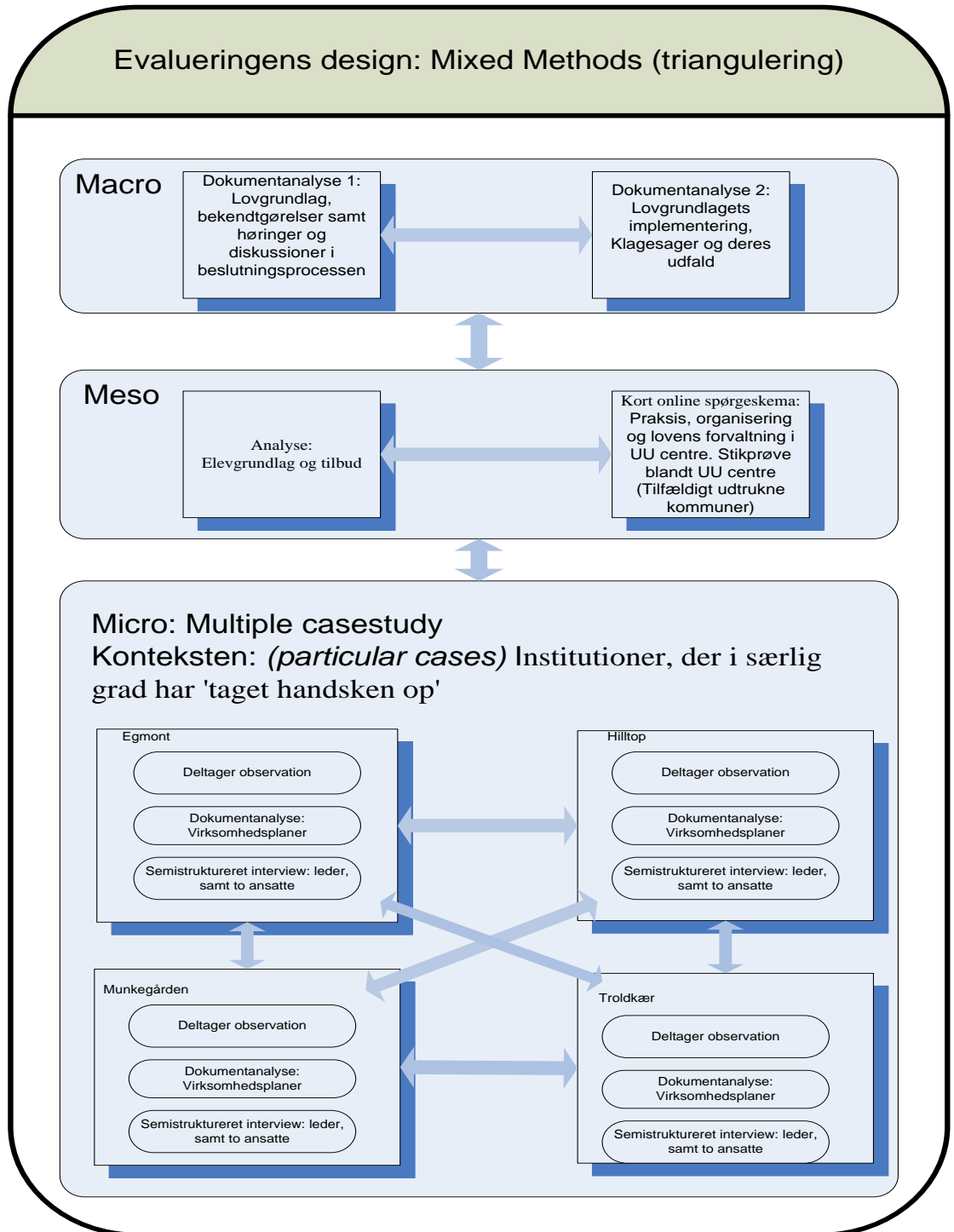
Undervisningsministeriet (2009). *Ungdomsårgangenes kommende uddannelsesniveau - profilresultater 2007*. UNI-C Statistik og Analyse (www.uvm.dk)

Voice of users - promoting quality of guidance for adults in the Nordic countries (2011).

submitted to the Nordic Network for Adult Learning by Guðbjörg Vilhjálmisdóttir, Andrea G. Dofradóttir & Guðrún Birna Kjartansdóttir

Ziehe, T. (2000). Læring i et hypermoderne samfund – mentalitetsforandring, læringskultur og fremmedgørelse, in Andersen og Frederiksen (red.). *Innovation, kompetence og læring. Det 21. Årh. Udfordring*. København: Dafolo Forlag

Bilag A: Første delundersøgelsesdesign



Kom direkte videre til DHI's hjemmeside og læs meget mere:

