



Ligeværd

- et udviklingsnetværk og talerør for borgere med særlige behov

Evalueringsrapport

HUG



Helhedstækning i
UddannelsesGarantien

**Helhedstækning
i
uddannelsesgarantien
for unge
med særlige behov**



INDHOLD

Forord	5
Indledning	6
Anbefalinger på baggrund af evalueringen.....	7
Evalueringens to sider – proces og resultater	9
DEL I: Den resultatorienterede side af sagen	
Teori, metode og design i evalueringen	10
Evalueringens metode og design kort beskrevet.....	10
Etableringen af en baseline, hvilke cases?	10
Kriterierne for udvælgelse af cases.....	11
Illustrative eksempler fra projektet omkring ICF versus diagnoser.....	11
Kategorier af cases medtaget.....	12
Betragtninger om repræsentative cases og baseline 2009	12
Helhedstækningen via Capability Approach	13
Nussbaums liste over centrale kapabiliteter	15
Den endelige kvantitative opfølgning på cases	17
Spørgeskemaet	17
Bortfald	17
Resultater	18
Hvor mange har færdiggjort eller er godt i gang?	18
Hvor mange er stoppet eller har pause?	19
Evaluering af fordelingen af kapabiliteter	20



Resultaterne sammenlignet med andre data	22
Tilhørsforhold	23
Kropsligt helbred	24
Input fra evalueringens kvantitative del	24
Den endelige kvantitative opfølgning på cases: Konklusion	24
Input fra evalueringens kvalitative del	25
DEL II: Processiden	
Økonomiske forhold – forskellige løsninger	26
Hvordan udbydere af elementer eller fuldfærdige STU'er vælges – regionale og indholdsmæssige forskelle.....	26
9 unge – 9 virkeligheder – 9 løsninger – ét mål: Casebeskrivelser via videoproduktion.....	28
Afsluttende konklusion	29
Perspektivering.....	31
At mestre situationen	33
At tilegne sig nye kompetencer	34
Beskyttelsesfaktorer	36
Empowerment	36
Bibliografi.....	37



FORORD

Foreningsfællesskabet Ligeværd har gennem godt tre år været ansvarlig for projekt HUG, Helhedstækning i Uddannelsesgarantien. Et projekt der har haft til formål at udvikle metoder og modeller for etablering og gennemførelse af individuelle uddannelsesplaner for personer med særlige behov i relation til lov nr. 564 af 6. juni 2007. Det har været meget spændende at følge udviklingen af det arbejde, der er sket i forhold til kommunernes administration og ansvar over for den enkelte elev og dennes mulighed for at gennemføre en individuel uddannelse, og samtidig har kunnet følge, hvordan kvaliteten i uddannelses tilbuddene fra de deltagende uddannelsesinstitutioner har udviklet sig.

Denne evalueringsrapport og anbefalingerne fra praksis giver en god beskrivelse af de mange problemer, der er og har været med implementeringen af en helt ny type uddannelse, som denne ungdomsuddannelse viser sig at være. Der bliver samtidigt givet gode anbefalinger på, hvordan det kan lade sig gøre, at målgruppen får de optimale muligheder for at udvikle ønskede og nødvendige, personlige kompetencer.

Den medfølgende DVD viser eksempler på, hvordan nogle unge har fået et for dem godt uddannelses- og praktiktilbud.

Fra Ligeværds side, skal der lyde en stor tak til alle, der har ydet en god og solid indsats i udviklingsarbejdet.

Vi ser frem til, at anbefalingerne fra HUG's store arbejde vil blive inddraget i den lovrevision, der skal finde sted i folketingsåret 2011/ 2012.

Marianne Jelved
Formand for Foreningsfællesskabet Ligeværd



INDLEDNING

Denne rapport har til formål at sammenfatte, hvad projekt *"Helhedstækning i uddannelsesgarantien"* har arbejdet med.

Evalueringen har gennem projektperioden forfulgt to hovedspor, nemlig på den ene side udvikling af de individuelle uddannelsesplaner, som danner omdrejningspunktet for den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse (STU), og på den anden side de unges gennemførselsprocent. Ligeledes har evalueringen set nærmere på, hvorledes planerne omsættes fra nogle ofte meget abstrakte målsætninger til konkrete udviklende aktiviteter for den enkelte unge i uddannelsen. Denne prioritering og optagethed har vist sig helt nødvendig. Lov 564 lægger nemlig vægt på, at der udarbejdes treårige samlede uddannelsesplaner, der *"skal udgøre et planlagt og koordineret forløb"*, tilpasset den enkelte unges *forudsætninger, interesser, motivation og lyst*.

Som det har været afdækket gennem tidligere delrapporter, der har været fremlagt ved de årlige statuskonferencer og ikke mindst diskuteret i projektsammenhæng, så synes dette treårige perspektiv fortsat at udgøre en akilleshæl. Vi vender senere i denne rapport tilbage til uddannelsesplanerne og drager dem frem igen i konklusionen.

Vi vil gerne benytte lejligheden til at takke lokale projektansvarlige, medarbejdere og unge samt projektledelsen for venlig imødekommenhed og frugtbare diskussioner undervejs i forløbet.

Selve rapporten er resultatet af en form for evaluering, hvor evaluaterne både har stået *"udenfor"* og samtidig også været inviteret med *"indenfor"* med det formål at kvalificere projektet ved at tilføje det andre synsvinkler (Capability Approach) og ved at deltage i diskussioner i koordinationsgruppen såvel som under besøg hos de deltagende projekter. Anbefalingerne er på den måde en fællesmængde af evaluering, diskussion og uddannelsespolitisk fremadrettede overvejelser på baggrund heraf.

Rapportens første del er i sin form mere beskrivende, mens anden del ydermere tilføjer diskuterende og perspektiverende afsnit, der forsøger at appellere direkte til den fortsatte udvikling af dette og lignende projekter.

Oktober 2011

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

/Niels Rosendal Jensen og Christian Christrup Kjeldsen

Anbefalinger på baggrund af evalueringen

I en *snævrere forstand* anbefales at finde holdbare løsninger på følgende udeståender:

1. Der er behov for at beskrive målgruppen og dennes lovfæstede ret til uddannelse på en ny måde. I gældende lov defineres målgruppen som unge, der ikke kan gennemføre en anden ungdomsuddannelse, selv med vidtgående specialpædagogisk støtte. Der er tale om en "negativ" bestemmelse af målgruppen, som ikke findes tilsvarende i andre ungdomsuddannelser. Der er endvidere tale om, at en ung ikke kan kvalificere sig til den, men at dette udelukkende afgøres af den unges kommune. Som rapporten viser, ser dette ud til at indebære forskelle fra kommune til kommune.
2. 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 er i gang med uddannelsen. I 2007 antog man, at de fleste STU-elever ville være forsørget af deres pension. I 2011 er mere end halv-delen 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 år på uddannelsen, eller at der modregnes i formue). Udgifter til transport er ligeledes en problemstilling). Både under selve uddannelsen og efter dens afslutning er forsørgelsesgrundlaget usikkert, idet uddannelsen ikke nødvendigvis sikrer en fremtidig forsørgelse. Alene disse typer forsørgelse underminerer lige-behandling af borgere. Der anbefales derfor i forbindelse med lovrevisionen at etablere en STU-ydelse i stil med eksempelvis EGU-ordningen.
3. Det er vigtigt at se fremad. De første grupper af unge har afsluttet uddannelsen; andre er på vej i et langt større antal end oprindeligt forventet. Hvordan ser deres videre uddannelsesmuligheder ud? En bred ramme-lov kunne åbne muligheder for at afprøve forskellige uddannelser, der fortsat kan indeholde STU-lovens prioriterede målsætninger: aktivt medborgerskab, uddannelse, beskæftigelse.
4. Der er et udtalt behov for, at de relevante lovgivninger bringes i samspil. I den forbindelse finder vi brudflader mellem ikke mindre end fem lovgivninger, som med fordel kunne bringes i bedre harmoni med hinanden. Det drejer sig om: "*Lov om Ungdoms-uddannelse for unge med særlige behov*", "*Lov om Retssikkerhed*", "*Lov om Social Service*", "*Lov om aktiv beskæftigelse*" (LAB) og "*Lov om aktiv Socialpolitik*" (LAS). Udover behovet for *samspil* synes det ligeledes at være en fordel, hvis de forskellige lovgivninger faktisk blev bragt i anvendelse i forhold til den unge, eksempelvis mulighederne i LAB loven.

I en *bredere forstand* anbefales det at overveje hvilke erfaringer, der ud fra den helhedsorienterede indsats i den særlige tilrettelagte ungdomsuddannelse med fordel kan udbredes til andre ungdomsuddannelser. Her skal især peges på behovet for en effektivisering af samarbejdet mellem læringens forskellige arenaer gennem en målrettet vejlednings- og opfølgingsindsats. Dvs. at unge guides håndholdt gennem disse forskellige læringsrum, der kan beskrives som:



- (1) *Formel* læring i skoler og uddannelsesinstitutioner.
 - (2) *Nonformel* læring:, forstået som en systematisk udvikling skabt i rammer som ikke er ”skole”, typisk i specialpædagogiske institutioner og tiltag.
 - (3) *Informel* (uformel) læring, dvs. den spontane læring i familien, eller andre sociale grupperinger.
1. Det kan anbefales at knytte formel uddannelse træning, beskæftigelse og social service sammen. Institutioner og netværk med direkte kontakt til de unge har udviklet egnede metoder til at arbejde med dem. Derfor er det vigtigt at kunne trække på disse erfaringer ved at fremme deres deltagelse som ligestillede partnere i forhold til planlægning og udførelse af uddannelse, træning og serviceydelser i andre sammenhænge ligeledes (formal læring).
 2. Ligeledes anbefales den brede, proaktive og kontinuerlige vejledning og støtte til de unge (nonformel læring).
 3. De svage stillede unge opsøger ikke selv myndigheder. Derfor må der udvikles mere fleksible rammer – f.eks. ved at henlægge den opsøgende virksomhed til den unges familie, arbejdsplads, sportsforening, klub eller lokale forretninger og fast food-udsalg, altså netop de steder, hvor man mest effektivt kan komme i kontakt med de unge og de fællesskaber de eventuelt indgår i (informel læring).

Evalueringens to sider – proces og resultater

Evalueringen af det samlede HUG projekt har generelt stilet efter at imødekomme to overordnede kriterier: på den ene side det resultatorienterede og på den anden side det procesorienterede. Mens resultatsiden havde til formål at afdække, hvordan og hvorvidt helhedsorienteringen opfylder sin faktiske målsætning om, at 80% af de unge, der deltog ved projektafslutningen, enten var godt i gang med den enkeltes særligt tilrettelagte uddannelse eller havde afsluttet denne, skulle processiden medvirke til, at de deltagende lokalområder dels kunne lære af egne succeser og fejltagelser, dels lære af de øvrige erfaringer på godt og ondt. Det er på baggrund heraf, at der er givet en række anbefalinger.

Men hvor højt er barren sat? Er 80% ikke forventeligt for en ungdomsuddannelse? Nej, det er det ikke. Hvis der ikke fokuseres på de mere ressourcerstærke unge, som tager plads i landets gymnasieskoler, men i stedet inddrages unge, som ønsker en mere praktisk tilknytning til arbejdsmarkedet, så er 80 % et resultat, som er sat højt. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd er i august 2011 fremkommet med en analyse af tal fra Danmarks Statistik, som illustrerer, at op imod hver tredje ung, der starter på en erhvervsuddannelse, falder fra. Opmærksomheden skal her henledes på den definition på frafald, som Danmarks Statistik betjener sig af i den forbindelse: *"Danmarks Statistik definerer ud fra, at den unge ikke har afsluttet sin uddannelse 7 år efter normeret tid og samtidig ikke er i gang med en uddannelse"* (AE, 2011). Det betyder, at når blot de unge indenfor en periode på syv år efter den normerede tid for erhvervsuddannelsen er i gang med en anden uddannelse, bliver de ikke talt med. Med ungepakkerne in mente og kravet til unges tilknytning enten til arbejdsmarked eller uddannelse fremstår disse tal endnu mere grelle. Faktisk gennemfører kun 30,9% af de unge deres erhvervsuddannelse på normeret tid, hvorimod hele 80,4% af gymnasieskolens unge gennemfører på normeret tid. Man kan derfor illustrativt sige, at HUG projektet stiler efter resultater med samme høje gennemførelsesprocent som gymnasieskolen - på trods af at eleverne har særlige behov og netop er kendetegnet ved, at de ikke vil være i stand til at gennemføre én af de øvrige mulige ungdomsuddannelser.

I nærværende rapport vil der være fokus på resultatsiden, men grundigt underbygget og illustrativt belyst med empiriske beskrivelser og eksempler fra processen og processiden, hvor en række indsigter vil blive præsenteret. Den resultatorienterede side af sagen vil blive præsenteret i Del I.

Som nævnt har der således været en proces gennem perioden. Denne proces har først og fremmest vist sig internt i projektet. Men ligeledes har hele området været inde i en proces, som virker tilbage som omverdensvilkår for selve projektet. Denne nærmest dialektiske vekselvirkning er søgt beskrevet undervejs. Ligeledes er det i processen, at vi har mulighed for at grave et spadestik dybere og afdække en række af de væsentlige problemstillinger og ikke mindst de gode erfaringer, som bør gives videre. Dette præsenteres i rapportens Del II.

DEL I: Den resultatorienterede side af sagen

TEORI, METODE OG DESIGN I EVALUERINGEN

Evalueringens metode og design kort beskrevet

Ved projektstart var der en række indledende drøftelser omkring evalueringens *mål, indhold og gennemførelse*. I den forbindelse blev en række elementer aftalt og iværksat. Overordnet skulle helheden i uddannelsesgarantien følges gennem hele projektperioden, ligesom dens virkninger/effekter skulle kunne evalueres.

Således blev det aftalt, at de deltagende lokalområder skulle udvælge et antal cases (individuelle uddannelsesplaner) med henblik på at etablere en såkaldt "*baseline*". Ud fra en række udvælgelseskriterier med afsæt i en operationalisering af ICF-nøglen (International Classification of Functioning, Disability and Health) i forhold til projektets sigte. Casene sigtede mod at repræsentere områdernes "tyngde", hvilket skal forstås som det antal planer i alt i forhold til områdets samlede antal STU-elever, spredning i grundlag i forhold til ICF samt køn. Casene blev indleveret til evalueringsteamet med henblik på en efterfølgende vægtning, udvælgelse af typiske såvel som atypiske cases.

Baseline blev etableret sommeren 2009, og de enkelte cases er efterfølgende søgt fulgt gennem forløbet frem til sommeren 2011 af lokalområderne og evalueringsteamet. Ligeledes har evalueringsteamet fulgt op på en række cases med omfattende interviews af de unge, de professionelle omkring den unge, og når det var muligt den unges forældre. Det har af forskellige årsager, som vil blive uddybet senere, vist sig vanskeligt i alle tilfælde at følge de unges uddannelse gennem hele perioden. Planen var, at der i sommeren 2011 kunne gennemføres en sammenligning mellem *baseline* og resultaterne ved projektets afslutning.

Dette skulle udgøre den mere kvantitative side af evalueringen, som vi fremlægger i det følgende:

Etableringen af en *baseline*, hvilke cases?

Designet for etableringen af denne *baseline* var, at ca. 100 cases skulle vælges via et dobbelt professionelt udtræk forstået således, at de ni områder foretog en første udvælgelse af relevante cases ud fra en fordelingsnøgle, som var orienteret efter Undervisningsministeriets daværende opgørelse af henvisningsårsager til uddannelsen. Herefter skulle de ni lokale områder skrive en kort beskrivelse og begrundelse for, at casen faldt indenfor den angivne typologi. Efterfølgende var det tanken, at evalueringsteamet skulle lave den endelige udvælgelse for viderebehandling. Når dette var gjort, skulle der eventuelt indsamles supplerende cases.

For at tilgodese den nævnte geografiske og ikke mindst demografiske dimension blev de ni områder bedt om at frembringe, hvilket vil sige kontakten til den unge og dennes samtykke, et vægtet antal cases i forhold til deres "kundegrundlag". Samtidig blev alle ni områder bedt om at udpege et "overskud" af cases således, at det endelige *sample* kunne skabes. På denne måde har indsamlingen af cases i projektet været opdelt i etaper.

Kriterierne for udvælgelse af cases

Under de indledende drøftelser gav projektdeltagerne udtryk for et ønske om at få et fælles sprog. Det fælles sprog skulle principielt bygge bro mellem den fremherskende anvendelse af diagnoser overfor en fokusering på de faktiske funktionsevner. Derfor blev der i designfasen skabt et fælles sprog, der skulle fungere som det nævnte skift væk fra diagnoser. Der skulle således anvendes et andet sprog, der *“flytter fokus fra sygdom og helbredelse til også at omfatte det, der har betydning for deltagelse i et almindeligt hverdagsliv, i fællesskab med andre og i samfundet.”* (MarselisborgCentret, 2005, s. 9).

Ideen bag var at *“integrere det medicinske, naturvidenskabelige, og det psyko-sociale, humanistiske, menneskesyn”* (MarselisborgCentret, 2005, s. 9) i en helhedsorienteret sammenhængende sprogbrug og en etisk overvejet tilgang.

Dette blev gjort dels ved anvendelse af WHO's internationale klassifikation af funktioner og helbred, dels ved at trække på den i en dansk sammenhæng forholdsvis nye tilgang *“Capability Approach”* (kapabilitetstilgange). I forbindelse med typificeringen af cases og fordelingen i forhold til henvisningsårsager søgte vi således at anvendte ICF som ramme, idet det er et *“internationalt accepteret værktøj”*, som *“kan benyttes tværfagligt og tværsektorielt”* (MarselisborgCentret, 2005). Dette sidste udgør et grundlæggende krav, når der arbejdes i et landskab, hvor mange forskellige fagligheder, vanskeligheder m.v. skal spille sammen, dvs. bl.a. være i stand til at tale om det samme, når der skal samarbejdes.

Den valgte Klassifikation kunne indfri dette mål, idet den *“henvender sig til aktorer inden for sundheds-, social-, undervisnings og arbejdsmarkedsområdet m.fl., som kan drage nytte af anvendelsen af ICF”* (MarselisborgCentret, 2005). Tanken var, at der ved at anvende ICF kunne skabes et tværfagligt sprogligt udgangspunkt for baseline med en mere *“entydig”* betydning, men med forskellige mål for anvendelsen.

Illustrative eksempler fra projektet omkring ICF versus diagnoser

Gennem projektet er det blevet tydeligt, at dette uddannelsesfelt i høj grad ville kunne profetere af at have fokus på de konkrete problemstillinger frem for abstrakte diagnoser. Dette er ligeledes tydeligt i de mange enkeltinterviews, der er lavet i projektets slutfase. Relevansen af projektets ønske om at gå fra et mere singulært diagnosesprog til en bredere og mere inklusiv beskrivelse af funktionsnedsættelser, som blandt andet også tager omverdensfaktorer med i betragtning, kan ligeledes ses af følgende illustrative eksempel fra de videoklip, som er beskrevet i et senere afsnit, og som er offentligt tilgængelige. De illustrative eksempler i nærværende sammenhæng er i videst mulige omfang valgt fra disse videoklip, således at læseren har en direkte mulighed for at skabe sig sit eget indblik, men de er valgt ud fra af de er illustrative for de pointer, vi har samlet set har fundet.

Julie på 20 år siger, at *“det er da egentligt fedt, at der er blevet lavet en uddannelse for sådan nogle, som ikke kan tage en almindelig uddannelse, og så tænkte jeg: jeg skal da have en uddannelse.”* (Videoklip 1, Julie). Julie og hendes forældre vil gerne have, at hun skal kunne flytte hjemmefra, men som Julie selv udtrykker *“jeg ved, at jeg ikke selv vil kunne klare at bo alene”* (Videoklip 1, Julie). Hun fortsætter *“mig og mine forældre snakker om bofællesskab, og så skal de åbenbart vide, hvad det er, så man kommer det rigtige sted hen. Så er jeg så i gang med en diagnose nu, så jeg forhåbentligt på et tidspunkt kan komme hjemmefra”* (Videoklip 1, Julie).

leve det liv, den enkelte unge har grund til at ønske sig. Det skyldes, at en diagnose, som systemet fungerer i dag, er den nøgle, der kan åbne op for den hjælp og de muligheder, den unge ønsker sig. Hele dette faglige felt skulle i højere grad se på den enkeltes faktiske funktionsnedsættelse, der allerede er afdækket og beskrevet både gennem PAS afdækninger og de beskrivelser, der har været foretaget i forhold til unge gennem hele deres hidtidige uddannelse. Med andre ord er dette en god illustration af, hvorfor det blandt andet kan anbefales at gå fra en beskrivelse i diagnoser til ICF. Den enkeltes unges diagnose kan til tider blive en meget stor del af hans eller hendes selvbillede, som det fremgår, når Rune skal præsentere sig og straks nævner sin diagnose: *"Jeg hedder Rune, og jeg har Asperger syndrom"* (Videoklip 2, Rune). At have fokus på den enkeltes funktionsnedsættelse er ikke det samme som at lade den faglige viden, der eksisterer i tilknytning til diagnoser gå tabt, men ofte er det meget konkrete funktionsnedsættelser og problemstillinger, den enkelte unge tumler med. Som Runes psykolog beskriver det: *"de første to år, jeg kendte Rune, har han ikke fået hjælp til at færdes rundt i trafikken, og det var faktisk noget, han fortalte mig, at det kunne han ikke, og han kunne heller ikke klokken ... det var altså sådan to ting, hvor han har det fra, det ved jeg ikke, men et eller andet sted har han fået at vide eller måske erfaret, at han ikke kunne færdes i trafikken, og at han heller ikke kunne klokken, og han sagde det på en måde som om, at det var en del af hans vanskeligheder, og det kunne Rune bare ikke, og det kunne han ikke lære"* (Videoklip 2, Psykolog). At blive i stand til at bevæge sig rundt i samfundet, altså at være mobil (som hører blandt de basale kapabiliteter ifølge Nussbaum), er derfor en del af den praktiske gennemførelse af Runes STU.

Kategorier af cases medtaget

Der blev kort fortalt skabt en model for udvælgelse af cases byggede på en række kategorier. Det var bevidst, at antallet af cases indenfor hver kategori ikke fulgte de procentfordelinger, UVM på daværende tidspunkt havde fundet. Dette blev gjort for at undgå, at omfanget af cases i de mindste kategorier ville blive for små i forhold til den videre udvælgelse m.v. Baseline blev således etableret ved, at hvert område søgte at indlevere cases i hver kategori svarende omtrent til procentangivelserne. Begrundelserne og kategoriseringen af de enkelte cases er herefter samlet for de samlede indleverede cases.

Den 1. april 2009 blev materiale beskrivende denne proces rundsendt til gennemlæsning på baggrund af det hidtil vedtagne. Uddybende undervisning i forståelsen af ICF plus kapabilitetstilgangens grundlag blev gennemført i Vejle den 3. juni 2009. Herefter syntes forudsætningerne for indbringelse af et relevant og informeret udvalg af cases at være til stede.

Betragtninger om repræsentative cases og baseline 2009

STU'en er i høj grad et uddannelsesfelt under opbygning, hvilket i sig selv giver anledning til at afgrænse antallet af cases. Samtidig har fordelingen af henvisningsårsagerne for unge, som har fået tildelt uddannelsen, ændret sig gennem perioden. Disse årsager er på en række punkter sammenfaldende med de cases, som det lykkedes at få indsamlet (at indhente undervisningsplaner er ikke som at plukke en buket sommerblomster i en mark – idet de unge skal selv indvillige i at indgå i undersøgelsen). Derfor er der ikke lavet en yderligere vægtning af materialet, hvorfor de enkelte cases i den kommende kvantitative analyse alle vil indgå med samme vægt.

Det blev gennem processen tydeligt, at målgruppebeskrivelsen repræsenteret ved Undervisningsministeriets oprindelige beskrivelser og den fordeling, som Undervisningsministeriet via UNI-C havde afdækket tidligt i forløbet, ikke ramte den udvikling, projektdeltagerne oplevede. Således var det oplevelsen, at en række unge med andre funktionsnedsættelser end udviklingshæmning var en større del af målgruppen. De enkelte elever viste sig at have særdeles forskelligartede behov - ofte kombinerede

vanskeligheder, hvilket meget rammende fanges i følgende citat fra én af vejlederne fra UU, som har været medvirkende i forhold til de indsamlede cases:

”Målgruppen er meget bred. Der er hele tiden tydeligt fokus på, om den unge er i stand til at gennemføre en almindelig ungdomsuddannelse med støtte eller en EGU, inden der tænkes på STU som en mulighed. De unge, der efter dette er i målgruppen for STU, er meget forskellige. Det kan være specifikke vanskeligheder, ofte med en diagnose som baggrund, og den anden store gruppe er dem, man kalder ”unge med særlige behov”, hvor intelligensen er den gennemgående barriere. Nogle unge lægger meget vægt på det sociale element, det praktiske element, andre lægger meget vægt på et fagligt element, andre igen har bomuligheden som noget væsentligt, og endelig er der en gruppe, hvor deres hjemlige situation har en stor indflydelse. Alle disse elementer er ikke enkeltstående, men er ofte blandet ind i hinanden, og netop derfor er det individuelle det helt grundlæggende i enhver indstilling til STU.” (UU Vejleder til en ung i projektet).

Den oplevelse af andre henvisningsårsager i starten af projektet kan illustreres ved den ændring, som UNI-C fremlægger. Fra 28. februar 2009 til 28. februar 2010 falder gruppen, som er henvist indenfor deres kategorisering ”*Generelle indlæringsvanskeligheder (psykisk udviklingshæmmede, sent udviklede m.fl.)*” fra 71,2% til 50,4%. Samtidig kommer der væsentligt flere i en række af de øvrige grupper. Der kan peges på to grupper, som især er i stigning, og som ligeledes fra projektsammenhæng har udgjort en andel af cases, nemlig grupperne ”*Kombination af forskellige henvisningsårsager*” og ”*Sociale og miljøbetingede vanskeligheder (adfærdsvanskeligheder, socio-emotionelle)*”. Stigningen ifølge UNI-C for unge, der er henvist med forskellige årsager, går i 2009 til 2010 fra 2,3% til 9,2%. Ligeledes vokser gruppen med sociale og miljøbetingede vanskeligheder fra 2,3% til 6,0%.

HELHEDSTÆKNINGEN VIA CAPABILITY APPROACH

I forbindelse med projektets gennemførelse blev Capability Approach introduceret som en tilgang, der kunne anvendes som målestok for, hvorvidt et helhedsorienteret perspektiv i de enkelte unges uddannelse var tilgodeset. Dette var nødvendigt for at kunne vurdere graden af helhedsorienteret indsats i projektet. Denne tilgang har ligeledes den fordel, at hovedområderne for læring i uddannelsen bliver afdækket. Uddannelsen har således en almindelig del med vægt på *social* og *personlig* udvikling. Samtidig indeholder den en mere specifik og fagrettet del samt en praktisk del, som retter sig mod den unges *faglige* udvikling, altså som Undervisningsministeriet skriver: ”*En specifik, målrettet del, der skal støtte udviklingen af den enkelte unges interesser, evner og særlige færdigheder*” (UVMs hjemmeside). Et fjerde element i forhold til uddannelsen udgøres af den løbende *vejledning*.

Tilgangen, som på dansk er blevet introduceret i udgivelsen ”*Capability Approach: En anderledes tilgang til pædagogik, uddannelse og omsorg*” (Jensen og Kjeldsen 2010), er udviklet af nobelprismodtageren Amartya Sen. Målet er et samfund, hvor den enkelte har lige muligheder for at sammensætte et godt liv—et liv, der giver mening for den enkelte og er værd og værdigt at leve. Vejen hertil er social retfærdighed og reelle muligheder for at træffe egne valg. En *capability* eller *kapabilitet*, som vi oversætter det til, er en evne eller færdighed kombineret med rettigheden til eller den reelle mulighed for at praktisere den.



Eksempelvis er det ikke en kapabilitet, hvis den unge gennem den særligt tilrettelagte uddannelse har lært at bo alene i en for ham eller hende egnet bolig - hvis en sådan bolig ikke stilles til rådighed efterfølgende. Er boligen derimod til rådighed, har den enkelte friheden til at vælge at bo selv, men også at vælge det fra og måske søge et bofællesskab med andre unge.

Der er således tale om den enkelte unges reelle friheder og valg. Det helhedsorienterede perspektiv er bragt ind ved, at tilgangen opstiller en liste over 10 basale kapabiliteter, som ifølge Martha Nussbaum er det minimale grundlag for et værdigt menneskeliv. Nussbaum giver de enkelte punkter indhold i relation til det område, som de faktisk skal forstås og omsættes i forhold til. Det samme er gjort i projektet med henblik på STU området. Der blev i den forbindelse etableret en række kursusdage, hvor tilgangen og det teoretiske grundlag blev yderligere uddybet og ikke mindst diskuteret. Det blev i processen tydeligt, at der var en høj grad af sammenfald mellem lovens muligheder og Nussbaums liste over basale kapabiliteter. Her nævnes to eksempler. Kapabiliteten at have *kontrol over egne omgivelser* indbefatter også at have mulighed for politisk at deltage i at tage beslutninger, der vedrører ens liv, og ret til politisk deltagelse samt ytringsfrihed. At have kontrol over egne omgivelser handler ifølge Nussbaum desuden om muligheden for at få beskæftigelse. Denne kapabilitet er blandt dem, som ifølge projektdeltagerne får stor opmærksomhed, når uddannelsen planlægges og senere gennemføres for de enkelte unge. Lovgivningen beskriver, hvorledes det er et mål for den enkelte unge i STU *"at deltage selvstændigt og aktivt i samfundslivet"*. Dette kan yderligere suppleres med lovens intention, som den præsenteredes af Bertel Haarder i 2008: *"Med den ny ungdomsuddannelse er det anderledes. Her er det den unge og den unges behov og ønsker, der fastlægger, hvad den unge skal lære. Her er udgangspunktet: Hvad kan og vil du i dag? Og hvad vil du gerne kunne, når du er færdig om tre år?"* (Bertel Haarder, 2008). Der er således også et sammenfald i forhold til beskæftigelse, da formålet med ungdomsuddannelsen er *"at unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov opnår personlige, sociale og faglige kompetencer til en så selvstændig og aktiv deltagelse i voksenlivet som muligt og eventuelt til videre uddannelse og beskæftigelse."* (lov 564). Loven understreger, at den enkeltes reelle mulighed for at have indflydelse på eget liv er et omdrejningspunkt både i forhold til selve uddannelsen og i forhold til et samfund, som ifølge Nussbaum vil sikre sig, at alle opnår en række basale muligheder. Et andet eksempel er kapabiliteten at lege, hvilket dækker det at være i stand til at kunne le, lege og nyde forskellige fritidsaktiviteter. Det er i loven angivet som en hensigt, at den unge får mulighed for at få *"et selvstændigt og aktivt fritidsliv"* (lov 564).

Projektdeltagerne besluttede efterfølgende, at der skulle skrives en let tilgængelig udgave på dansk over de ti basale kapabiliteter. Den blev målrettet arbejdet med unge i målgruppen for den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse. Resultatet af dette arbejde kan findes på HUG-projektets hjemmeside.

Listens overordnede beskrivelser er noget abstrakte, men blev af projektet konkretiseret og samlet i en mindre udgivelse, der i praksis kunne danne samtalegrundlag mellem elev, forældre og professionelle i forbindelse med det reflekterede samarbejde om at udarbejde, gennemføre og evaluere uddannelsesindsatsen, herunder udfærdigelsen af de konkrete uddannelsesplaner for de unge i den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse.



Nussbaums liste over centrale kompetencer

Listen er ikke prioriteret og ifølge Martha Nussbaum åben for diskussion. Nedenstående er listen i sine overskrifter. Da der netop er tale om en helhedsorienteret tilgang, kan disse dele ikke blot adskilles og puttes i kasser. Ligeledes er der tale om centrale friheder, som afhænger af omverdensforhold, der ligger udenfor den enkelte elevs rækkevidde. Med disse forbehold har vi dog i grove træk placeret de enkelte kompetencer indenfor uddannelsen hovedområder. De enkelte kompetencer kunne være placeret flere steder, men valget er truffet på baggrund af de steder, vi gennem projektet har fundet, at det er gavnligt at give dem opmærksomhed. Ligeledes skal der gøres opmærksom på indholdssiden, som er mere udtømmende end overskrifterne og den korte karakteristik. Således dækker kompetencen *Sanser, Fantasi og Tænkning* både den faglige uddannelse i læsning, skrivning og matematik – men ikke kun. Når der samtidig fokuseres på det, den enkelte faktisk skal blive i stand til, altså at have friheden til at læse og udtrykke sig skriftligt, betyder det ikke nødvendigvis, at den enkelte kan læse selv i en dagligdags forståelse. Lærer den unge at anvende syntetisk oplæsning via læsecomputer, og en sådan er til rådighed, er muligheden også givet. At lære at anvende de individuelle løsninger, der på trods af den enkeltes vanskeligheder gør det muligt, falder også ind under denne kompetence. Målet er at kunne udtrykke sig selv på forskellige måder, ikke kun gennem de mere traditionelle former, men også gennem kreative udtryksformer som f. eks. musik, teater og billedkunst. (Se eventuelt Kjeldsen, C.C. & Jensen, H. I. 2010 eller Jensen, N.R. & Kjeldsen, C.C. 2010).

Uddannelsens almendannende del:

Social læring og udvikling (og friheden til at praktisere denne)

VII Tilhørsforhold:

At kunne og have mulighed for at leve sammen med andre i et socialt fællesskab med fokus på at kunne sætte sig ind i andres tanker og følelser og samtidig at have selvrespekt og blive behandlet lige.

V Følelser:

At være i stand til at knytte sig til andre. At elske dem, som elsker og passer på én, samt føle sorg, når de ikke er der. Ikke at blive stoppet i sin følelsesmæssige udvikling pga. frygt eller angst.

III Kroslig integritet:

At være i stand til at bevæge sig omkring i samfundet uden skam. At kunne sætte og få respekteret egne grænser for kropslig integritet.



Uddannelsens almindelige del:

Personlig læring og udvikling (og friheden til at praktisere denne)

I Liv:

At være i stand til at leve et helt liv af normal længde. Et liv, der ikke er så reduceret, at det ikke er værd at leve.

II Krosligt helbred:

At være i stand til at have et godt helbred, hvilket omfatter en passende kost og et egnet sted at bo, men også at have mulighed for at finde en kæreste og evt. stifte familie.

VI Praktisk fornuft/ Praktisk tænkning:

At kunne forme en opfattelse af det gode samt reflektere kritisk over og deltage i planlægningen af sit eget liv.

Uddannelsens specifikke del:

IV Sanser, Fantasi og Tænkning:

At være i stand til at bruge sanserne, fantasere, tænke og ræsonnere på en "ægte menneskelig" måde. En måde, der bl.a. er tilvejebragt af passende uddannelse.

VIII Andre arter:

At kunne leve i overensstemmelse med og i relation til dyr, planter og naturens verden i almindelighed.

IX At lege:

At være i stand til at kunne le, lege og nyde forskellige fritidsaktiviteter.

Den løbende vejledningsindsats og den specifikke del:

X Kontrol over egne omgivelser:

At kunne deltage i beslutninger både angående ens eget liv, men også politisk deltagelse, retten til ytringsfrihed samt muligheden for beskæftigelse i form af arbejde.

DEN ENDELIGE KVANTITATIVE OPFØLGNING PÅ CASES

Spørgeskemaet

Spørgeskemaet var bygget op med spring, således at den overordnede afdækning i forhold til succeskriteriet på de 80% efterfølgende blev uddybet. Hvis der eksempelvis blev svaret, at den pågældende elev *"fortsat[er] i gang med sin STU"*, blev dette fulgt op med: *"I hvor høj grad er eleven godt i gang med sin STU?"* med svarmulighederne: *"I meget høj grad", "I høj grad", "I nogen grad", "I mindre grad" og "Slet ikke"*. Logisk betragtet var sidstnævnte en mulighed, som ikke skulle kunne vælges, altså en umulighed. Efterfølgende blev informanterne bedt om at give en kort kvalitativ begrundelse for deres besvarelser. Denne kvalitative indsigt har vist sig at have betydning for den samlede vurdering og peger på en række problemstillinger.

Bortfald

I forbindelse med gennemførelsen af spørgeskemaet opstod en række vanskeligheder i forhold til lokalområdernes afdækning og opfølgning af de enkelte elever. Disse skyldes flere forhold, som kan relateres til bevægelse blandt de personer, som deltog i de lokale projekter. Over en snart treårig projektperiode er det naturligt, at en række medarbejdere skifter arbejde, har orlov eller lignende. Som en af de tilkomne projektdeltagere beskriver, så har *"der været personalemæssige udfordringer på vigtige poster, bl.a. deltagelse i HUG projektet. Der har været barsel, opsigelser, og det har betydet, at nye medarbejdere har skullet sætte sig ind i organisatoriske forandringer og IT-omlægninger, samtidig med at de skulle passe deres arbejde og hele tiden indstille og bearbejde nye sager"*. Ligeledes kan der grundet strukturændringer opstå skift i arbejdsopgaver og derved tilknytning til projektet og de unge, der følges. Eksempelvis: *"Vi har i [UU] gennemgået omfattende strukturændringer gående fra, at den enkelte vejleder godt kunne have både grundskole, unge samt lidt specialvejledning. Denne konstellation findes ikke længere – der er nu kun rendyrkede enten grundskole, unge eller specialvejledere"* (UU vejleder). Ved disse skift er vigtig viden om de enkelte cases ikke blevet overleveret på tilstrækkelig vis. Der er dog også gode eksempler på hvorledes denne overlevering har været håndteret. Overleveringen er ligeledes blevet vanskeliggjort af ændrede administrative systemer, som er iværksat under projektperioden. Eksempelvis udtaler en af regionerne, at der har *"været IT-mæssige udfordringer, som har betydet, at vi som specialvejledere SKAL overgå til det nye UV DATA specialmodul (2 af eleverne er fra x-kommune, og de har ikke købt specialmodulet i UV data). Det har medført, at samtlige af de unge mennesker, som vi er vejledere for, skulle flyttes fra det oprindelige system til det nye specialmodul. Det har været copy/paste arbejde og meget omfattende."* (UU vejleder).



Der har således været omrokeringer m.v. i et anslået omfang af hen ved 30% af projektdeltagerne i HUG. Ifølge de enkelte lokalområder er dette blandt årsagerne til, at de har haft vanskeligt ved at udfylde spørgeskemaet for alle de cases, som indgik i den oprindelige baseline. Ved afslutning af denne kvantitative del er der angivet besvarelser for 83 cases. Bortfaldet på omkring en femtedel af det oprindelige casegrundlag korresponderer med "bortfaldet" blandt projektdeltagerne over perioden. Disse ændringer har været tilfældige, og der synes ikke at være regionale forskelle i en grad, som gør, at der skal tages yderligere forbehold.

Resultater:

Hvor mange har færdiggjort eller er godt i gang?

Det overordnede resultat er følgende. Af de fulgte cases er 54,2% fortsat i gang med deres særligt tilrettelagte uddannelse. 31,3% har færdiggjort deres uddannelse, mens 14,5% har afbrudt deres særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse eller sat den på pause. Således er **85,5% af de cases, som det har været muligt at afdække til sidst, enten færdige eller i gang med deres uddannelse.**

I hvilken grad de er *godt i gang* med at gennemføre uddannelsen, har ligeledes været et kriterium. Der er her tale om et skøn, som i dette tilfælde er gjort af de fagfolk i HUG projektet, som løbende har fulgt de unge gennem projektperioden.

For de unge, som fortsat var under uddannelse, er svaret, at 66% af eleverne var "I meget høj grad" godt i gang med deres uddannelse. 16% var "i høj grad" godt i gang. 16% var "i nogen grad" godt i gang, mens kun 2% var "i mindre grad" godt i gang med uddannelsen. Det kan konkluderes, at de elever, som fortsat er under uddannelse, er godt i gang med at gennemføre den.

Af de kvalitative begrundelser træder to forhold frem. Den ene kategori af begrundelser for vurderingerne er, at eleven er *mødestabil og deltager aktivt*. Eksempelvis: "*Mødestabil og virker glad og harmonisk i undervisningsaktiviteterne*". Når det derimod ikke lykkes, kan det eksempelvis skyldes, at "*STU'en har været afbrudt af manglende bevilling, hvilket har affødt usikkerhed og frustrationer hos eleven, som har påvirket evnen til at deltage fokuseret og flyttet fokus til andet*".

Den anden kategori drejer sig om, at eleven er på vej til at blive i stand til at flytte i egen bolig gennem den planlagte botræning eller efter opholdet på institutionen.

En ikke typisk besvarelse er: "*Han har svært ved at møde om formiddagen og svært ved at se formålet med uddannelsen. Dertil har han svært ved at arbejde på at komme til at blive en del af ungdomsmiljøet. Der er fastsat nogle mål indenfor et meget begrænset felt, nemlig egne kostvaner mv. samt fokus på, hvordan han kan komme til at formulere noget, der har betydning for hans gode liv*".

Dette er den ene del af succeskriteriet. Den anden del er de elever, som har afsluttet deres ungdomsuddannelse under projektperioden. I forhold til denne gruppe har vi fundet det relevant at spørge til, i hvor høj grad målene i de individuelle planer er nået.

På spørgsmålet: "*I hvor høj grad er de mål, der blev sat for den unges STU, nået?*" fordeler svarene sig således: 60% finder, at målene er nået "*I meget høj grad*". For 28% af de fulgte cases er der tale om, at målene er nået "*I høj grad*", og for 12% er de nået "*I nogen grad*".

Blandt de kvalitative begrundelser er der en kategori, der viser, at det grundet progression i uddannelsesforløbet har været muligt at sætte nye mål løbende. Eksempler på dette er *"Eleven har i høj grad formået at nå de opsatte mål, der har været skift i uddannelsessted, og nye mål er opsat flere gange"*. Ligeledes synes det at være relevant at sætte mål, som er indenfor den enkeltes faktiske rækkevidde. Eksempelvis: *"Ung mand, der har store psykiske vanskeligheder - han har derfor haft som overordnet mål at kunne indgå i undervisningen (bredt forstået) med andre unge, at kunne møde i skole, at kunne spise sin madpakke, at blive i klassen (ikke opholde sig i timevis på toilettet m.v.) - dvs. overordnet det at kunne have en dagligdag. Hans mål er derfor i høj grad nået, da målene har været meget små, - MEN han har gennemført og haft 3 gode år"* (Opfølgning på case). Endelig har den enkeltes motivation og tilgang til uddannelsen også haft betydning. Eksempelvis: *"Det var en meget målrettet elev, der bevidst fulgte sine mål"*.

Hvor mange er stoppet eller har pause?

Med hensyn til den samlede evaluering er det også af interesse at se på de årsager, der er angivet i forhold til at frafalde eller sætte sin STU på pause. Som det fremgår af Undervisningsministeriets tal, er det en lille andel, som falder fra denne uddannelsesform. Dette gælder i særdeleshed, hvis der sammenlignes med øvrige ungdomsuddannelser. Da der samlet set kun er tale om et lille antal cases, må begrundelserne ses som illustrative bud på årsager. For de cases, hvor det blev angivet, at den unge var stoppet eller havde sat sin STU på pause, blev der fulgt op med spørgsmålet: *"Hvad er årsagen til, at den unge har afbrudt sin STU? Angiv også, hvis der er tale om aftalt pause, og hvordan denne aftale er skabt"*.

Besvarelserne peger på, at forskellige forhold, som kan opstå for målgruppen, kan give anledning til at sætte STU'en på pause. Eksempelvis: *"Der er aftalt pause på grund af barsel. Der har været kontakt i løbet af barselsperioden med henblik på, at uddannelsesplan kan fortsættes efter barselsperioden"* eller *"Fraflyttet kommunen juni 2010, og i den forbindelse har den unge mand valgt at pausere sin STU"*. Af de 14,5%, der enten har stoppet eller sat deres STU på pause, kan det ud fra de kvalitative begrundelser ses, at en meget stor del ikke er stoppet helt, men udelukkende har pause i uddannelsen. Et eksempel er: *"Ophold på en Højskole - aftalt pause"*, hvilket ifølge indsendte undervisningsplaner ligeledes kan være en del af STU'en, men i dette eksempel er en pause. Dog findes der også eksempler på, at STU-eleven er stoppet. Eksempelvis: *"Er stoppet en måned før afslutningen, da retten til et produktionsskoleophold derved ikke mistes"*, eller *"STU er afbrudt, fordi klienten starter på Aspit skole til august. Vedkommende kommer under forrevalidering"*, og *"Den unge mand er for nuværende i gang på VUC-enkeltfag"*. I disse tilfælde kan der tales om et positivt frafald, idet eleverne stopper for at kunne fortsætte i anden uddannelse. Ligeledes er der et eksempel, hvor uddannelse er valgt fra til fordel for arbejdssøgning: *"Ønsker ikke videre uddannelse; men søger et job - ikke aftalt"*. Ved siden af dette positive frafald findes også frafald, som kan give anledning til at drøfte grænserne for underviselighed og undervisningsparathed. F.eks. siges det om en elev: *"Er visiteret til dagtilbud, der i højere grad kunne rumme den unge end de USB tilbud, der var i kommunen. Den unge velanbragt på institution og derfor ikke muligt at se på andre udbydere uden for kommunen"*. Dette kan undre, når *"Der er således ikke tale om, at den unge kan blive for handicappet eller være for svagt fungerende i forhold til at få tilbud om et uddannelsesforløb. Ungdomsuddannelsens målsætning, indhold og tilrettelæggelse må tage hensyn hertil, fx ved at lade elementer af træning og mere omsorgsprægede aktiviteter indgå i den samlede uddannelsesplan."* (UVM 2009).



Evaluering af fordelingen af kapabiliteter

I den endelige opfølgning på de fulgte cases blev kapabilitetstilgangen igen bragt i anvendelse som vurderende ramme. Vurderingen er så at sige indbygget i Nussbaums liste over basale kapabiliteter, suppleret med den konkretisering, der var gjort i det samlede projekt.

Projektdeltagerne blev i opfølgningen bedt om at vurdere de ti korte udsagn, som de gennem seminarer og skriftligt materiale gennem projektet både havde kendskab til og haft indflydelse over, dvs. listens mulige anvendelse i forhold til både målgruppen og uddannelsesområdet. Som led i gennemførelsen af denne vurdering blev projektdeltagerne opfordret til at genlæse den korte bogudgave, der er skabt i HUG projektet (se projektets hjemmeside).

Deltagernes opgave var at vurdere, hvorvidt de mente, at den unges STU som helhed (både plan og praksis i forhold til hvert af de ti udsagn) pædagogisk har været opmærksom på at fremme elevens kapabilitet på en skala fra 1 (ingen opmærksomhed herpå) til 10 (stor opmærksomhed herpå). På disse spørgsmål er der "*item non-response*", altså et frafald af besvarelser udelukkende for de pågældende spørgsmål. Af de samlede besvarelser er dette afdækket for 90% af cases.

I det følgende præsenteres fordelingen af svarene i forhold til Nussbaums liste ved at rangordne listen fra højeste til laveste gennemsnit og derved vurdere på baggrund af gradbøjningen *mere* eller *mindre*. Der er tale om besvarelser på den ordinale skala, og de er behandlet som intervallskala. Gennemsnit vil af den grund være det estimat, som danner baggrund for den videre analyse.

Se næste side:



Ifølge kategoriseringen	Kapabiliteter	Placering (højeste gennemsnit først)
Almendannende del: Social læring og udvikling	VII. TILHØRSFORHOLD	1
Den løbende vejledningsindsats	X. KONTROL OVER EGNE OMGIVELSER	2
Almendannende del: Personlig læring og udvikling	VI. PRAKTISK FORNUFT	3
Almendannende del: Personlig læring og udvikling	II. KROPSLIGT HELBRED	4
Almendannende del: Personlig læring og udvikling	I. LIV	5
Almendannende del: Social læring og udvikling	V. FØLELSER	6
Almendannende del: Social læring og udvikling	III. KROPSLIG INTEGRITET	7
Specifikke del: herunder Faglig læring og udvikling	IV. SANSER, FANTASI OG TÆNKNING	8
Specifikke del: herunder Faglig læring og udvikling	IX. AT LEGE	9
Specifikke del: herunder Faglig læring og udvikling	VIII. ANDRE ARTER	10

Resultaterne sammenlignet med andre data

Frafaldet på denne uddannelse er generelt meget lavt, når vi ser på opgørelser fra Undervisningsministeriet opgjort af UNI-C. Ifølge UVM er der kun 5,6% som har afbrudt, men dette tal skal ses i forhold til alle registrerede pr. 28. februar 2010. Over 90% af dem, som er startet, er i denne opgørelse fortsat i gang med deres uddannelse. Med andre ord er det svært at sammenligne disse tal med projektets, da UVM's opgørelse dækker alle elever og derfor også de elever, som lige var startet på opgørelsesdatoen. Når det opgøres på den måde, havde kun 3% færdiggjort deres STU mod ca. 31% i projektet, altså ti gange så mange. Men igen er der tale om en forskel, da UVM opgør de tre procent ud fra det samlede antal, som er registrerede som påbegyndt uddannelsen. Hvis projektets resultater skulle sammenlignes med UVMs opgørelse, havde det været relevant at kende antallet af studerende, der startede i 2007 og 2008, og som havde gennemført eller var faldet fra over den treårige periode. Disse tal ligger evalueringen ikke inde med. Det er derfor vores vurdering, at forskellen i frafald fra UVM's opgørelse på 5,6% til projektets 14,5% til dels skyldes, at der i de 14,5% også medregnes elever, som har deres STU på pause. Ligeledes må der forventes et voksende frafald henover de tre år. Derfor antager vi, at forskellen bliver langt mindre.

Hans Iskov Jensen har i forbindelse med sin kandidatafhandling gennem et single-case study undersøgt hvilke af Nussbaums liste over kapabiliteter, der vægtes af henholdsvis én udbyder af den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse, af UU-vejledningen og af en række unge, der er i gang med uddannelse det pågældende sted. Dette er efterfølgende sammenholdt med lovgivningen for uddannelsen via en dokumentanalyse. Et af resultaterne fra undersøgelsen er, at fem kapabiliteter vægtes af både udbydere, UU, de unge under uddannelse og lovgivningen. Det drejer sig om følgende: 1) Liv, 2) Kropsligt helbred, 4) Sanser fantasi og tænkning, 6) Praktisk tænkning, 7) Tilhørsforhold (Jensen, H. I. 2011, s. 112). Kapabiliteterne er ikke rangordnede i Jensens undersøgelse, men stemmer i høj grad overens med den rangordnede opgørelse, vores evaluering når frem til. Blandt de fem højest placerede kapabiliteter finder vi fire, som samtlige aktører vægter i Jensens undersøgelse. Der er således tale om en fællesmængde mellem evalueringens mest vægtede kapabiliteter og fællesmængden af kapabiliteter, der vægtes af alle væsentlige aktører omkring ungdomsuddannelsen i Jensens undersøgelse. *X. Kontrol over egne omgivelser* har en fremtrædende placering i nærværende evaluering. Ifølge Jensens undersøgelse er denne vægtet af lovgivning, undervisere og elever. Det er således kun UU, som i Jensens undersøgelse ikke vægter denne kapabilitet. Det vil kunne forklares med henvisning til, at Jensens undersøgelse er afgrænset og har et snævert respondentgrundlag. Derfor finder vi også her et overvejende sammenfald, som underbygger nærværende resultater. Ses der på den rangordnede listes nederste fem kapabiliteter, er de blandt de kapabiliteter i Jensens undersøgelse, hvor ingen eller to af de fire aktørgrupper vægter disse. Kapabiliteten "*VIII Andre arter*", som dækker det at være i stand til at leve i overensstemmelse med og i relation til dyr, planter og naturens verden i almindelighed, er ikke vægtet af nogle af aktørgrupperne i Jensens undersøgelse og er i evalueringen ligeledes placeret lavest.

Som det fremgår af ovenstående beskrivelse af fordelingerne blandt besvarelsene (se minimum), er der ligeledes tilfælde, hvor der i tilbagemeldingerne ikke gives udtryk for, at der har været opmærksomhed på, hvorvidt den unges STU som helhed fremmer den enkelte kapabilitet. Der er eksempelvis tilfælde, hvor den unge synes at mestre denne kapabilitet og derfor ikke har behov for yderligere opmærksomhed i forhold til denne. Det er da også med dette in mente, at fordelingen skal læses. Det er imidlertid interessant, at man ved at tage kategoriseringen af kapabiliteter i betragtning ser, at der har været en overvejende opmærksomhed på den sociale og personlige udvikling overfor den mere faglige udvikling.



Et alment fællestræk er, at afdækning og beskrivelse af elevernes personlige udvikling i uddannelsesplanerne generelt er ret udtømmende. Den personlige udvikling beskrives eller målsættes i tilnærmelsesvis alle cases. Som tidligere afdækket er der en række personlige træk eller kompetencer, der går igen. Det drejer sig om, at den enkelte unges selvværd skal styrkes gennem uddannelsen og eksempelvis et ønske om, at den unge skal lære at acceptere og forstå egne og andres grænser. Samtidig må vi konstatere, at når det kommer til konkrete aktiviteter eller uddannelsesindhold, der skal styrke elevens videre udvikling af personlige kompetencer, bliver uddannelsesplanerne generelt tynde i deres beskrivelser. I nogle tilfælde er dette punkt endda sprunget over. Når det indgår, er der en overvejende tendens til at genbeskrive de overordnede mål for den personlige udvikling. Alt i alt vanskeliggør disse forhold yderligere den nødvendige operationalisering i praksis: I hvilken retning skal eksempelvis nedenstående faktuelle, men meget illustrative eksempel bringes på form?

I en af de unges uddannelsesplan er der skrevet:

" Mål for udvikling af elevens personlige kompetencer:"

" [Eleven] er en ung mand med god humor og mod på livet."

"[Eleven] er vedholdende og koncentreret om sit arbejde."

"Målet er, at [eleven] personligt bliver afklaret i forhold til muligheder og barrierer."

Af den opfølgende slutevaluering på uddannelsesplanerne fremgår, at nogle af listens elementer synes at have forrang i arbejdet hermed. Det drejer sig eksempelvis om:

Tilhørsforhold

At kunne og have mulighed for at leve sammen med andre i et socialt fællesskab med fokus på at kunne sætte sig ind i andres tanker og følelser og samtidig at have selv-respekt og blive behandlet lige.

Der er i materialet talrige eksempler på, hvorledes fællesskabet med andre unge har en central betydning for den enkelte unge. Det er ikke kun et spørgsmål om have et socialt fællesskab, men handler også om evnen til at kunne forstå og sætte sig ind i andres tanker og følelser og samtidig at bevare eller skabe sin selvrespekt og blive behandlet lige. Vigtigheden af denne kapabilitet fremgår ligeledes af loven, idet ungdomsuddannelsen skal indeholde fag og aktiviteter der *"fremmer den unges evne til at indgå i sociale sammenhænge"* (Lov 564). Denne dobbelte fordring om både at kunne sætte sig i den andens sted og samtidig fastholde sig selv ses blandt andet i følgende eksempel med Lærke, som på spørgsmålet: *"hvorfør kan du lide at være her"* svarer: *"fordi at her er alle lige"*. Den bagvedliggende tankegang bliver efterfølgende tydelig. Som hun selv siger, er hun: *"sådan en som gerne vil gøre det godt for alle, altså jeg laver mine ting og gør mine ting til tiden, så hvis jeg glemmer det en dag, så skal jeg ikke sætte mig og græde og tro, at folk bliver sure på mig ... jeg er sådan en, som sætter mine egne behov allerlavest og sætter andres behov allerførst, så min STU går faktisk ud på at lære at sætte mine egne behov først og sætte andres behov lidt lavere, og selvfølgelig tænke på andre, som jeg gør nu ... jeg er faktisk rigtig god til at lytte til andre og tænke på andre og være søde ved andre, men jeg har en tendens til at glemme mig selv"* (Lærke Videoklip 4)



Kropsligt helbred

Som det fremgår af videoklipet med Christian, gør det en forskel, om der uddannelsesmæssigt sættes ind i forhold til at udvide den enkeltes friheder i forhold til *kropsligt helbred*. Som UU vejlederen for Christian beskriver det:

"gennem intensiv fysisk træning har han udviklet sig til i dag at minimere dette fysiske handikap til, at han er blevet mere mobil. Han skal ikke bruge kørestol længere, han skal ikke sætte sig ned og hvile sig så meget, som han har gjort tidligere. Han bliver ikke så hurtigt udtrættet, fordi han er blevet udfordret på sin fysik" (UU vejleder Klip 3)

INPUT FRA EVALUERINGENS KVANTITATIVE DEL

Målet var, at 80% af eleverne blandt de udvalgte uddannelsesplaner skulle være godt i gang med at gennemføre eller direkte have afsluttet deres uddannelse.

De enkelte deltagende lokalområder har for hver af deres udvalgte cases udfyldt et spørgeskema, hvor der blev fulgt op på succeskriteriet.

DEN ENDELIGE KVANTITATIVE OPFØLGNING PÅ CASES: KONKLUSION

Når målene blandt de unge, som har gennemført "i høj" eller "meget høj" grad, er nået i sammenlagt 82% af de afsluttede planer, og dette sammenholdes med de kvalitative begrundelser, er det vores vurdering af de fulgte uddannelsesplaner i forhold til denne delundersøgelse, at de har indfriet de mål, den unge i første omgang har skabt i samarbejde med UU vejleder, forældre og andre relevante relationer. Når det samtidig kan ses, at spektret af kapabiliteter, som tilsammen kan danne rammen for den minimale forudsætning for et helt og menneskeværdigt liv, konkluderer vi på evalueringens produktorienterede side:

Den endelige konklusion er, at mere end 80% af de unge enten har gennemført deres særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse og i væsentlig grad nået de fastsatte mål eller er godt i gang med at gennemføre uddannelsen.

Endvidere konkluderes, at der er tale om en helhedsorienteret indsats i forhold til de unges gennemførelse af uddannelsen, dog med et overvejende fokus på den sociale og personlige udvikling.



INPUT FRA EVALUERINGENS KVALITATIVE DEL

Efter en mere kvalitativ gennemgang af de indleverede cases er der en række generelle forhold, som er illustrative for hovedparten af casene.

Et kvantitativt blik på omfanget af tekst i de enkelte cases viser, at en meget stor del omhandler beskrivelser af den unge. Beskrivelserne koncentrerer sig overvejende om elevens sociale og personlige kompetencer. Elevens faglige standpunkt i de forskellige fag og fagområder er ofte ikke afdækket.

Endvidere forekommer det, at uddannelsesplanen bærer præg af at være skrevet af eller i høj grad påvirket af det uddannelsessted, som er valgt.

Uddannelsesplanerne bærer kvalitativt præg af ikke at være målsat for hele den treårige periode. En stor del er udelukkende beskrevet for det første år. Nogle planer er i overordnede termer beskrevet for hele perioden, men visitation til de enkelte dele sker alligevel på årsbasis. Dette sidste kunne forklares med, at uddannelsesplanen tænkes revideret løbende og mindst en gang årligt.

Dette forhold rejser en række påtrængende problemstillinger.

Hvorledes planlægges progressivt i forhold til overordnede kompetencer, som den enkelte har grund til at forvente sig ved uddannelsens afslutning?

Hvorledes fastholdes fokus på uddannelsens overordnede målsætninger?

Hvordan kan den unge danne sig en forestilling af de muligheder, uddannelsen kan åbne for ham eller hende?

Hvordan tages hensyn til den unges behov og ønsker i de tilfælde, hvor det er den udførende institution, som samtidig har stor indflydelse på uddannelsesplanens elementer?

Hvordan sikres det, at den unge kan profitere af de mangfoldige andre tilbud, der er tilgængelige, når det ofte kun er én uddannelsesudbyder, som beskrives i planerne? (Det ses ofte, at det er uddannelsesudbyderen, som også skal stå for at inddrage andre institutioner m.v. i gennemførelsen af uddannelsen hos udbyder).

Er der tid nok til at udføre opgaven efter forskrifterne? Og er vejlederne godt nok klædt på til at løse opgaven?

DEL II: Processiden

ØKONOMISKE FORHOLD - FORSKELLIGE LØSNINGER

Hvordan udbydere af elementer eller fuldfærdige STU'er vælges – regionale og indholdsmæssige forskelle

Som fremhævet i tidligere delrapporter har der vist sig at være store forskelle på praksis fra kommune til kommune i forhold til, hvem der står for at gennemføre de enkelte uddannelseselementer beskrevet i den unges uddannelsesplan. En række kommuner har oprettet egentlige STU-centre, hvor hovedparten af kommunens STU-elever modtager størstedelen af deres særligt tilrettelagte uddannelse.

I projektsammenhæng har disse organisatoriske rammer og ændringer påkaldt sig opmærksomhed. Samtidig med at der løbende har været diskussioner herom på møder, seminarer og under besøg. Hvor centerformen er anvendt, fremgår det tydeligt af uddannelsesplanerne, at det særligt skræddersyede tilbud til den enkelte unge og beskrivelsen af, hvad der er særligt for netop den unge, der skal modtage uddannelsen, enten beskrives yderst sparsomt eller stort set er udeladt.

Blandt én af projektdeltagerne har der henover projektperioden været arbejdet med at etablere en sådan centerlignende institution. Denne løsning er man dog for kort tid siden gået væk fra for i stedet at skabe en anden organisering, hvor eksisterende udbydere af uddannelse for denne målgruppe bringes individuelt i spil via en form for STU uddannelsessekretariat. Dette har været en interessant praksis at følge, hvorfor der gives et kort indblik i udviklingen her. De afdækkede deskriptive resultater ser således ud.

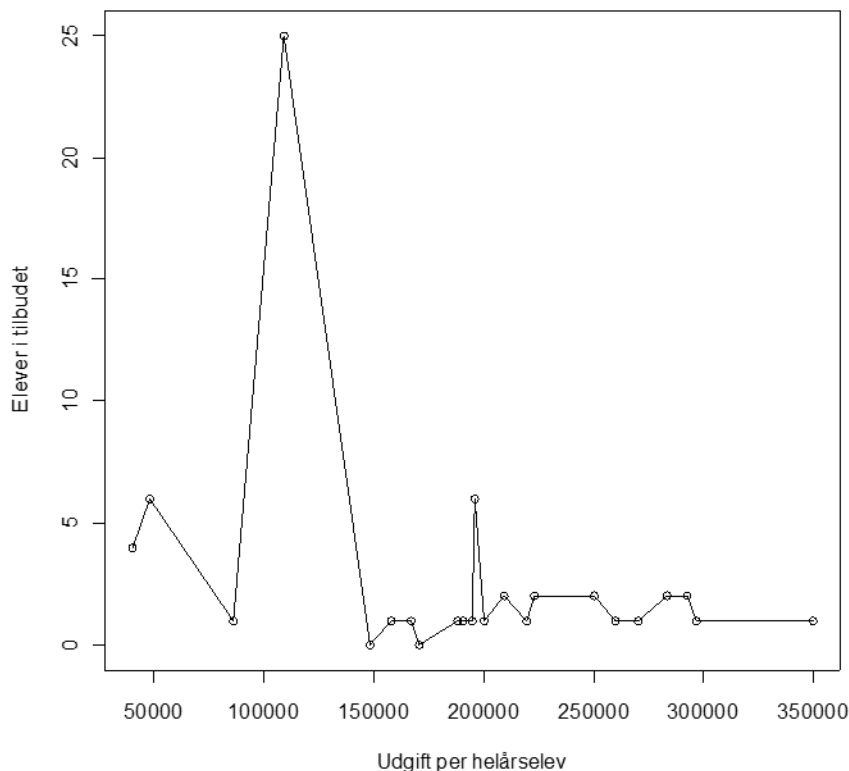
Der arbejdedes i det konkrete tilfælde med 24 forskellige uddannelsesudbydere i relation til 63 elever i STU. Det er værd at bemærke, at uddannelsesplanerne er beskrevet for en sammenhængende treårig periode. Som tidligere nævnt synes dette ikke at være den gyldne regel indenfor dette uddannelsesfelt, selv om et treårigt perspektiv ser ud til at udgøre en afgørende forudsætning for at sammensætte de enkelte uddannelseselementer med progression som hovedsigte. Det viser sig, at denne praksis kræver høj grad af styring og opfølgning, hvilket der processuelt hen over projektperioden har været arbejdet med at skabe værktøjer til. I det specifikke eksempel er man således langt fremme med en egentlig model, som sammentænker muligheden for diversitet, den enkeltes reelle friheder (kapabiliteter) og en bæredygtig økonomisk styring af området.

I det nævnte eksempel er erfaringen den, at når der laves konkrete aftaler med en bred række af udbydere, kan det af materiale stillet anonymt til vores rådighed ses, at der samtidig skabes en spredning i den samlede udgift per elev. Ligeledes kan der over perioden forekomme dyrere såvel som billigere uddannelseselementer. I det følgende holder vi os udelukkende til den rene uddannelsesudgift.

Spredningen i udgift per helårselev de enkelte steder har følgende mål, hvor "Min." angiver den mindste helårspris hos en uddannelsesudbyder, mens "Maks." angiver den højeste. En "median" er den midterste værdi, når alle værdier bliver sat i rækkefølge efter størrelse. Den ene halvdel af de anvendte uddannelsesudbydere har således en pris over medianen, mens den anden halvdel er under. Ligeledes er første og tredje kvartil medtaget.

Min.	Kvartil	Median	Gennemsnit	3. kvartil	Maks.
39.900	162.200	195.600	197.700	255.000	349.700

Sammenholdes dette med hvor mange elever, der pr. 9. november 2010 er i de enkelte tilbud, fås følgende fordeling.



Sammenholdes de enkelte tilbud og de udgifter, der er forbundet med at ordningen i form af ledelse og konsulenter, når kommunen samlet frem til en gennemsnitlig årlig udgift på 184.008 kr.

Som dette eksempel antyder, vil der også fremover være tale om stadige forandringer i selve organisationen og styringen af feltet.



9 UNGE - 9 VIRKELIGHEDER - 9 LØSNINGER - ÉT MÅL: CASEBESKRIVELSER VIA VIDEOPRODUKTION

Ud fra en gennemgang af det indkomne materiale blev det valgt at finde 6 unge til opfølgning via videoproduktion udført af TV-Glad og PGU. Evalueringsteamet rådgav efter nedenstående forhold i den proces, men det var projektledelsen som stod for kontakten og hele produktionen heraf. Kriterierne for udvælgelsen blandt de indkomne cases var i høj grad både at vise mangfoldigheden og de "typiske" kategorier, vi havde fundet i data. Dette betød i praksis, at vi søgte at udvælge unge, som adskiller sig fra hinanden: de bor forskelligt, har forskellige vanskeligheder og bor forskellige steder i landet i forhold til de ni regioner. Samtidig ønskede vi at give indblik i uddannelser for både piger og drenge. Dette er naturligvis ikke et repræsentativt udvalg, idet kombinationerne kunne være anderledes. Men når mangfoldigheden i en særdeles mangfoldig uddannelse skulle repræsenteres, valgtes denne fremgangsmåde. Vi var naturligvis på det rene med, at de empirisk udvalgte elevers situation allerede kunne være ændret – og i øvrigt viste de sig at være det i flere tilfælde. I dialog med projektledelsen blev erstatninger fundet for de elever, som af forskellige årsager ikke kunne følges på denne vis.

Det væsentlige i denne sammenhæng er at understrege mangfoldigheden. Hver af casene viser, at de unge ud fra et forskelligt udgangspunkt ser ud til at få skræddersyet en ungdomsuddannelse, som så vidt muligt imødekommer deres ønsker og behov og bygger på afklaring af personlige, sociale og til dels faglige kompetencer. Derved svarer den faktiske implementering af STU'en til lovgivningens intentioner og formål.

Netop fordi der er tale om vidt forskellige forudsætninger og vidt forskellige uddannelsesforløb, kan der danne sig et indtryk af, at alt er muligt. Det er langt fra tilfældet. Uddannelsesplanen udarbejdes efter bestemte forskrifter, og den gennemføres under bestemte vilkår. Det skræddersyede skal altså tages som en sandhed med modifikationer. Dels kan den unges forestillinger om mulig uddannelse vise sig for ambitiøse i forhold til vedkommendes aktuelle formåen (kognitivt, affektivt, praktisk osv.), dels organiserer udbyderne uddannelsen i forhold til faglige linjer eller værksteder. Disse linjer eller værksteder knytter forbindelsen mellem uddannelsesplan og undervisningsplan. Selv om de i udgangspunktet sammensættes efter de unges behov, ønsker og interesser, kan det undervejs vise sig, at både behov, ønsker og interesser udvikler sig i andre retninger end forudset ved påbegyndelsen af uddannelsen. Når udbyderne tager højde for sådanne forandringer, er det udtryk for smidighed i tilrettelæggelsen og gennemførelsen af uddannelsen. Når den unge indser, at ændringen er en bedre løsning, er der overensstemmelse mellem den unges ændrede ønsker og udbyders tilbud. Men når den unge ikke kan se, at det nye tilbud er bedre end den først aftalte plan, står både ung, UU-vejleder og udbyder med et dilemma. Det giver anledning til nye forhandlinger mellem de involverede parter, hvor målet vil være at nå den tilnærmelsesvist bedste udvej af dilemmaet. Følges kapabilitetstilgangen, vil det være afgørende, at den unges valg respekteres, og at den reviderede uddannelsesplan sigter efter at udvide den unges reelle muligheder for tilnærmelsesvist at opfylde det trufne valg. I professionelt pædagogisk arbejde er dette ingen ligetil sag. Lærere og pædagoger er prægede af en forudgående uddannelse, der tilsiger dem, at de ved bedst ud fra devisen: den unge er ikke realistisk i sine valg, og vi må derfor give realistisk vejledning. Faren består her i, at de unges forståelse ikke kommer i møde, men omfortolkes på en måde, der passer ind i et eksisterende tilbud. Undertiden er praksis den bedste læremester, hvilket vil sige at lade den unge påbegynde "drømmeuddannelsen" og løbende justere ud fra den unges fremdrift. Det kan vise sig, at "drømmeuddannelsen" var for stor en mundfuld eller en illusion, således at "mindre også kan gøre det". Blot er det vigtigt hele tiden at holde sig for øje, at den unge skal

have retten til at sige nej til det tilbud, de professionelle finder bedst for ham eller hende.

Videoklippene viser, at denne gensidige afstemthed mellem unges ønsker og uddannelsesinstitutionens tilbud kan lykkes.

På baggrund heraf opsummeres en kort konklusion, der efterfølges af en perspektivering.

AFSLUTTENDE KONKLUSION

1. Ideelt set er uddannelsen rettet mod flere mål: hel eller delvis selvforsørgelse via arbejde, videre uddannelse, medborgerskab og socialt tilhørsforhold. Hermed signalerer loven, at der arbejdes med et bredt uddannelsesbegreb. Målgruppen er defineret uden nedre bund, altså som dem, der ikke kan gennemføre en anden uddannelse – endog ikke med specialpædagogisk støtte. Hermed signaleres også et bredt undervisningsbegreb. Det brede begreb om uddannelse og undervisning ser ud til at blive fastholdt, selv om meget tyder på, at beskæftigelse fylder mere og mere i uddannelsesplanerne og dermed i sigtet med uddannelsen. Det kan indebære, at andre mål end beskæftigelse nedtones. Dertil kommer en vis udskiftning i målgruppen. Følges udviklingen fra 2007/08 til 2011 har målgruppen til dels ændret karakter. Mens gruppen af unge med psykisk udviklingshæmning m.v. er faldet fra 71 til 50%, er grupperne med en kombination af henvisningsårsager hhv. socialt og miljøbetingede årsager vokset til 9 hhv. 6%. Desuden iagttages et træk i retning af flere diagnosticerede. Hvad det vil komme til at betyde for uddannelsen på kort hhv. længere sigt, kan man kun gisne om. Men det vil være vigtigt at fastholde det oprindelige, brede sigte og undgå at gøre STU'en til samlingssted for dem, de andre ikke kan eller vil lege med. Det indebærer også, at udbyderne overvejer, hvad de vil sige ja eller nej til.
2. De nævnte skifter forårsages også af kommunernes forvaltning af lovens ånd. Rapporten viser, at der er betydelige forskelle mellem kommunernes måde at organisere STU'en på. Nogle kombinerer egne tilbud med private udbyderes tilbud, andre henviser alene til egne tilbud. Selv om den unge ikke har "frit valg på alle hylder", bør det omvendte heller ikke gøre sig gældende. Derved risikerer man, at den unges egne ønsker, behov osv. ikke tilgodeses. UU-vejledningens opgave er i den sammenhæng at "holde fanen højt", dvs. agere advokat for den unge med det formål for øje så godt som muligt at imødekomme den unges ønsker og behov og få dette bogført i den individuelle uddannelsesplan. Skal den unges perspektiv holdes for øje i visitationen, forudsætter det uden tvivl, at UU-vejledningen er repræsenteret i visitationsudvalget.
3. Hvad sker der faktisk? Rapporten viser, at de endelige uddannelsesplaner bliver til efter et afklaringsforløb. Men den viser også, at der stadig er et stykke vej til at udvikle sammenhængende treårige uddannelsesplaner. Den treårige sammenhængende plan er principielt den unges garanti for, at der skabes progression i uddannelsesforløbet.

Når det viser sig, at man næppe kan kalde alle planer i projektet for planer i bekendtgørelsens forstand, må det give anledning til at spørge: Hvad tænker de professionelle om det? Hvordan forstår de opgaven? Svarene afhænger uden tvivl af institutionernes selvforståelse. Evalueringen har vist, at der eksisterer flere skillelinjer, som har bud til de professionelle. Der findes en skillelinje mellem skoler/institutioner, der først og fremmest betragter den unge som en ung i uddannelse. De unge betragtes altså som "lærende mennesker", der skal tilegne sig faglige færdigheder og kundskaber. Uddannelsen bygger i dette tilfælde på en overvejende faglig tilgang, som ikke glemmer de unges forudsætninger, men alligevel orienterer deres arbejde fremadrettet: Hvad skal den unge kunne efter sit ophold her på stedet? Tillige findes der skoler/institutioner, hvor de unge ses som "hele mennesker", og uddannelsen først og fremmest orienterer sig mod personlig og social udvikling. Her kunne man drilsk tale om et bagudrettet perspektiv, hvor sigtet er at lappe huller. Mens det bagudrettede kan minde om "livslang udredning", kan den fremadrettede minde om "måltrettet uddannelse". Dermed bliver der også en skillelinje mellem, hvordan en undervisningsplan eller mere overordnet en læreplan for den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse tager form. Firkantet opstillet kan man skelne mellem et generalist- hhv. et specialistperspektiv. Skoler med faglig orientering sigter mod specialisering (lære dele af et håndværk at kende, blive uddannet til at bestride bestemte funktioner i et erhverv), mens skoler med personlig og social orientering sigter mod et bredere, almindendannede perspektiv (medborgerskab, fritidsliv osv.). Her fældes ingen moralsk dom; her konstateres blot og bart, at der er forskelle mellem opgaveforståelsen og uddannelsestækningen skolerne imellem, og at disse forskelle ser ud til at modsvare de unges forskelligartede behov.

4. Hvad betyder det at arbejde efter kapabilitetstilgangen? Som rapporten viser, er der en forståelse blandt de professionelle medarbejdere for, at de unges valg skal tages alvorligt. Alligevel kan der også findes eksempler på, at dette ikke er tilfældet. Det betyder, at den unges behov og ønsker gradbøjes efter de forhåndenværende muligheder. Også dette bør give anledning til en vis selvansøgelse.
5. Ovenstående mangler kan til dels forklares ud fra de rammebetingelser, der er vilkåret i mange kommuner. Ikke alene er uddannelsens retning tilsyneladende blevet indsnævret, men målgruppen er også under forandring. Ressourcer til at levere den bedst indsats efterlyses, ikke mindst i forhold til vejledning.
6. Den dynamiske uddannelsesplan med et treårigt perspektiv forstås her som løftestangen for at udvikle de unges muligheder for at få "nye boller på suppen". Derfor er det vigtigt, at planen peger frem mod de mål, den unge har sat sig. Det er ganske naturligt, at planen justeres flere gange undervejs. Dels i forlængelse af afklaringsforløbet, hvor den endelige plan aftales, dels som minimum en gang om året. Mens den første justering har til formål at fastsætte målene efter afklaring, har de følgende justeringer til formål at finjustere det samlede forløb. Det forudsætter, at de konkrete mål i undervisningsplanen evalueres (Er de nået? Kunne der stadig være brug for mere af det samme? Skal der rettes ind i forhold til, hvor den unge er i dag?) og konkretiseres for den kommende periode. Alene af den grund skal en mulig progression i forløbet også indgå i overvejelserne og selve planen. Det har i projektforsløbet vist sig at være vanskeligt at skabe tilstrækkelig progression og sammenhæng i de treårige planer. Det har også været genstand for mange diskussioner, om det overhovedet er realistisk at udforme planerne efter forskrifterne.

Det kan muligvis pege i retning af, at loven er tænkt og skrevet bredere end bekendtgørelsen. Ligeledes kunne det skyldes principielt uvedkommende faktorer som f.eks. måden, hvorpå nogle kommuner forvalter loven.

PERSPEKTIVERING

Lov 564 har flere sigter: uddannelse, medborgerskab, forsørgelse via beskæftigelse og almindelse. I det følgende prøver vi at fremanalysere nogle perspektiver på baggrund af evalueringen.

Vi har tidligere i denne rapport peget på, at beskæftigelse er rykket i forgrunden. Hvis vi har ret i denne påpegnig, betyder det, at eleverne i STU'en ikke alene tæller med i måltallet 95% af en ungdomsårgang med ungdomsuddannelse, men også betragtes som en investering, der over tid sikrer hel eller delvis selvforsørgelse (Jensen 2011, s. 221ff.).

Vi vil i det følgende først fremstille og vurdere fire mulige politikker og derefter vende blikket mod de unges evne til at håndtere udfordringer i forhold til uddannelse og arbejdsmarked.

Individuelle krav i forhold til strukturelle problemer?

Uddannelsen sigter bl.a. på socialt tilhørsforhold og medborgerskab. Det er flotte mål, som fortjener fuld opbakning.

Projektet har haft tilknyttet en følgegruppe bestående af repræsentanter for DA, LO, KL, UVM og DPU. Der har været afholdt tre møder bl.a. i forbindelse med de årlige statuskonferencer. Perspektivering og politiske drøftelser har været elementer på gruppens dagsordenen. Følgegruppens diskussioner har bl.a. drejet sig om evalueringens delresultater og de deraf afledte politiske og samfundsmæssige implikationer.

Følgegruppen har bidraget med relevante kommentarer og peget på elementer, der kunne fortjene yderligere belyst i evalueringsarbejdet hhv. i lovrevisionsarbejdet.

Temaerne har omfattet et bredt udsnit af problemer lige fra klagesager, forsørgelsesgrundlag og målgruppe for ungdomsuddannelsen til drøftelser af de lovgivningsmæssige forhold.

I den afsluttende fase har det desuden været muligt at gennemføre såkaldte stakeholderinterviews med repræsentanter for DA, LO og KL.

Følgegruppen har fungeret som en god sparringspartner både i forhold til arbejdet med evalueringen og projektet. Gruppens sparring og diskussioner har bl.a. ført til flg. Fokus:

Hvad siger virkeligheden? Den siger mangt og meget, men især:

Politik 1:

Hvis social integration primært forstås som et spørgsmål om at have lønnet arbejde, vil de individuelle mangler oftest stå i forgrunden.

Uddannelsestækningen vil i så fald typisk handle om at overvinde manglende eller forkerte kvalifikationer, diverse læringsvanskeligheder og sprogvanskeligheder, utilpasset social adfærd, afhængighed af velfærdssydelse eller stimulanser af forskellig art. Sådanne karakteristika kan for så vidt vise sig rigtige nok – der findes STU'er med sådanne træk. Men ofte bruges de bare til at dække over en selektionsproces i forhold til uddannelsesmuligheder eller i forhold til den hårdere konkurrence om et formindsket antal arbejdspladser. Hvis situationen opfattes som her beskrevet, vil politikken oftest gå ud på kompensation eller "workfare". Den enkelte unge holdes ansvarlig for hans eller hendes manglende evne til at håndtere risici, samtidig med at de tilbudte løsninger ikke ændrer systemet, men drejer sig om at reducere individuelle skader. Eksempelvis kan en ung med dårlige skoleresultater, som glider ind og ud af tilfældige småjobs, give op og ende med at indlede en kriminel løbebane. For at forhindre yderligere marginalisering igangsættes et særligt gen-opretningsprogram, der er både kostbart og i tilgift ofte ineffektivt. I nogle tilfælde vil det hjælpe den enkelte med det resultat, at han så bare springer et par pladser længere frem i køen.

Politik 2:

Her betragter man ganske vist fortsat den enkelte som mangelfuld, men søger en strukturel løsning. Det handler ikke om den enkeltes tilpasning til systemet, men om at systemet geares til at give den unge en regulær uddannelse og yde tilskud til oprettelse af arbejdspladser. Det kendes fra en del skræddersyede tilbud.

Politik 3:

Et tredje og måske også det værste tilfælde er, når den unge skal lære at tilpasse sig de strukturelle mangler. Til trods for en vis anerkendelse af strukturelle barrierer på arbejdsmarkedet trækkes de unge gennem tilbud, som ikke tager højde for de nævnte barrierer, men derimod tvinger dem til at tilpasse sig og neddrose deres forhåbninger. Det kendes under betegnelser som "realistisk vejledning og træning".

Politik 4:

Strukturelle skævheder kan også imødegås med strukturelle løsninger. I så fald tilegner den unge sig ikke alene nye kompetencer, men får også stillet en arbejdsplads til rådighed, hvor disse nye kompetencer kan anvendes (fleksjob, beskyttet beskæftigelse eller plads på en ordinær arbejdsplads). Denne politik går ud på at fjerne barrierer og støtte unge på deres vej ind i arbejdslivet hos eksempelvis socialt ansvarlige arbejdsgivere i den private eller offentlige sektor eller ved at skabe nyttig selv-beskæftigelse. En sådan tænkning bygger på en langsigtet politik, hvor der veksles mellem uddannelse og arbejde, og hvor den unges ønsker så vidt muligt imødekommes. Det er netop dette, HUG-projektet har stræbt efter.

Det er derfor ikke et fedt, om sagsbehandler, vejleder eller udbyder tænker på den ene eller anden måde. Det har betydning for den unges nutid og fremtid, om uddannelsen primært tænkes som værende rettet mod selvforsørgelse, eller om den også omfatter andre af lovens formål.

Samlet kan de fire slags politik ses i figuren her:

Konsekvenser Tilskrivninger	Individualiseret	Strukturelateret
Individuelle mangler	1. kompensatoriske tilbud og workfare-politik	2. Breder adgang til anerkendt uddannelse, træning og beskæftigelse
Strukturelle barrierer	3. tilbud, workfare og genintegration	4. Jobskabelse gennem støtteordninger, beskæftigelse i den offentlige sektor eller hjælp til selv-beskæftigelse

Set fra den enkelte unges perspektiv kan retten til uddannelse være en hård nyser. I det følgende trækkes en palet af overvejelser frem, som især handler om balancen mellem at blive udfordret i mindre doser hhv. at blive "overudfordret" og føle, at tæppet forsvinder under fødderne.

At mestre situationen

Samtidig med at STU'en er en mulighed med påhæftet retskrav, udgør den utvivlsomt også en stressfaktor. Den unge skal i gang med at uddanne sig, lære at være sammen med andre unge, muligvis endda gennemføre dele af eller hele uddannelsen langt fra hjemmet. Det medfører et pres, som den unge skal lære at omgås eller *cope* med. *Coping* oversættes her til mestring eller håndtering og er kendetegnet ved, at man kan omgås nye udfordringer ved hjælp af en passende tilpasning til situationen. Coping udgør altså en mestringsstrategi, som er nødvendig for at kunne komme igennem vanskelige hændelser i livet. Allerede i 1960'erne definerede Lazarus coping som menneskets aktiviteter og anstrengelser i forhold til at håndtere vanskelige situationer (Lazarus 1966, Lazarus/Launier 1978). Stress udløser belastninger, som fremkalder afværgedagsordener og reaktioner med henblik på at genoprette den hidtidige handlekompetence og tilsvarende velbefindende. Hvordan disse situationer vurderes af den enkelte, afhænger på sin side af, om man råder over ressourcer til at komme heldigt ud af situationen. Det er altså de subjektive oplevelser og holdninger, der er afgørende for, om den enkelte kan klare sig heldigt igennem en krisesituation.

At gennemføre en uddannelse og senere vinde fodfæste i et arbejdsliv udgør stress-situationer, der kan opleves som enten en trussel eller en udfordring. Er den unge særligt sårbar, forstærkes hans indtryk af, at situationen er truende. Mangler han ressourcer i forhold til situationen, opleves den i højere grad som en trussel end som en udfordring. Uden at forfalde til en detaljeret præsentation af Lazarus' teori her skal et par hjørner dog nævnes, idet de kan vise sig nyttige som pejlemærker i det praktisk-pædagogiske arbejde. Det ene hjørne handler om forskellen mellem problemorienteret og emotionel coping. Hvor den problemorienterede strategi retter sig mod at forandre situationen, orienteres den emotionelle mod at håndtere de følelsesmæssige stemninger, situationen fremkalder.

På den måde kan man tale om, at valget af strategi i høj grad afgøres af den situation, man er i. Afhængigt af, hvor den unge eller medarbejderen står i coping-processen, kan en given ressource være nyttig hhv. blokerende. Det, der i en given fase af den personlige målsætning kan være "realisme", kan i andre sammenhænge ikke slå til. I almindelighed er "optimisme" mere effektiv. Det betyder, at en problemorienteret tilgang egner sig i situationer, hvor man kan få personlig indflydelse på en forandring, mens omvendt der overvejende gribes til en emotionel tilgang i ukontrollerbare situationer (Lazarus 2006). Der er her tale om et sammenfald mellem capability approach og mestring. Det bør skabe grundlag for tanker om, hvordan de enkelte steder hjælper de unge målrettet til at mestre sådanne situationer. Selv om de falder til i en uddannelse, er det ikke ensbetydende med, at de også kan komme tørskoet i land på den kommende arbejdsplads. Praktikker, undervisning og rollespil kan hjælpe til en bedre håndtering, så det skal tænkes med i undervisningsplanen.

At tilegne sig nye kompetencer

Lazarus' teori kan især i forbindelse med uddannelse udbygges med Piagets kendte forståelse af læreprocesser. Akkomodation (ændring) hhv. assimilation (tilpasning) kan i så fald betragtes som faktorer i mestringsprocesserne. Akkomodativ coping vil sige at tage realistisk bestik af situationen og de mulige løsningsstrategier. Assimilativ mestring vil derimod sige, at situationen kan klares ved at tilpasse sig de udfordringer, den indeholder. Mestringsprocessen understøttes selvsagt af de ressourcer, den enkelte har til rådighed. Især sociale ressourcer er vigtige, og det vil næppe vække forundring at konstatere, at mere tilforladelige og åbne personer også er mere sociale, har adgang til sociale netværker og lettere kan trække på hjælp fra dem. Overgange fra skole til erhverv eller fra hjemmets lune arne til STU indebærer store udfordringer, som de unge afkræves, uden at de nødvendigvis har erfaringer med hverken uddannelse, arbejde eller socialt samvær med andre. Overgangen fra hjemlig omsorg til uddannelses-tilbud stiller krav om en omfattende nystrukturering af den unges livsverden. I løbet af evalueringen har vi flere steder kunnet se, hvordan man aktivt prøver at tage hånd om det.

Kort sagt kræver det kompetencer at kunne håndtere udfordringerne. Selve begrebet kompetence er nærmest udsat for inflation. Begreber som læsekompetence, konfliktløsningskompetence, interkulturel kompetence, nøglekompetencer, social kompetence osv. flyger gennem luften.

Men hvad forstås så ved kompetence?

EU-Kommissionen definerer på følgende måde ved at skelne mellem kognitiv, funktionel, personlig og etisk kompetence:

Competence includes: i) cognitive competence involving the use of theory and concepts, as well as informal tacit knowledge gained experientially; ii) functional competence (skills or know-how), those things that a person should be able to do when they are functioning in a given area of work, learning or social activity; iii) personal competence involving knowing how to conduct oneself in a specific situation; and iv) ethical competence involving the possession of certain personal and

The concept is thus used in an integrative manner; as an expression of the ability of individuals to combine – in a self-directed way, tacitly or explicitly and in a particular context – the different elements of knowledge and skills they possess. The aspect of selfdirection is critical to the concept as this provides a basis for distinguishing between different levels of competence. Acquiring a certain level of competence can be seen as the ability of an individual to use and combine his or her knowledge, skills and wider competences according to the varying requirements posed by a particular context, a situation or a problem. Put another way, the ability of an individual to deal with complexity, unpredictability and change defines/determines his or her level of competence. This understanding of competences will be reflected in the EQF reference levels described in this document where a distinction will be made between knowledge (reflecting element (i) of the above definition), skills (reflecting element (ii) of the above definition) and, finally, wider competences (reflecting elements (iii) and (iv) of the above definition). (EU-Commission 2005 s. 13)

Det vil sige, at kompetencer omfatter kognitive, funktionelle, personlige og etiske dimensioner, og at de forstås som personbundne evner og tilegnes på individets eget initiativ og på baggrund af hans egne erfaringer. Når det skal vurderes, om der eksempelvis har fundet læring og kompetenceudvikling 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, kapacitet og færdighed 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

Disse kompetencer er værd at hage sig fast i (se også Nygren 2004). De kan nemlig fungere som indikatorer på, om den unge faktisk flytter sig gennem uddannelsen. Dermed løses noget af gåden omkring de treårige uddannelsesplaner.

Hvor vi i det foregående har taget udgangspunkt i unges sårbarhed, skal vi i det næste se nærmere på deres egne beskyttelsesfaktorer.

Beskyttelsesfaktorer

Hvis man helt grundlæggende spørger, hvad der beskytter den enkelte unge i en kritisk situation, kan der findes svar hos Antonovski (1979). Han indførte begrebet salutogenese som et ressourcekoncept, hvori beskyttelsesfaktorer opretholder og styrker sundheden. Igen skal vi ikke her forfalde til lange tirader, men derimod fatte os i korthed. Antonovski taler om stressorer, som skaber en spændingstilstand. Hvordan kan denne spændingstilstand så enten afmonteres eller mestres? Ved at der opstår en følelse af sammenhæng (sense of coherence), som omfatter forståelighed (comprehensibility), håndterlighed (manageability) og meningsfuldhed (meaningfulness). Altså bygger sammenhængsfølelsen på, at hændelser eller begivenheder er forudsigelige og håndterbare, at der er ressourcer til rådighed for at kunne mestre kravene, at de er udfordrende, og at det er værd at tage livtag med dem. Hertil kan lægges et begreb, som har været anvendt i dansk forskning, nemlig modstandsdygtighed eller resilience (Jørgensen et. al. 1993). Denne tilgang bygger på, at det er muligt for den enkelte på kompetent og konstruktiv vis at håndtere udfordringer og krav. De betragtes ikke som trusler, men som udfordringer, der kan mestres. Det skyldes, at modstandspotentialet hhv. mestringskompetencerne udvikles hele livet igennem, hvorved den unge i vores tilfælde kan udvikle sin modstandsevne over for biologiske, psykologiske og psykosociale udviklingsrisici. Resiliens kan altså læres og omfatter bl.a. problemløsning, konfliktløsning, selvstændigt initiativ, selvvirksomhed og positiv selvvurdering. Deraf følger, at det pædagogiske arbejde orienterer sig mod ressourcer og beskyttelsesfaktorer.

Empowerment

Som rosinen i pølseenden føjer vi lige empowerment til. Empowerment vil sige at benytte de forhåndenværende kompetencer og ressourcer (Rappaport 1984). Empowerment er også power, dvs. magt, og det henviser til, at mennesker styrkes både til at udnytte deres ressourcer til et vellykket livsarrangement og til at genopdage deres ressourcer og kompetencer. Dermed lægges an efter at støtte selvbestemmelse og autonomi i tilværelsen. Dette fører igen direkte til Capability Approach, hvor den unges valg og reelle muligheder står i centrum. Dog skabes der en sammenhæng mellem empowerment dimensionen og den materielle dimension i kapabilitetstækningen, hvilket peger tilbage på rækken af anbefalinger for en mere ensartet og ligestillet forsørgelsesgrundlag. Capability Approach skærper blikket for og tilføjer "added value" i forhold til empowerment-traditionen ved at fastslå, at det ikke er nok at sikre den enkelte retten til en STU. Lovens bogstav " § 2. *Unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov har et retskrav på en ungdomsuddannelse*" kan kun realiseres, hvis andre materielle strukturelle forhold såsom forsørgelse eller finansiering af transporten til og fra uddannelsessted er på plads. I modsat fald har den unge ikke den reelle frihed til at få en STU.

Disse overvejelser burde indgå i såvel vejledning som undervisning, idet de stemmer godt overens med lovens intention: at gøre unge udviklingshæmmede og andre unge med særlige behov livsduelige.

Politik og institutioner kan faktisk gøre en forskel. Den erklærede politik omkring den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse har skabt rammerne, som anbefalinger peger på forbedringer af. Opgaven for institutionerne er både at udfylde rammen videst muligt og samtidig optræde som advokat for menneskelige grundbehov. Institutionerne skal på en og samme tid hjælpe den enkelte unge og skubbe til, at der skabes strukturer, der gør medmenneskelighed mulig. En sådan socialpædagogik vil virke struktur-fremmende, netværksskabende og fremtidsforpligtende. Derved kan den bidrage til at advokere for menneskeligere ordninger for samliv.

BIBLIOGRAFI

AE 2011. Arbejderbevægelsens Erhvervsråd: *Nye tal viser stort frafald på erhvervsuddannelserne*
URL: http://www.ae.dk/files/AE_nye-tal-viser-stort-fracald-paa-erhvervsuddannelserne.pdf

Antonovski, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco

Commission of the European Communities (2005). *Commission Staff Working Document: Towards a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*. Brussels

Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1987). The countenances of fourth generation evaluation. Description, judgement, and negotiation. In: D. Palumbo. *The Politics of Program Evaluation*. Beverly Hills: SAGE, pp. 202-234

Haarder, Bertel 2008. Undervisningsminister Bertel Haarders tale ved åbningen af UU-centrene i Region Sjællands uddannelsesmesse på Ådalskolen i Ringsted for unge med særlige behov den 13. september 2008. URL: <http://www.uurs.dk/downloads/presse/20080913-1.pdf>

Jensen, H. I. 2011. *Kandidatspeciale. Den Særligt Tilrettelagte Ungdomsuddannelse: - Dilemmaet mellem frihed og styring*

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

Jensen, N.R. 'Ungdomsuddannelse til udviklingshæmmede – diagnoser i individuelle uddannelsesplaner', in: Bryderup, I.M. (red.) (2011). *Diagnoser i socialpædagogik og specialpædagogik*. København: Hans Reitzels Forlag, pp. 202-226

Jørgensen, P.S. et al. (1993). *Risikobørn – Hvem er de? Hvad gør vi?* København: Socialministeriet/Det tværministerielle Børneudvalg

Kjeldsen, C.C. & Jensen, H. I. 2010. *Capability Approach: En ny tilgang til ligeværd og "det gode liv"*
URL: <http://www.ligevaerd.dk/media/2194/2010-02-10%20www.udgave%20til%20website.pdf>

Lazarus, R.S. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York

Lazarus, R.S. (2006). *Stress and Emotion: A New Synthesis*. New York

Lazarus, R.S., Launier, R. (1978). Stress-related transactions between person and environment, in Pervin, L., Lewis, M. (eds.). *Perspectives in international psychology*. New York, pp. 287-327

Legge, K. (1984). *Evaluation planned organizational change*. London: Academic Press

LOV nr 564 af 06/06/2007. *Lov om ungdomsuddannelse for unge med særlige behov* URL: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=25361>

MarselisborgCentret & Sundhedsstyrelsen 2005. *ICF -DEN DANSKE VEJLEDNING OG EKSEMPLER FRA PRAKSIS*
URL: <http://www.marselisborgcentret.dk/fileadmin/filer/PDF-filer/ICFvejledning.pdf>

BIBLIOGRAFI

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

Rappaport, J. (1984). *Studies in empowerment. Introduction to the issue*, in: Rappaport, J., Swift, C., Hess, R. (eds.) *Studies in empowerment: steps toward understanding and action*. New York, p. 1-7

UNI-C Statistik og Analyse. *Tabeller og figurer til notat om ungdomsuddannelse for unge for særlige behov pr. 28. feb. 2010* URL: <http://www.uvm.dk/~media/Files/Stat/Tvaergaende/PDF10/101123%20usb%20tabeller.ashx>

UVM, 2009. *Vejledningsmateriale til ungdomsuddannelse for unge med særlige behov (USB) – marts 2009* URL: http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/USB/090306_vejledning_usb.ashx

Oktober 2011

Evalueringsrapport udarbejdet af:

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet

Niels Rosendal Jensen & Christian Chrstrup Kjeldsen



AARHUS
UNIVERSITET

INSTITUT FOR UDDANNELSE OG PÆDAGOGIK (DPU)